


María Montessori: mujeres en la educación y la pedagogía



David Rubio Gaviria
Maximiliano Prada Dussán
Sandra Marcela Durán Chiappe
Edición académica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

CÁTEDRA DOCTORAL

María Montessori:
mujeres en la educación
y la pedagogía

Helberth Augusto Choachí González
Rector

Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Eligio Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Diana Lineth Parga Lozano
**Coordinadora Doctorado Interinstitucional
en Educación**

Editores académicos:

David Rubio Gaviria
Maximiliano Prada Dussán
Sandra Marcela Durán Chiappe

Autores:

Tiziana Peroni
Sandra Marcela Durán Chiappe
Dora Manjarrés Carrizalez
Lesly Alexa Sánchez Reyes
Elizabeth Torres Puentes
Bayron Hernán Giral Ospina
Connie Cardona Granada
Alessandro Della Casa
Maximiliano Prada Dussán
David Rubio Gaviria
María Robaszkiewicz
Esther-Juliana Vargas Arbeláez
Kamila Lockmann
María Elisa Welti
Pedro Alejandro Mojica Romero
© Universidad Pedagógica Nacional

Primera edición: Bogotá, 2024

ISBN impreso: 978-628-7760-32-5
ISBN PDF: 978-628-7760-34-9
ISBN ePub: 978-628-7760-33-2

Colección: Cátedra Doctoral - n.º 16

*María Montessori: mujeres en la
educación y la pedagogía*

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44
de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 n.º 12 - 77
editorial.upn.edu.co/
Teléfono: (601) 347 1190 - (601) 594 1894
Bogotá, Colombia

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Maritza Ramírez Ramos

Edición

Martha Méndez Peña
Íngrid González Cruz
Connie Cardona Granada

Corrección de estilo

Wilson Marulanda Muñoz

Diagramación

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Diseño de cubierta

Carvajal Soluciones de Comunicación S. A. S.

Impresión

Fechas de evaluación:

09-01-2024 / 19/02/2024

Fecha de aprobación:

19-06-2024



Esta publicación puede ser distribuida,
copiada y exhibida por terceros si se
muestra en los créditos. No se puede
obtener ningún beneficio comercial. No
se pueden realizar obras derivadas.

David Rubio Gaviria
Maximiliano Prada Dussán
Sandra Marcela Durán Chiappe
Edición académica

CÁTEDRA DOCTORAL

María Montessori:
mujeres en la educación
y la pedagogía



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



Doctorado
Interinstitucional
en Educación

UNIVERSIDAD DEL VALLE INSTITUTE ESTEL UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
MENDOZA DEL PLATA NACIONAL

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

María Montessori: mujeres en la educación y la pedagogía / David Rubio Gaviria y catorce autores más. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.
302 páginas. – (Cátedra Doctoral n.º 16).

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo

ISBN impreso: 978-628-7760-32-5

ISBN PDF: 978-628-7760-34-9

ISBN ePub: 978-628-7760-33-2

1. Participación de la Mujer – Educación. 2. Métodos de Enseñanza. 3. Participación de la Mujer- Pedagogía. 4. Montessori, María, 1870 - 1952 – Pensamiento Pedagógico. 5. Método de Montessori. 6. Pedagogía. 7. Educación – Teorías. 8. Pedagogía – Teorías. I. Rubio Gaviria, David. II. Prada Dussán, Maximiliano. III. Durán Chiappe, Sandra.

305.4 21ed.

ÍNDICE

LAS MUJERES EN LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN: HACERSE CARGO DEL PROBLEMA	11
INTRODUCCIÓN	21

PARTE I . ESTUDIOS SOBRE MARÍA MONTESSORI

MARÍA MONTESSORI Y LA RENOVACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE SU TIEMPO A FAVOR DE LA INFANCIA Tiziana Pironi	27
EL MAESTRO Y EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA EN EL MÉTODO DE MARÍA MONTESSORI: APUNTES PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN Sandra Marcela Durán Chiappe	43
MONTESSORI: APORTES, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Dora Manjarrés Carrizalez	61
EL AMBIENTE ESCOLAR COMO OBJETO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO: UNA LECTURA A PROPÓSITO DEL LEGADO DE MARÍA MONTESSORI Lesly Alexa Sánchez Reyes	75
EL LUGAR DE LAS MATEMÁTICAS EN EL MÉTODO MONTESSORI Elizabeth Torres Puentes	91
TRABAJO Y FORMACIÓN CON BASE EN MARÍA MONTESSORI Bayron Hernan Giral Ospina	111

LA MENTE DEL NIÑO Y LA VIDA DE LA INTELIGENCIA:
UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EN LA
PEDAGOGÍA DE MARÍA MONTESSORI 123

Connie Cardona Granada

“PIANO COSMICO” E UMANITÀ: OSSERVAZIONI SULLA
FILOSOFIA DELLA STORIA E DELLA NATURA IN MARIA
MONTESSORI 145

Alessandro Della Casa

PARTE II. MUJERES EN LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

MUJERES EN LA LITERATURA EDUCATIVA EN LA EDAD
MEDIA: EL CASO DEL *LIBER MANUALIS*, DE DHUODA 161

Maximiliano Prada Dussán

INGER ENKVIST CONTRA EL CONSTRUCTIVISMO 179

David Rubio Gaviria

HANNAH ARENDT: EDUCATION FOR JUDGMENT
IN TIMES OF CRISES 197

María Robaszkiewicz

UNA IDEA DE UNIVERSIDAD PARA LA EDUCACIÓN LIBERAL:
LECTURA DE LA DEFENSA DE LA EDUCACIÓN LIBERAL DE
MARTHA NUSSBAUM 213

Esther-Juliana Vargas Arbeláez

A NOÇÃO DE LIBERDADE ASSOCIAL E O PROCESSO DE (DES)
DEMOCRATIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE WENDY BROWN
PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO 233

Kamila Lockmann

LAS PEDAGOGÍAS ESCOLANOVISTAS ENTRE ITALIA
Y ARGENTINA: MARÍA MONTESSORI Y OLGA COSSETTINI 247

María Elisa Welti

RESIGNIFICACIÓN DEL MAESTRO: UNA MIRADA DESDE OLGA
LUCÍA ZULUAGA Y MARTHA NUSSBAUM 277

Pedro Alejandro Mojica Romero

SOBRE LOS AUTORES 297

LISTA DE FIGURAS

EL LUGAR DE LAS MATEMÁTICAS EN EL MÉTODO MONTESSORI

Figura 1. Tablero del 100	101
Figura 2. Torre rosa	102
Figura 3. Gabinete geométrico	104
Figura 4. Tablero de Pitágoras	106
Figura 5. Listones rojos y azules	107
Figura 6. Escaleras marrón	108

LA MENTE DEL NIÑO Y LA VIDA DE LA INTELIGENCIA: UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EN LA PEDAGOGÍA DE MARÍA MONTESSORI

Figura 1. Formación de la inteligencia	132
--	-----

LAS PEDAGOGÍAS ESCOLANOVISTAS ENTRE ITALIA Y ARGENTINA: MARÍA MONTESSORI Y OLGA COSSETTINI

Figuras 1, 2 y 3. Páginas ilustradas del artículo de Tedeschi, S. M. (1913)	253
Figura 4. La escuela Montessori de Barcelona (1915)	256

Figuras 5, 6, 7 y 8. Páginas ilustradas de la publicación de Vera Peñaloza, R. (1915)	258
Figura 9. Saludo manuscrito de María Montessori publicado en la revista <i>La Obra</i> (1926)	260
Figura 10. Saludo manuscrito de María Montessori en la Escuela Normal de Profesoras Roque Sáenz Peña (1926)	263
Figura 11. Primera página de una de las cartas enviada por G. Lombardo Radice a Olga Cossettini (1931)	267
Figura 12. Dorso de una postal enviada por G. Lombardo Radice a Olga Cossettini (1933)	268
Figura 13. Fotografía de Olga Cossettini durante la conferencia "Pedagogía de la perversidad" en el Teatro el Círculo de la ciudad de Rosario, Argentina (1945)	270

LAS MUJERES EN LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN: HACERSE CARGO DEL PROBLEMA

Este libro se inscribe en una serie más amplia de reflexiones sobre las tradiciones pedagógicas que ha venido proponiendo la Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía del Doctorado Interinstitucional en Educación. Cada año, desde el 2019, la Cátedra se dedica a una figura pedagógica significativa, con la intención de contribuir a una reflexión que retome las tradiciones y la memoria de una forma de pensamiento, la pedagogía, que tiene una densidad específica, y en la que la producción colombiana se ha destacado tanto por su rigurosidad epistemológica como por su pensar histórico y sus preocupaciones políticas sobre el saber pedagógico y sus vínculos con el movimiento magisterial, así como el valor de la escuela para la producción de lo común.

En el 2022, esta cátedra se estructuró alrededor de la obra de María Montessori. Esta decisión no es sorprendente: Montessori fue una de las más destacadas pedagogas del siglo xx, entre otras razones porque impulsó una nueva mirada sobre la infancia y el ambiente escolar y creó un método educativo todavía vigente en numerosas escuelas. Este libro, que recoge los trabajos presentados en ese marco, contiene ocho contribuciones dedicadas a los trabajos y repercusiones de la médica italiana y otros siete aportaciones sobre diversas mujeres que tuvieron efectos en la pedagogía de la educación, entre otras la carolingia Dhouda, la argentina Olga Cossettini, la alemana-estadounidense Hannah Arendt, las estadounidenses Martha Nussbaum y Wendy Brown, y la colombiana Olga Zuluaga. Los trabajos enriquecen

el conocimiento que tenemos de estas educadoras, tanto por su sistematicidad como por su amplitud de miradas. Quienes escriben provienen tanto de Colombia como de Italia, Brasil, Argentina y Alemania, y aportan lecturas plurales y diversas de la pedagogía montessoriana y de otras pedagogías, en un diálogo entre el pasado y el presente sugerente y provocador.

En este prólogo, quiero sumar algunos comentarios sobre el proyecto intelectual que está en la base de esta obra. En la introducción, los organizadores lanzan la pregunta de si se puede afirmar que existe un pensamiento femenino en la educación y la pedagogía, como forma o perspectiva de pensamiento que puede distinguirse de otras tradiciones. Es evidente, como lo muestran todas estas pedagogas, que hay mujeres que piensan la educación, pero ¿eso significa que hay un pensamiento femenino sobre lo educativo y lo pedagógico? El interrogante es pertinente porque separa la cuestión de las mujeres como sujetos de enunciación de un pensamiento pedagógico y la emergencia o la existencia de un pensamiento femenino, y en ese sentido se distancia de las posiciones esencialistas que identifican ambos términos (Pollock, 2023). Es cada vez más claro, en la teoría y en la vida cotidiana, que las visiones clásicas del sujeto que se asientan en un sistema sexo-genérico binario y jerárquico, y que ven puras equivalencias entre los cuerpos, sus identidades genéricas y sexuales, y sus perspectivas sobre el mundo, ya no son sostenibles (Segarra, 2022).

En relación con esa pregunta estructurante, el libro trae numerosos aportes sobre mujeres que hicieron pedagogías, pero no siempre indaga a profundidad qué sería una mirada o perspectiva femenina en la pedagogía. Esa no es una pregunta sencilla, y empezar a responderla implica cruzarse con unas cuantas dificultades, como indica Andrea Giunta al intentar abordarla desde la historia del arte. Esta crítica de arte se interroga sobre prácticas y poéticas del cuerpo y de la mirada enunciadas por mujeres, pero parte del hecho de que no siempre estas mujeres fueron feministas o se sintieron parte de lo que se considera propio de lo femenino en cada época (Giunta, 2018).

Quiero retomar esta inquietud sobre la mirada femenina que se plantea al inicio de este libro sobre mujeres en la pedagogía, de la mano de un ejercicio de pensamiento que proponen las filósofas belgas Vinciane Despret e Isabelle Stengers. Ellas preguntaron a

varias colegas de distintos ámbitos disciplinarios qué le hacen las mujeres al pensamiento (Despret y Stengers, 2023). Esa pregunta preocupa especialmente a las mujeres científicas, porque parece que hablar de que se practica la ciencia “como mujer” es un demérito que va en contra de la supuesta neutralidad y universalidad de ese dominio, y porque las relega a una identidad “marcada”, inferior, menos legítima para las reglas de su propio campo. Despret y Stengers dicen que varias generaciones de mujeres científicas (y podría incluirse en esta serie a la propia Montessori) tuvieron conflictos de lealtades: ser fieles al movimiento feminista implicaba en muchos casos abandonar la pretensión de dar una lucha dentro de la ciencia en los términos fijados en ese campo; pero ser fieles a la ciencia sin reconocer y valorar su lugar de mujeres implicaba dar por sentado que la ciencia es neutra y negar que operan jerarquías y exclusiones de género en sus prácticas, éticas y sensibilidades, un tema sobre el que vuelvo más abajo.

Sin embargo, hacerle lugar a la proposición de las autoras según la cual el pensamiento se hace “como mujeres” —en este caso, pero podría también ser “como hombres” o desde otros géneros— supone para estas filósofas poner en cuestión la naturalización de la mujer y lo femenino, e intentar dar cuenta de esa transformación para “llegar a ser mujeres”, es decir, hacerse herederas del problema de cómo situarse como mujeres ante ciertas prácticas de producción de pensamiento (Despret y Stengers, 2023, p. 67). No se trata de arbitrar una solución a la pregunta (¿existe una mirada femenina?), sino de comprender lo que ese problema posibilita “cuando es liberado de las generalidades que lo toman de rehén, cuando le dan su oportunidad”, cuando se lo despliega precisamente como problema; es ahí cuando pueden aparecer “dimensiones inesperadas” y “pasar del rechazo a la creación” (p. 64). Desplegar el problema pasa por entender el género no desde una posición esencialista, sino como “una perspectiva [...] indisociablemente práctica, política, ética y estética” (p. 85). Pensar así el género permite evitar los marcos que creen ya saber lo que es y lo que hacen las mujeres, lo que las autoras consideran una especie de “arresto domiciliario” en esa categoría, una suerte de demarcación territorial rígida preestablecida.

La propuesta de Despret y Stengers invita a abrir o desplegar como problema la pregunta de qué le hicieron estas mujeres a la educación y a la pedagogía, y a partir de ahí pensar con otras claves de lectura las ideas, las biografías, las prácticas y las materialidades de sus trabajos, las decisiones y las sensibilidades.

Este hilo es claro en varias de las aportaciones sobre la obra de Montessori, donde se evidencia la importancia de ciertas formas de trabajo pedagógico y también el interés por los ambientes, los ritmos y los materiales de enseñanza. Sin caer en la naturalización de ciertas prácticas de cuidado como “esencialmente” femeninas, los estudios muestran la importancia de los desplazamientos que propuso Montessori respecto a la figura docente, a la que imaginaba delicada, prudente, serena, disponible. Esos atributos, que en ese momento histórico se asociaban a una condición femenina, permitían observar con más calma y prestar atención a otros aspectos de las infancias que en una mirada más distante y jerárquica se perdían. Como señalan Despret y Stengers, la cuestión del tiempo y de la atención en las prácticas de conocimiento está atravesada por contextos históricos específicos y por relaciones de desigualdad; muchas veces, cuando las vías de la carrera académica estaban cerradas para las mujeres, o eran extremadamente difíciles, aparecía la posibilidad de otra proximidad, incluso solidaridad, con los sujetos de la investigación y de darle espacio a una duración más prolongada del trabajo de observación, algo que también sucedía en contextos de investigación de culturas no europeas (2023), y que la propia Montessori pudo observar en su estancia en la India entre 1939 y 1947, como señala Della Casa en su trabajo para este libro.

Esas relaciones de desigualdad y esas jerarquías excluyentes son visibles también en otras operaciones que aparecen en varias de las aportaciones de esta obra. Hay una experiencia, siempre histórica, siempre situada, que hace a las condiciones en que se habita el mundo que nos toca vivir. Para las mujeres, hasta hace poco tiempo esa experiencia era profundamente desigualitaria, marcada por límites rígidos sobre lo que se podía hacer, desear, sentir, mostrar; no sobra insistir en que en muchos casos esa situación sigue siendo una experiencia cotidiana para buena parte de la población mundial. Y esa experiencia está inscrita en la producción del pensamiento: no puede dejar de estarlo. Por eso, retomando los aportes de Despret y

Stengers, no puedo dejar de pensar que varias de las críticas que en su época se dirigieron a Montessori estaban permeadas por el hecho de que era una mujer científica, adherente a los primeros congresos feministas, con iniciativa profesional y empresarial, y que tuvo a su hijo fuera del matrimonio, lo dejó con su madre y se volvió a reunir con él en su juventud (Foschi, 2014). Es difícil obviar que esto era un escándalo a principios del siglo xx, y que, aunque Montessori se haya dedicado a funciones tradicionalmente asociadas con las mujeres, como la educación de la primera infancia, el peso de sus elecciones personales y de su ambición profesional debe haber actuado como una sombra en todas sus interacciones en una sociedad tan patriarcal y católica como la italiana en esos años, y también en sus lectores estadounidenses, portadores de otras morales religiosas, pero con similares concepciones patriarcales.

Este hilo de lectura en clave de problematizar la perspectiva femenina sobre la pedagogía puede verse también más allá de la obra de Montessori. Por ejemplo, en el bello trabajo de María Elisa Welti sobre las cartas y postales de Olga Cossettini y las dedicatorias manuscritas de María Montessori, muestra el valor de esas “escrituras menores” que están en la sombra de los libros, los artículos y las conferencias. Estas otras escrituras dejan ver distintas caras de sus interacciones y pensamientos, como si las mujeres tuvieran que recurrir a algunas inscripciones en los márgenes para dar cuenta de sus impresiones, y encontrarán en esos espacios más protegidos del escrutinio público la posibilidad de hablar de igual a igual, de responder y afirmarse.

Otro ejemplo de esta sensibilidad a lo que ciertos cuerpos y disposiciones le hicieron al pensamiento pedagógico puede encontrarse en el valioso estudio de Maximiliano Prada Dussán sobre el *Liber manualis* de Dhouda, un texto escrito en 843 por una mujer de la nobleza como tratado de educación para su hijo, destinado como vasallo en la corte y por tanto apartado y distante de su madre. Prada destaca el peso del objeto a la mano, del *manualis*, que refiere a la mano y a algo acabado, terminado: un libro pequeño que acompaña al hijo distante, que le provee orientación, que lo vincula a una transmisión intergeneracional, pero también lo libera para llevarlo donde quiera. Este texto muestra la importancia de pensar la dimensión material

de la pedagogía y de sus soportes artefactuales, que abrieron otras posibilidades para la enseñanza, algo en lo que también se detienen varias de las aportaciones sobre la pedagogía montessoriana.

Otro elemento que se repite en varios de los trabajos es el énfasis en una mirada diferente a las infancias, entendidas como sujetos de derechos, como seres plenos e igualmente dignos, y al mismo tiempo como quienes nos demandan, quizás hasta nos exigen, que les ofrezcamos un mundo, como decía Montessori, pero también Hannah Arendt, María Zambrano y Martha Nussbaum. Esta sensibilidad a las infancias ha sido entendida como parte de una pretendida inclinación maternal de las mujeres, argumento que podría al menos matizarse desde la propia biografía de Montessori, pero podría verse también como parte del desplazamiento y re-centramiento de las prácticas de producción de pensamiento antes mencionado, de una mirada solidaria con otros sujetos, de un tiempo de atención posible por la experiencia de marginación.

Para Montessori, las infancias tienen que educarse con libertad, buscando su independencia y autonomía, y para eso hay que estructurar actividades que permitan concentrarse y trabajar para lograrlo. El libre desarrollo infantil es, como para Dewey, una especie de imperativo moral: no hay nada por sobre ese objetivo, y en esto puede verse toda la impronta del pensamiento modernizador de los siglos XIX y XX. Pero, a diferencia de lo que sostuvieron algunos críticos, la de Montessori no es una pedagogía que plantee la renuncia a educar; si bien tiene algunas concepciones deterministas del desarrollo infantil, en su método es evidente la preocupación por cuestiones propiamente pedagógicas del hacer docente: el ejercicio, la actividad, la atención, la concentración, la repetición, y por decisiones muy explícitas respecto a las secuencias, los materiales y los ambientes, que dejan poco librado al azar. También es evidente el valor de la escuela como espacio-otro, una suerte de dispositivo de igualdad en el cual las infancias son ante todo educables y susceptibles de poder alzarse sobre sus propios hombros (Simons y Masschelein, 2014).

Para algunas de estas educadoras, la observación y la escucha de los planteos infantiles permite un trabajo con la diferencia que apunta a un “común no-como-Un” (Louis, 2023, p. 22), una acción pedagógica que articule las singularidades de cada infante en un colectivo que arme un mundo compartido. Entre otras, las infancias

con las que interactúan Montessori y Cossetini señalan, con sus dibujos, sus palabras y sus acciones, “modos de acceder a los mundos multiespecíficos y de existir en ellos” (p. 22), en conversación con la tierra, con otras especies, en el “plano cósmico” del que hablaba la italiana, y también en los mundos que imaginaron otras de las mujeres estudiadas en este libro.

Para terminar, quiero volver a señalar que la propuesta de este libro, y más en general de la Cátedra en la que se inscribe, es producir otra memoria pedagógica, y es sobre esta idea que me gustaría detenerme en estos últimos párrafos. La pregunta sobre por qué se recuerdan algunos eventos o figuras, qué se considera valioso para esa memoria, qué permiten ver estas memorias y qué dejan en las sombras, es importante, sobre todo a la luz de cierto tono melancólico respecto del pasado que emerge en algunas de esas memorias y que se nutre de la crítica de los nuevos tiempos, y en especial de las nuevas infancias. Este es un tema relevante: ¿para qué se recuerda? ¿Porque se quiere pasar una memoria? ¿Se hace para modelizar conductas a futuro? ¿Qué vínculos se establecen en esa transmisión de la memoria pedagógica?

No tengo dudas de que hay muchos motivos para inquietarse en este momento. Retomo solo uno de los múltiples trabajos críticos sobre el presente, de la historiadora del arte Griselda Pollock, que analiza el “fin” de las bibliotecas de arte en medio de repositorios algorítmicos y memorias efímeras. Pollock, dándole una vuelta al planteo de Derrida, habla de una “insta-gramatología” que banaliza luchas importantes contra la injusticia y la deshumanización y las convierte en categorías y posiciones planas que se afirman en certezas inflexibles y divisorias (2022, p. 64). En términos de Louis (2023), esas posiciones se afirman en un “como-Un”, y abandonan el “común” necesario para la vida colectiva y la conciencia planetaria.

Sin embargo, compartir esa inquietud que articulan Pollock y tantos otros no implica pensar que todo lo que queda es volver al pasado. La posición pedagógica que afirma que todo tiempo pasado fue mejor, y que las nuevas generaciones vienen cada vez peor, es poco productiva. Como señala Pollock (2022), si se quiere que haya un futuro para las bibliotecas, las escuelas, y otras prácticas de saber que hoy parecen ir quedando marginadas por las plataformas algorítmicas y la inteligencia artificial, hay que volver a interrogar

esas instituciones del saber letrado con agudeza y sensibilidad. Por ejemplo, las bibliotecas se han armado con estructuras de poder y jerarquías culturales que “excluyen, dislocan, disipan y por lo tanto niegan las voces contestatarias”, al mismo tiempo que son, paradójicamente, también “ámbitos potenciales para su colección y preservación” (p. 66). Señala que la actual situación no se arregla sumando más libros sobre “gente de color”, porque “la clasificación por la geografía y la nación es una reliquia imperial que es incapaz de captar el sentido de las identidades migratorias o poscoloniales” (p. 66). Lo mismo podría decirse del intento de sumar a las mujeres o los “géneros otros” a los cánones pedagógicos o curriculares, que no desmantela el binarismo de género y la heteronormatividad. Para Pollock, el trabajo con las instituciones del saber académico requiere usarlas como recursos y como “textos para ser descifrados y leídos”, y podría decirse también como experiencias o espacios vividos y experimentados como “hogares valiosos para el pensamiento, la sorpresa y el descubrimiento” (p. 66).

Este libro ofrece varias pistas para evitar la caída melancólica. Desde mi lectura, esas pistas están vinculadas a la confianza montessoriana en los vínculos pedagógicos y en que, si se sostiene el gesto de ofrecer un mundo que plantean Montessori y Arendt, en esa transmisión intergeneracional se producirá algo que no se puede prever, algo que puede ser potencialmente bueno. Ese gesto o esa posición también implica afirmar la relevancia de la escuela como producción de lo común y como dispositivo de igualdad, una igualdad que se construye al “pasar la posta”, al dar espacio a la apropiación y la reapropiación, sabiendo que le corresponde al otro, a quien recibe esa posta, ver qué hace con esa transmisión (Stengers, 2013, p. 48).

Ese es, al final de cuentas, el objetivo de libros como este: ofrecer una memoria y referencias compartidas como una “posta” para el futuro, y aportar un modo de mirar la historia y el presente de la pedagogía a partir de lo que dan a ver algunos nombres propios, en este caso femeninos, de quienes abrieron camino en el pensamiento y la práctica pedagógica. No es poca cosa, y ojalá se siga en futuras iniciativas.

Inés Dussel
DIE-Cinvestav

REFERENCIAS

- Despret, V. y Stengers, I. (2023). *Las que hacen historias: ¿Qué le hacen las mujeres al pensamiento?* Hekht.
- Foschi, R. (2014). *María Montessori*. Octaedro.
- Giunta, A. (2018). *Feminismo y arte latinoamericano: Historias de artistas que emanciparon el cuerpo*. Siglo XXI Editores.
- Louis, C. (2023). *La conspiración de lxs niñxs*. Cactus Occursus.
- Pollock, G. (2022). Reading the library: Institution, archive and the future of a field. *Art Libraries Journal*, 47(3): 59-66. <https://doi.org/10.1017/alj.2022.9>
- Pollock, G. (2023). *Visión y diferencia: Feminismo, feminidad e historia del arte*. Fiordo.
- Segarra, M. (2021). *Género: Una inmersión rápida*. Tibidabo Ediciones.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño Editores.
- Stengers, I. (2013). Parce que je me sentirais autorisé à cela maintenant... En *Faire art comme on fait société* (pp. 37-53). Les Presses du Réel.

INTRODUCCIÓN

Como un impulso para cuidar la tradición pedagógica y educativa de la humanidad, en el 2019 la Universidad Pedagógica Nacional se comprometió a dedicar el año académico a un pedagogo relevante de la tradición. Así, conmemorando los setenta años de la muerte de María Montessori, el 2022 fue el año de esta gran mujer y pedagoga en la Universidad. El Doctorado Interinstitucional en Educación se sumó a la conmemoración dedicando la Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía, en el segundo semestre del año, a un primer propósito con sentido doble: por un lado, construir el estado del arte que diera cuenta de estudios e investigaciones recientes sobre esta estudiosa italiana; por otro lado, profundizar en uno de los aspectos sobresalientes de la obra y presencia de María Montessori. Bien sabemos que la pedagoga italiana destaca por su preocupación por la infancia, por el carácter sistemático de sus estudios y prácticas, y por el desarrollo de materiales, entre otros aspectos. Todos estos elementos explican la relevancia de sus ideas para el campo de la pedagogía hasta hoy. Otro propósito de la Cátedra consistió en llamar la atención, impulsar y ofrecer análisis sobre otras mujeres relevantes para los estudios en educación y la tradición pedagógica. Así, la conmemoración del año María Montessori se constituyó en una posibilidad para actualizar ante investigadores y lectores en general aportes relevantes de las mujeres en educación y pedagogía, esperando que con ello se fomente su estudio en nuestras aulas.

Los dos propósitos marcan la estructura del libro. En la primera parte, *Estudios sobre María Montessori*, incluimos trabajos cuyo asunto fundamental es una lectura actualizada de los problemas, los conceptos y, en general, las ideas que la pensadora italiana desplegó

en su vasta obra, siempre cuidando la amplitud interpretativa de que goza cada uno de los autores, todos ellos convocados en función de los particulares procesos de recepción, apropiación y, por supuesto, sentido crítico sobre el trabajo de Montessori. Como sabemos, la vida y obra de la pedagogía italiana ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas: arqueológica, genealógica, fenomenológica... así como desde distintos campos de conocimiento, entre ellos, la pedagogía, la filosofía, la antropología, la psicología y la medicina. La primera parte de la obra, no obstante, procura una aproximación distinta y los textos que la componen no se circunscriben a una perspectiva de análisis sobre las ideas de la pedagoga; por el contrario, es la variedad de lecturas lo que abunda en los ocho capítulos que la constituyen: desde las apropiaciones que ha suscitado la extensa obra montessoriana a propósito de la educación inclusiva hasta la discusión sobre principios filosóficos de la educación, como sucede con el concepto de formación; desde análisis sistemáticos sobre la tematización de la infancia y lo que hoy llamaríamos la cognición infantil hasta el aporte decisivo en áreas específicas del currículo como las matemáticas, o del ámbito profesional de la formación de maestros. Lo que hace de Montessori un clásico de la pedagogía no es necesariamente su influencia duradera en la disposición de ambientes de aula ajustados al “mundo de los niños”, sino la complejidad y variedad de planteamientos en distintos niveles de la discusión pedagógica, que ayudan a comprender hoy por qué se trata de un campo autónomo de producción intelectual.

La segunda parte del libro, *Mujeres en la educación y la pedagogía*, recoge trabajos caracterizados por su diversidad temática y de enfoque. Se ocupa, principalmente, de examinar contribuciones de varias intelectuales que, sin pertenecer al campo pedagógico, y sin necesariamente ser continuadoras de la obra de María Montessori —con excepción del trabajo dedicado a la recepción de ideas montessorianas en Argentina—, son decisivas para la educación. En esta segunda parte de la obra fueron convidados autores que, como en la primera, gozaron de toda libertad analítica —uno de los signos característicos de la Cátedra Doctoral—, siempre desde la premisa de tomar como punto de partida el trabajo de intelectuales que, después de María Montessori —y aquí también exceptuamos el singular trabajo que se ocupa de Dhuoda, pensadora medieval—, pueden considerarse fundamentales para la conceptualización en pedagogía. Se resalta en

los siete capítulos que constituyen esta segunda parte de la obra la reafirmación de una relevante hipótesis: la pedagogía es un campo discursivo autónomo cuyo rasgo fundamental es su necesidad de producir intersecciones con otras disciplinas y campos de saber. Esto es lo que explica la inclusión de trabajos que van desde los aportes de mujeres filósofas, como Martha Nussbaum o Hannah Arendt, hasta una maestra de lengua y literatura como Inger Enkvist, o una historiadora de la educación fundamental para la pedagogía en el ámbito local, como Olga Lucía Zuluaga.

Ahora bien, ¿podemos afirmar la existencia de un pensamiento femenino en educación y pedagogía? ¿Existe una tradición de pensamiento que se puede distinguir de otras tendencias? Este libro no sugiere conclusiones sobre tales preguntas, aunque sí ofrece insumos para responderlas. Sin embargo, sí estamos en condiciones de afirmar que los temas tratados en las obras que aquí se recogen abordan las cuestiones comunes y más apremiantes tanto de la sociedad y cultura en general como de la educación y la pedagogía en particular: el asunto de la autoridad, el constructivismo, conceptos de pedagogía, denuncia y formación política, construcción de identidad, cosmopolitismo, etc. Al recoger estos temas en este volumen, y, junto a otras compilaciones realizadas, buscamos fortalecer su inclusión dentro de los ámbitos de la enseñanza y la investigación actuales.

Invitamos, pues, a investigadores y a otros interesados en profundizar en los clásicos de la pedagogía a navegar en los textos que ofrecemos a continuación. Cada vez que sea leído el libro estará más justificado el esfuerzo que, de hecho, supuso la Cátedra Doctoral, y cobrará mayor sentido el compromiso de la Universidad Pedagógica Nacional por promover y difundir el pensamiento pedagógico de quienes hoy se comprometen con volver la vista atrás, para comprender el presente y proyectar el futuro.

PARTE I
ESTUDIOS SOBRE MARÍA MONTESSORI

María Montessori y la renovación de la pedagogía de su tiempo a favor de la infancia

Tiziana Pironi
Università di Bologna

LA DIFFUSIONE DELLA PEDAGOGIA MONTESSORI OGGI

Attualmente si stima che vi siano nel mondo circa 65 000 scuole, ispirate al metodo Montessori, diffuse in 145 Paesi di tutti i continenti; tale numero risulta in continua crescita, accompagnato dalla costante richiesta di corsi di formazione per permettere agli insegnanti di conoscere al meglio la pedagogia che Maria Montessori, medico, psichiatra, pedagogista, creò e lanciò più di cento anni fa in Italia. La diffusione e il successo del suo metodo avvengono, a livello mondiale, principalmente grazie all'Association Montessori International AMI, fondata nel 1929 dalla stessa Montessori, che vide la luce in Danimarca, alla presenza di rappresentanti di 43 nazioni.

Di conseguenza molte scuole e istituti sono affiliati all' AMI, in Mongolia come in Kazakistan, in Messico e in Colombia, per citare solo alcuni dei Paesi dove la rete montessoriana è arrivata.

Il successo della pedagogia montessoriana è evidente anche in Asia, dove dal Giappone alla Cina, al Vietnam e alla Thailandia sono migliaia i bambini e le bambine che frequentano scuole Montessori: tra loro si segnala il *Tibetan Children Village*, una delle istituzioni che si occupa soprattutto di bambini e di famiglie rifugiati dal Tibet.

Nel continente africano le scuole ispirate alla pedagogia Montessori sono numerose e spesso rappresentano l'eccellenza nel percorso dell'istruzione: si trovano in Sud Africa, in Ruanda, in Tanzania, Marocco, Senegal, Nigeria, Tunisia. Un posto speciale assume l'organizzazione non governativa Montessori for Kenya MFK, che sostiene da oltre trent'anni la diffusione dell'istruzione anche nelle aree più interne del paese, dove essa affianca i progetti di tutela dei bambini delle popolazioni nomadi.

Negli Stati Uniti, dove Montessori giunse per la prima volta nel 1913, invitata a tenere una serie di conferenze, la sua pedagogia suscitò reazioni discordanti, come vedremo meglio più avanti; il metodo a lei ispirato cominciò a diffondersi ampiamente a partire dai primi anni Sessanta del Novecento, quando fu fondata l'American Montessori Society. Da quel momento, è progressivamente cresciuto negli Stati Uniti il numero delle scuole montessoriane e, ad oggi, si stima ve ne siano oltre 4500, tra cui non sono comprese le numerose associazioni che tutelano la scuola parentale (*homeschooling*), una realtà questa che riguarda oltre un milione di studenti in Nord America, e che spesso si basa proprio sul metodo Montessori. Non fanno parte del suddetto numero nemmeno le tantissime —con numeri difficili da stabilire con esattezza— scuole pubbliche che sempre negli States promuovono progetti e iniziative che si ispirano alla pedagogia di Maria Montessori.

In Europa si contano più di 2800 scuole, distribuite nei diversi Stati: dalla Germania che ne conta 1100 alla Russia e a diverse repubbliche dell'ex Unione Sovietica; la maggiore diffusione la troviamo nei Paesi anglosassoni e scandinavi, Paesi che hanno sempre mostrato una notevole attenzione per le innovazioni didattiche, mentre in Olanda, dove la scienziata italiana visse gli ultimi anni della sua vita, un terzo

degli istituti risulta essere di indirizzo montessoriano. Per poter essere aggiornati sui dati relativi alle scuole ed associazioni che si ispirano alla pedagogia di Maria Montessori ci si può collegare alla piattaforma virtuale: [Montessorian.com](https://montessorian.com) <https://montessorian.com/index.php/about/>

Nonostante Maria Montessori sia la pedagogista più nota nel mondo, è proprio nel suo paese d'origine che si sono riscontrate le maggiori difficoltà nella diffusione di scuole a lei ispirate. Attualmente se ne contano 332, così distribuite: 65 asili nido (0-3 anni); 152 Case dei Bambini (3-6 anni); 105 scuole primarie (6-11 anni); 10 scuole secondarie di primo grado (11-14 anni). Circa un decennio fa erano circa 200, e in stragrande maggioranza si trattava di Case dei Bambini. Negli ultimi anni si assiste infatti a una significativa crescita esponenziale, per effetto soprattutto della forte richiesta proveniente dai genitori, insoddisfatti del sistema tradizionale di istruzione esistente in Italia, in particolar modo per quanto riguarda la scuola primaria e secondaria di primo grado. In merito a quest'ultima, dal 2020, ha preso avvio, in 24 istituti, la sperimentazione nazionale della scuola secondaria di primo grado Montessori, autorizzata dal Ministero dell'Istruzione. Tale risultato è il frutto di un processo avviato più di dieci anni or sono: nel 2008, l'Opera Nazionale Montessori ONM istituì un gruppo di studio, sulla scorta di quanto era accaduto in altri paesi europei e negli Stati Uniti, che diede avvio alla riflessione sul tema della scuola Montessori per gli adolescenti. E, d'altronde, la vitalità della pedagogia montessoriana è testimoniata, oltre che dalle attuali ricerche nel campo delle neuroscienze, anche dall'ampliamento della proposta educativa all'adolescenza, riguardante proprio il periodo corrispondente alla scuola secondaria inferiore (Montessori, 2019).

Sulle ragioni complesse delle difficoltà incontrate in Italia dalla ricezione della pedagogia di Maria Montessori, a fronte del suo notevole sviluppo internazionale, è in corso la ricerca, da me coordinata, *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*. Uno degli obiettivi principali di questo progetto è infatti quello di indagare le alterne vicende che ha attraversato il montessorismo in relazione ai differenti periodi storici, avvenimenti politici, ambienti culturali. Si intende così far luce sulla contrastata storia del metodo Montessori nell'ambito della politica scolastica: dall'iniziale favore e sostegno, ad esempio, del fascismo fino alla rottura, con

l'assunzione del metodo Agazzi come "metodo italiano", fino alla successiva egemonia dell'agazzismo nell'Italia post-fascista e democratica (De Giorgi, 2020). Il metodo delle sorelle Agazzi venne infatti ritenuto maggiormente in linea con la tradizione educativa e culturale italiana, sostanzialmente perché non si metteva in discussione il rapporto dell'educatrice con i bambini, con espliciti riferimenti alla figura materna.

Dai risultati dell'indagine svolta nell'ambito del suddetto progetto, emerge che una delle maggiori criticità, relative alla mancata diffusione del Metodo Montessori in Italia, è da attribuire alla formazione degli insegnanti; tale formazione, a partire dai corsi tenuti dalla stessa Montessori e dalle sue allieve, fin dal 1909, si è contraddistinta per tratti di radicale innovatività rispetto a quanto avveniva di consueto. Diventare insegnanti secondo i canoni montessoriani significava infatti rompere in modo radicale con la didattica coeva, trasformando prima di tutto il proprio modo di essere. Il rinnovamento dell'ambiente e dei materiali didattici implicano infatti un terzo elemento, di fondamentale importanza, ovvero un'insegnante, chiamata *direttrice*, in quanto come un direttore d'orchestra, deve saper riconoscere e dirigere le forze interiori del bambino. Quindi il suo compito diventa essenzialmente quello di "saper osservare", senza mai esercitare un controllo invasivo e giudicante sul bambino, bensì effettuando un continuo controllo su di sé, sui propri stati d'animo, atteggiamenti. Di qui il carattere, potremmo dire, "iniziativo" della formazione delle insegnanti montessoriane, che sono andate via via costituendosi attorno alla figura carismatica di Maria Montessori, incontrando difficoltà a trovare ampia diffusione fra le insegnanti comuni (Pironi 2014, pp. 80-81). Si trattava di un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile, come è stato scritto, un vero e proprio "noviziato" (Corda 1996, p. 56). Il nodo della questione stava infatti nella radicalità della proposta montessoriana, fondata sul principio della libertà vissuta come pratica quotidiana.

Ed in effetti, uno scoglio che si è cercato di superare, in un lasso di tempo assai breve, ha riguardato la preparazione degli insegnanti, che è curata in Italia dall'Opera Nazionale Montessori, istituita nel 1924, per volontà della stessa Montessori, e riconosciuta nel 1987 dal

Ministero della pubblica istruzione come l'Ente che garantisce, sotto il profilo pedagogico-didattico, l'adeguatezza delle scuole che scelgono il metodo montessoriano.

LA TESTIMONIANZA DELLO SCRITTORE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Per quanto riguarda l'America Latina, la presenza di scuole montessoriane appare piuttosto diffusa: dal Messico al Cile, dal Venezuela al Brasile e infine alla Colombia. Proprio qui in Colombia la pedagogia montessoriana ha ricevuto una notevole ricezione fin dagli anni Venti. Come è noto, Gabriel García Márquez, nato ad Aracataca nel 1927, insignito del Premio Nobel per la Letteratura nel 1982, nel suo libro autobiografico *Vivere per raccontarla*, ricordava la sua esperienza di allievo in una scuola Montessori:

La consolazione fu che a Cataca avevano aperto in quegli anni la scuola montessoriana, le cui maestre stimolavano i cinque sensi mediante esercizi pratici e insegnavano a cantare. Con il talento e la bellezza della direttrice Rosa Elena Fergusson studiare era una cosa meravigliosa come giocare ad essere vivi. Imparai ad apprezzare l'olfatto, il cui potere di evocazione nostalgica è travolgente. Il palato, che affinai al punto da aver assaporato bevande che sanno di finestra, pagnotte secche che sanno di baule, infusioni che sanno di messa. In teoria è difficile intendere questi piaceri soggettivi, ma chi li ha vissuti li capirà subito.

Non credo ci sia un metodo migliore di quello montessoriano per rendere i bambini sensibili alle bellezze del mondo e per destare in loro la curiosità dei segreti della vita. Gli è stato rimproverato di fomentare il senso dell'indipendenza e l'individualismo – e forse nel mio caso era vero. [...]. Mi era costato molto imparare a leggere [...]. Quando arrivai alla Montessori la maestra non mi insegnò i nomi ma i suoni delle consonanti. Sicché riuscii a leggere il primo libro che trovai in un baule polveroso del magazzino della casa. (Márquez, 2002, pp. 87-88)

Ho voluto riprendere questa citazione del celebre scrittore per evidenziare alcuni degli elementi che contraddistinguono la pedagogia di Maria Montessori, qui considerati nella loro essenzialità:

- Educazione alla bellezza: vissuta in prima persona nella scuola sulla base del principio che star bene dilata l'intelligenza: un ambiente sereno e riposante, esteticamente curato, stimola l'apprendimento del bambino "come in natura i petali colorati attirano gli insetti a succhiare il nettare che essi nascondono" (Montessori, 1950, p. 248).

L'ambiente scolastico non può quindi essere anonimo e disadorno: le pareti vanno abbellite con riproduzioni artistiche, in quanto

la bellezza ispira il raccoglimento e porge riposo allo spirito affaticato 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 redditizi. (Montessori, 2000b, p. 129)

- L'ambiente: l'arredamento deve rispondere a precise esigenze anatomiche e psicologiche e nessun dettaglio può essere lasciato al caso. Proprio durante le sue indagini in ambito scolastico, la studiosa aveva avuto modo di osservare i bambini immobilizzati nei rigidi banchi "come farfalle fissate su spilli" (Montessori, 2000a, p. 260).

Nella scuola tradizionale, l'immobilità fisica, il silenzio imposto, l'uso di premi e di punizioni erano parsi alla studiosa degradanti e distruttivi delle potenzialità infantili. Fin dal 1907, nelle sue Case dei Bambini, ella provvide a far costruire un mobilio su misura, disegnato da lei stessa, esteticamente curato e funzionale al raggiungimento dell'autonomia personale: i famosi tavolini (uno-due posti), provvisti di gambe larghe e solide (prismi ottaedrici), tali da permettere al bambino di lavorare comodamente. Essi erano estremamente leggeri per consentire loro di trasportarli liberamente ovunque; ciascuno poteva scegliere dove sedersi e anche lavorare disteso su appositi tappetini (unica regola fondamentale: non assumere mai atteggiamenti di disturbo nei confronti delle cose e degli altri); poltroncine e sgabelli erano predisposti per l'insegnante, onde poter sedersi ad altezza di bambino; mensole basse, a uno o a due ripiani, direttamente accessibili; oggetti colorati con delicate tinte a smalto, "voci che chiamano a sé l'attenzione del bambino e lo

stimolano ad agire” (Montessori 2000a, p. 127). Anche l’esperienza della cura degli animali e delle piante risultava fin dalle origini particolarmente valorizzata, in modo che i bambini fossero ispirati da un sentimento di unione con gli altri esseri viventi. Da non dimenticare il rapporto di Maria Montessori con figure appartenenti al movimento teosofico, dagli inizi del Novecento fino all’esperienza indiana, un rapporto che ha avuto ricadute sul concetto di *educazione cosmica*, un concetto che affonda le radici nella formazione naturalistica della scienziata: l’educazione nella natura era da lei intesa come luogo di scoperta e di investigazione della fitta rete di interdipendenze che regolano la vita, in una prospettiva di educazione all’intercultura, alla pace e alla mondialità.

- Libera scelta del materiale sensoriale di sviluppo: Si tratta di una strategia che venne “scoperta” dalla scienziata proprio durante la sua esperienza presso il quartiere di San Lorenzo, nel 1907:

I nostri piccoli bambini costruiscono la propria attività, quando, con un processo di autoeducazione, mettono in moto complesse attività interiori [...]. L’esercizio della capacità di preparare la decisione li rende indipendenti dal suggerimento altrui; essi poi decidono in ogni atto della loro giornata, decidono di prendere o di lasciare; decidono di seguire coi movimenti il ritmo di una canzone; quel lavoro costante che edifica la loro personalità è spinto tutto da decisioni». (Montessori, 2000a, p. 248)

Il materiale strutturato risulta essere presente in un’unica copia al fine di potenziare “la capacità di rinviare i propri desideri per rispettare un compagno, sperimentando con fiducia l’attesa; la disciplina non è imposta dall’insegnante ma diventa un fenomeno interiore” (Montessori, 2000a, p. 276). La *libera scelta* del materiale assume importanza fondamentale, in quanto ogni oggetto dovrà risultare interessante e significativo per quel bambino particolare, stimolandone le potenzialità, tramite l’autocontrollo dell’errore: ciò permette non solo di colmare le particolari difficoltà di apprendimento (sempre di carattere individuale), ma anche di sviluppare l’autonomia di giudizio, la capacità di autovalutarsi, favorendo altresì processi di autostima.

- Il materiale strutturato: è infatti considerato da Maria Montessori come la *chiave* onde far sì che il processo conoscitivo del soggetto possa *svelarsi*: la sua funzione è 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, 2000b, p. 72). Secondo la studiosa, la vita psichica si manifesta con la concentrazione di fronte a un problema (controllo dell’errore), la cui natura non è 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 classi eterogenee: classi composte da bambini di età diverse, permettono “l’aiuto reciproco, mettendo ciascuno in condizione di aiutare e di essere aiutato” (Montessori, 2000a, p. 265); sono infatti ritenuti stimolanti per l’apprendimento i contatti tra i bambini con differenze di sviluppo, di ritmi di interessi, di capacità dei singoli individui, mentre “i gruppi omogenei accentuano il confronto esasperando le difficoltà di chi ha ritmi più lenti di apprendimento” (Montessori, 2000a).
- L’insegnante osservatore: deve essere in grado di fare attenzione a fenomeni impercettibili, come ad esempio, la mimica del volto del bambino impegnato a risolvere un problema. Maria Montessori sottolinea che le insegnanti devono staccarsi da ogni idea preconcepita, facendo emergere quanto è costruito su pregiudizi e paure, su sentimenti di intolleranza e di sospetto. Il loro compito consiste sempre nell’ “aprire le vie, non mai respingere per mancanza di fiducia” (Montessori, 2000a, p. 69).
- L’educazione musicale: rappresenta, infine, un momento significativo che ritroviamo nella testimonianza di Garcia Marquez, grazie alle competenze di un insegnante specializzato

e alla presenza di materiale scientifico creato appositamente da Maria Montessori e dalla sua allieva Anna Maria Maccheroni. Sperimentare il ritmo, la melodia, l'armonia non significa soltanto acquisire abilità tecniche, anche se si tratta di una premessa indispensabile. Come afferma la Montessori:

La musica apre le porte del cuore, solleva lo spirito; si cerca di mettere alla portata del popolo la musica, con concerti nelle pubbliche piazze [...]. Ma è l'educazione che occorre prima: senza di essa ecco un popolo di sordi cui è negato il godimento musicale. (Montessori, 2000b, p. 592)

Ella sottolinea ancora "I bambini sono un uditorio speciale. Noi non dobbiamo agire soltanto per dare un gradimento superiore, ma per creare sentimenti superiori" (Montessori, 2000b, p. 605).

- Mancanza di socializzazione? Una questione a cui accenna Garcia Marquez riguarda la critica, spesso rivolta alla pedagoga, la quale avrebbe mostrato scarsa attenzione nei confronti della socializzazione. Si tratta di una questione che emerge nelle osservazioni che le vennero mosse da John Dewey e che, in modo particolare, scatenò un feroce attacco da parte W. A. Kilpatrick nei confronti della pedagogia montessoriana. Fu proprio a causa della posizione assunta dai filo-deweyani che essa non ebbe modo di decollare negli USA, nel periodo successivo alla Grande Guerra, conoscendo poi grande successo dai primi anni Sessanta, con l'affermarsi del cognitivismo, allorquando si assistette al definitivo superamento della scuola attiva.

IL GIUDIZIO DI JOHN DEWEY NEI CONFRONTI DI MARIA MONTESSORI

Ritengo perciò utile approfondire la posizione assunta da Dewey nei confronti della pedagogia di Maria Montessori. L'interesse nei suoi confronti da parte del filosofo statunitense si concentra nel periodo tra il 1913 e il 1916, ossia negli anni immediatamente

successivi alla pubblicazione, avvenuta nel 1912, della traduzione negli Stati Uniti della prima opera montessoriana *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato alla Casa dei Bambini*.

Questo libro vendette negli USA circa cinquemila copie in pochi giorni, mentre, l'anno prima, nel 1911, a New York e a Boston, erano state aperte le prime Case dei Bambini, che nel gennaio del 1915 raggiunsero il numero di 130. Il Metodo Montessori si diffuse infatti con "una straordinaria velocità nell'arco di pochi mesi" (Togni, 2014, p. 22), grazie ai resoconti di diversi insegnanti e pedagogisti che avevano visitato le Case dei Bambini a Roma (Tozier, 1911).

Il noto editore statunitense, Samuel McClure, diede un notevole contributo alla diffusione del Metodo Montessori oltre oceano, tramite la rivista da lui fondata e finanziando addirittura il primo viaggio in America della studiosa, ma con la quale però i rapporti si deteriorarono ben presto (Togni, 2014, p. 25). Nel dicembre 1913, ella si recò per la prima volta negli Stati Uniti, accolta trionfalmente dal mondo accademico e culturale, tanto che la sua conferenza alla Carnegie Hall di New York venne introdotta dallo stesso John Dewey; ella fece poi ritorno negli States nel 1915, per presentare un prototipo di Casa dei Bambini nell'ambito della Panama-Pacific International Exposition di San Francisco, facendovi poi ritorno per l'ultima volta nel 1917.

Dewey compì un'ampia e dettagliata analisi della pedagogia montessoriana nel volume, redatto con la figlia Evelyn, *The Schools of Tomorrow* (1915), proprio nel momento in cui la fama della pedagogista italiana era all'apice. Le dedicò infatti un intero capitolo, precisamente il sesto, intitolato *Freedom and individuality*, per poi limitarsi a brevi cenni in *Democracy and Education* (1916).

Egli dimostrava di apprezzare il nucleo fondamentale della prospettiva montessoriana, ovvero il nuovo ruolo assunto dall'insegnante:

Every pupil must have a chance to show what he truly is, so that a teacher can find out what he needs to make him a complete human being. Only as a teacher becomes acquainted which each one of her pupils can she hope too understand childhood, and it is only as she understands it that she can hope to evolve any scheme of education which shall approach either the scientific or the artistic standard.

As long as educators do not know their individual facts they can never know whether their hypotheses are of value. But how are they to know their material if they impose themselves upon it to such an extent that each portion is made to act just like every other portion? If the pupils are marched into line, information presented to them which they are then expected to give back in uniform fashion, nothing will ever be found out about any of them. But if every pupil has an opportunity to express himself, to show what are his particular qualities, the teacher will have material on which to base her plans of instruction. (Dewey, 1915, p. 297)

Il filosofo statunitense affermava infatti che nella scuola montessoriana la pratica della libertà rappresentava un'esigenza insostituibile onde favorire il processo di autoapprendimento:

If education demands liberty before it can shape itself according to facts, how is it to use this liberty for the benefit of the child? Give a child freedom to find out what he can and cannot do, both in the way of what is physically possible and what his neighbors will stand for, and he will not waste much time on impossibilities but will bend his energies to the possibilities. The physical energies and mental inquisitiveness of children can be turned into positive channels. (Dewey, 1915, p. 298)

37

Egli sottolineava che la grande novità della pedagogia montessoriana consisteva nel promuovere la libertà dei bambini e nei bambini, attraverso un'organizzazione scolastica non repressiva. Tuttavia —concludeva Dewey, rispetto ai riformatori americani (e in questo caso intendeva se stesso e i suoi seguaci)— la differenza tra i due modelli educativi non consisteva in una differenza di opinioni sul valore della libertà, quanto in una concezione diversa sull'utilizzo di tale libertà: "The point of difference between the Italian educator and most reformers in this country lies in their respective views of the value of liberty in the use of material, and this point will be taken up later" (Dewey, 2015, p. 300).

Affermava di conseguenza che per la Montessori l'ambiente e il materiale risultavano organizzati in partenza e la libertà era circoscritta da quanto veniva messo a disposizione in modo artificiale, mentre per la nuova pedagogia americana il problema centrale stava nell'organizzazione di attività legate al contesto sociale e tali da favorire un progetto di lavoro creativo da parte dell'allievo.

Secondo lui, l'intelligenza del soggetto si sviluppava solo di fronte a un problema concreto da risolvere, considerato nella sua totalità e affrontato in modo comunitario.

Dewey esprimeva perciò nei confronti della pedagogia montessoriana un giudizio duplice: da un lato, egli apprezzava la sperimentazione dell'educazione alla libertà attraverso la libertà, ma nel contempo criticava l'artificialità dei materiali, il cui carattere analitico permetteva al bambino di concentrarsi su una qualità alla volta; esso poteva perciò rivelarsi, secondo lui, "particolarmente utile per i soggetti con difficoltà di apprendimento o nei bambini piccoli di 3/4 anni" (Dewey, 1915, p. 76). Del resto egli non risulta essersi mai occupato delle problematiche relative ai soggetti con deficit fisico e mentale (Bellatalla, 2020, p. 25).

Decisamente liquidatoria appare invece la posizione di William Heard Kilpatrick nei confronti della pedagogia montessoriana. L'allievo di Dewey si era recato a Roma nel 1912 con una delegazione di docenti e studenti della Columbia University per conoscere l'esperienza condotta dalla studiosa nella Casa dei Bambini a Roma, esperienza che stava riscuotendo tanto successo. Kilpatrick espresse la sua valutazione negativa nella monografia *The Montessori System Examined*, pubblicata nel 1914, addirittura un anno prima dell'uscita del summenzionato saggio del suo maestro. Egli affermava sostanzialmente che il metodo Montessori esasperava il momento individuale, non tenendo conto del contesto sociale, così come non scaturiva dalla soluzione di problemi emersi dal contesto stesso (Beck, 1961, pp. 153-161). Oltretutto, Kilpatrick contestava alla Montessori di rifarsi ad una concezione innatista delle potenzialità infantili, concezione in precedenza espressa da Rousseau, non tenendo conto delle interazioni tra natura umana e ambiente sociale, aspetto quest'ultimo centrale nella pedagogia deweyana. Il tono di Kilpatrick appariva poco rispettoso anche nei confronti della stessa pedagogista italiana, in quanto, nel corso delle sue argomentazioni, permetteva, ad esempio, al suo nome il titolo "Dr", mentre riferendosi a Dewey lo definiva "Professor" (Togni, 2014, in nota p. 8).

Sappiamo che Dewey prese le distanze dall'atteggiamento pregiudiziale di Kilpatrick non solo nel volume in precedenza citato, ma anche in una lunga lettera al suo ex allievo, dopo aver da lui ricevuto il suo saggio prima della pubblicazione. Dopo averlo letto gli scrisse,

nel luglio del 1913, una lunga lettera dove, oltre a ringraziarlo per gli apprezzamenti dimostrati nei suoi confronti, intendeva puntualizzare che la sua prospettiva e quella di Maria Montessori non erano in contrapposizione; anzi dichiarava di apprezzare l'attenzione mostrata dalla studiosa italiana nei confronti dello sviluppo senso-motorio del soggetto, "sulla base di una formazione scientifica e medica che a lui era mancata" (Knoll, 1996, p. 218).

Mentre Dewey è mosso da un intento dichiaratamente comparativo tra la sua prospettiva e quella della pedagogista italiana, l'atteggiamento polemico di Kilpatrick è giustificato dalla necessità di voler convincere gli statunitensi a non investire sulle scuole montessoriane, schierandosi invece a favore della scuola progressiva di stampo deweyano, ritenuta più adeguata alle esigenze sociali e culturali del Paese (Bellatalla, 2010, p. 28). Tale obiettivo lo portò ad elaborare un piano didattico imperniato sul *Metodo dei progetti* (1918) che lo rese subito famoso, assumendo ampia diffusione e popolarità nelle scuole statunitensi per oltre un ventennio. Il frutto più efficace della critica di Kilpatrick fu "la sua nomina alla cattedra di Filosofia dell'Educazione al *Teachers College* della *Columbia University* che avvenne nel 1918 e che lo vide protagonista incontrastato della diffusione della *Progressive education* negli Stati Uniti" (Togni, 2014, p. 28).

Indubbiamente, le valutazioni espresse da Dewey e soprattutto da Kilpatrick hanno avuto un grande "peso" sulla diffusione della pedagogia montessoriana negli Stati Uniti. Così pure, nel secondo dopoguerra in Italia, le loro prospettive riscosero molto successo tra i pedagogisti di orientamento laico-progressista, ritardando di conseguenza una analisi attenta e non preconcepita del pensiero e dell'opera di Maria Montessori.

Dopo la prima guerra mondiale, Dewey non tornerà più a confrontarsi con gli esiti successivi della pedagogia di Maria Montessori, tenendo conto che entrambi muoiono nel 1952; molto probabilmente, perché come scrive Luciana Bellatalla – le sue analisi si concentrano successivamente "su questioni specificamente filosofiche, mentre l'educazione diventa sempre più una sorta di sfondo integratore del pensiero deweyano, il fondamento e, insieme, il coronamento di ogni sforzo intellettuale e teoretico" (Bellatalla, 2020, p. 24).

Sappiamo invece che la studiosa italiana portò a ulteriori sviluppi le sue indagini, in particolare in merito alla psiche e all'educazione del neonato e dell'adolescente. Su questo periodo dello sviluppo umano, ella mise a punto il progetto della scuola di Laren, dove assumeva importanza fondamentale il momento della socializzazione, tanto che ella arrivò a definire l'adolescente "neonato sociale". Tra il 1930 e il 1950, Maria Montessori approfondiva infatti le sue ricerche in campo psico-pedagogico, confrontandosi con le principali teorie della psicologia del tempo, in particolare dimostrando di apprezzare le teorie di Alfred Adler. Nella psicologia adleriana assume infatti centralità il problema educativo, nel porre la questione non del *cosa*, bensì del *come* creare una comunità in cui ogni individuo possa sviluppare al massimo le proprie potenziali risorse creative. *Educare* significa, in tal senso, fornire gli strumenti perché possa emergere la propria individualità irripetibile. Le ricerche di Alfred Adler avevano evidenziato che lo stile di vita, impronta unica e irripetibile, costituita dalla risultante di tratti comportamentali, orientamento del pensiero, sentimenti ed emozioni, si forma nella prima infanzia. Adler sottolineava perciò l'importanza educativa di saper riconoscere l'ineliminabile impronta individuale, formando, al tempo stesso, un cittadino disposto a cooperare con gli altri (Adler, 1947). Il concetto adleriano del sé creativo viene pienamente condiviso da Maria Montessori, in quanto si trattava di permettere al bambino di raggiungere, grazie alle attività a lui più congeniali, un buon livello di autostima.

Negli Stati Uniti, la pedagogia montessoriana conobbe ampia fortuna allorquando, verso la fine degli anni Cinquanta, l'attivismo entrò in crisi con l'affermarsi della prospettiva cognitivista di Jerome Bruner. In particolare, questi riprendeva da Vygotskij il concetto di area di sviluppo prossimale sulla base della quale diventava fondamentale il rapporto tra allievi di diverse età, in quanto favoriva la mediazione culturale del compagno più grande rispetto a quello di età minore (*scaffolding*), aspetto peraltro che era già presente nel modello didattico elaborato e sperimentato da Maria Montessori. L'esperienza, e insieme la teoria montessoriana, trovava infatti ulteriori conferme nel pensiero di Vygotskij, suffragata in seguito dalle neuroscienze: ovvero la scoperta che la qualità plastica e costruttiva della mente umana permette l'interiorizzazione degli "utensili" della cultura. Ragion per cui i mezzi, gli strumenti, che

per la Montessori sono rappresentati dal materiale strutturato, costituiscono quei “gradini d’appoggio” (Montessori, 2000b, p. 99) mediante i quali il bambino costruisce il suo pensiero. Per questo motivo, l’azione di sostegno da parte dell’insegnante va sempre misurata sulla base di un processo di individualizzazione e di personalizzazione dell’apprendimento. In sintonia con la prospettiva di Bruner, la didattica montessoriana, nel tener conto dei livelli raggiunti dal bambino, evidenziava perciò la necessità di avvalersi di sussidi didattici per poter colmare eventuali svantaggi culturali o per potenziare le abilità cognitive.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, A. (1947). *Prassi e teoria della psicologia individuale*. Astrolabio.
- Beinecke, J. (1998). *And There were Giants in the Land. The Life of William Heard Kilpatrick*. Peter Lang.
- Beck, R. (1961). Kilpatrick’s Critique of Montessori’s Method and Theory. *Studies of Philosophy and Education*, 1, 153-161.
- Bellatalla, L. (2020). Montessori: una “comparsa” nelle riflessioni deweyane. *SPES*, 13, 23-29.
- Corda, M. (1996). Maria Montessori e l’eredità di un percorso femminile. En L. Comba, *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti* (pp. 23-77). Rosemberg & Sellier.
- 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, 243-255.
- Dewey, J. (1915). The Schools of Tomorrow. *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, 8, 294-314.
- Guetsk, G. y Gutek, P. (2016). *Bringing Montessori to America*. S. S. McClure, *Maria Montessori and the Campaign to publicize Montessori Education*. University of Alabama Press.
- Kilpatrick, W. (1914). *The Montessori System Examined*. Houghton Mifflin Company.
- Kornegay, W. (1981). *The American Odyssey of Maria Montessori*. Arlington: Educational Resources Information.
- Knoll, M. (1996). John Dewey über Marie Montessori. Ein unbekannter Brief. *Pädagogische Rundschau*, 50(2), 209-219.
- Lillard, A. (2006). *Montessori. The Science behind the genius*. Oxford, University Press.

- Márquez, G. (2002). *Vivere per raccontarla*. Rizzoli.
- Merril, J. (1909). A new method in Infant Education. *The Kindergarten Primary Magazine*, 22(4), 106-107.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as applied to child education in «the Children's Houses»*. F. A. Stokes Company.
- Montessori, M. (2000a). *Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato alle Case dei Bambini*. Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2000b). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Garzanti.
- Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Montessori, M. (1950). *La mente del bambino*. Garzanti.
- Montessori, M. (2019). *Dall'infanzia all'adolescenza*. FrancoAngeli.
- Pironi, T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità al secondo dopoguerra*. Carocci.
- Pironi, T. y Gallerani, M. (2021). Maria Montessori's thought and work between past and present. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 16, 1-22.
- Thayer-Bacon, B. (2012). Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick. *Education and Culture*, 28(1), 3-20.
- Togni, F. (2014). Maria Montessori va in America. Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana. *Formazione, Lavoro, Persona*, 4(10), 20-29.
- Tozier, J. (1911). An Educational Wonder-Worker, Maria Montessori's Methods. *McClure's Magazine*, 37, 3-19.
- Tozier, J. (1911). *Montessori's Schools in Rome*. *McClure's Magazine*, 38, 112-137.

*El maestro y el sentido de la
enseñanza en el método
de María Montessori:
apuntes para el debate
y la reflexión*

Sandra Marcela Durán Chiappe
Universidad Pedagógica Nacional

Escribir el texto para la sesión inaugural de la Cátedra Doctoral María Montessori: Mujeres en Educación y Pedagogía supone un desafío importante por lo que significó esta mujer y pedagoga en el mundo en general y en la Universidad Pedagógica Nacional en particular. Estudiar su obra y reconocerla como parte fundamental de la historia de la formación docente y de la memoria pedagógica del país es tan necesario como urgente, dado que aproximarse a sus aportes y contribuciones para la Educación y la pedagogía permite entender cómo se configura el saber pedagógico en un contexto específico y en un momento histórico propio de una época.

Lo primero que habría que decir es que el legado de María Montessori llega a Colombia con Francisca Radke y la segunda Misión Alemana, durante la primera mitad del siglo xx (1924-1926), momento

en el que se crea el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, que tiene como referentes los principios de la *Escuela Activa*, la *psicología experimental* y la *psicología social* (Radke, 1936). Su origen estuvo enmarcado por grandes transformaciones para el país, entre las que se pueden apreciar el cambio del rol de la mujer en la educación, la profesionalización de maestros y la fundación de la carrera docente a nivel universitario. En 1933, Francisca Radke ubica el primer eslabón de la Universidad Pedagógica de Colombia con la Escuela Montessori para maestras de Kindergarten, la misma que dio origen al primer jardín infantil público del país en 1934, escenario de práctica para quienes en ese momento se formaban como maestras.

Este primer episodio de la cátedra doctoral busca ofrecer una lectura actualizada de los planteamientos montessorianos, situando elementos para analizar el lugar del maestro y los modos posibles de entender la enseñanza, así como la preponderancia de los espacios y los materiales. Para tal efecto, vale la pena recordar que, para ella, el maestro “debe tener muy claro que su deber es guiar, aun cuando el ejercicio individual sea siempre obra del niño mismo” (1909, p. 130) y será esta la piedra angular para explicitar cómo entender la libertad, la actividad y la independencia en su método.

COMPRESIONES SOBRE LA ENSEÑANZA EN EL MÉTODO MONTESSORI

Para empezar, es importante señalar que María Montessori inició sus experiencias pedagógicas de manera similar a Decroly en el campo de los niños “anormales”, lo que, sin lugar a duda, tuvo un impacto importante en algunos de los principios en que se basa su método, por ejemplo, la acentuación de los cuidados fisiológicos y la importancia atribuida a la educación de los sentidos, asuntos que incluso hoy se consideran fundamentales en la educación infantil.

Si bien es cierto que la preocupación inicial de Montessori fue la educación de personas con discapacidad y la defensa de su derecho a la educación —lo que la llevó a emprender muchas batallas para convencer a las grandes personalidades que dirigían la educación de la época en Italia de que la cuestión de los “deficientes”, como se les llamaba en ese tiempo, no era un asunto meramente clínico, sino especialmente educativo—, también es importante reconocer que la

educación de los niños más pequeños ocupó un lugar primordial en su vida, sobre todo, después de sus observaciones sobre la forma en que se desarrollaba la educación infantil en las escuelas primarias.

Cabe destacar que María encuentra la respuesta a su pregunta: ¿Por qué se debe educar a la infancia? en la pedagogía científica, cuyo eje primordial es el estudio antropológico del niño que se debe educar, quien no solo está constituido por aspectos meramente biológicos, sino también, y fundamentalmente, sociales. Así, la pregunta por la educación y la pedagogía en María Montessori se ensancha en la escuela misma y no a espaldas de ella; es la escuela y la vida que se agita en ella la inspiración de su obra pedagógica.

Según Frabboni (2014),

María Montessori y John Dewey brillan entre los primeros pedagogos del siglo xx: tanto para figuras teóricas como empíricas y utópicas. Ambos teorizan una pedagogía con raíces científicas (uno, con paradigmas positivistas; el otro con paradigmas pragmatistas), además de realizar aportes fundamentales a la relación Formación de la Persona/Educación Intelectual. Este último, entendido como motor de la libertad de pensamiento y del pluralismo cultural. Siguiendo la filosofía de la ciencia de Karl Popper, Montessori ofrece robustas ruedas especulativas y empíricas para la diligencia educativa. (p. 110)

Ahora bien, para aproximarse al sentido de la enseñanza en la obra de María Montessori se hace necesario reconocer los principios que la sustentan.

El primer principio está relacionado con la libertad “Para que nazca la pedagogía científica es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones naturales del niño; ésta es la reforma esencial” (Montessori, 1909, p. 157). Esta libertad se ve representada en un interés decidido por desaparecer las imposiciones exteriores, por ejemplo, el mobiliario escolar fijo, y las imposiciones interiores, relacionadas con los premios y castigos. Sin embargo, es necesario aclarar que la idea de libertad de Montessori se opone a aquella que abandona al niño a sí mismo, que lo encierra en lo que ya es; la libertad, en Montessori, solo es posible entenderla a través de marcos estructurados por el maestro, que le permitan al niño, entre otras cosas, el error, aprender a corregirlo y evitarlo por experiencia personal (Rezzano, 1996).

Sobre este aspecto, Montessori (1909) afirma que:

La libertad del niño debe tener como límite el interés colectivo; como forma, lo que llamamos educación de las maneras y de los actos. Debemos, en consecuencia, prohibir al niño todo lo que pueda ofender o perjudicar a los demás o tiene un significado indecoroso o incorrecto. Pero todo lo demás, cualquier manifestación que tenga un fin útil —cualquiera que sea y bajo cualquier forma que se manifieste—, debe serle no solo permitida, sino que debe ser observada por el maestro; éste es el punto esencial. (p. 44)

Este principio podría relacionarse con la idea expuesta por Sánchez Tortosa (2019), quien refiere que la libertad es “la independencia material e intelectual que el conocimiento proporciona” (p. 81) y que la enseñanza va “inevitablemente ligada a la libertad”, por cuanto busca formar “intelectualmente a las personas para que sean dueñas de sus deseos” (p. 83). Así entonces, para Montessori, la libertad puede entenderse como un principio que solo es posible en el marco de ambientes y situaciones dispuestas para que esta surja, no es de ninguna manera —parafraseando a Meirieu (2016)— una cuestión de abstencionismo pedagógico.

Siguiendo a Sánchez Tortosa, el maestro ha de “saber que debe dejar paso al proceso de descubrimiento que el alumno puede desarrollar, poniendo en práctica su deber —tan difícil y costoso— de *desaparecer* permaneciendo ahí, de no proyectar sobre el alumno sus limitaciones, manías y prejuicios” (p. 74). Para Montessori, este asunto es un gran problema de orden educativo, pues se trata de “respetar la personalidad del niño y dejar libre su actividad espontánea, pero no abandonándole a sí mismo para que haga cuanto le venga en gana” (1939, p. 43).

El segundo principio, que surge del primero, es la actividad; al respecto es importante subrayar que para Montessori la “Libertad debe ser sinónimo de actividad [...] la disciplina debe necesariamente ser activa” (1948, p. 92). Insiste, por tanto, en que el trabajo del maestro reside en impedir que el niño confunda el hecho de comportarse bien con la inmovilidad, y portarse mal con la actividad; en otras palabras, el propósito central es “disciplinar para la actividad, para el trabajo;

no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia. Una clase donde los niños se moviesen útil, inteligente y voluntariamente me parecería una clase muy bien disciplinada” (p. 99).

En este punto, es necesario aludir a los estudios, especialmente, de corte psicológico que han demostrado que el movimiento tiene todo un lugar en la construcción del pensamiento “el mundo psíquico interior no se forma solo sobre las imágenes sensoriales elaboradas por el centro nervioso, sino sobre las experiencias del individuo sobre las acciones que deben acompañar paso a paso todas las construcciones psíquicas” (p. 110). Es preciso que el movimiento vaya de la mano con el trabajo mental que pone en movimiento el espíritu; para Montessori no es posible pensar, comprender ni recordar sin la actividad del movimiento, quizás por eso el espacio para la gimnasia fue tan importante dentro de los momentos del día.

En este principio hay un aspecto al que vale la pena aludir: la lección del silencio, instituida por Montessori y que tenía como propósito afianzar la capacidad de inhibición, en otras palabras, la capacidad para someter la actividad, la energía en sosiego, serenidad y calma, cuya duración al comienzo depende de la voluntad del maestro, pero con trabajo sistemático dependerá del niño. De estos momentos de silencio, Montessori espera, según Rezzano (1996), el desarrollo de la capacidad de concentración indispensable para la reflexión.

El tercer principio es la independencia. No se puede ser libre sin ser independiente, lo que, en últimas, quiere decir hacer las cosas por sí mismo, solicitando cada vez menos la ayuda del adulto, sentirse capaz de obrar por sí mismo y de resolver sus problemas con el propio esfuerzo. Este principio está recogido en su frase célebre: “ayúdame a hacerlo solo”. Según Montessori: “Sobre la independencia se puede emprender aquella acción seria y progresiva que representa todo el camino de las conquistas culturales. Es pues sobre la independencia que debe basarse una organización nueva de la escuela y de la educación.” (p. 114).

Esta idea de conquista es trascendente, por cuanto en Montessori la independencia se consigue, como ya lo mencioné, en contextos estructurados, organizados, para “conquistar un orden” (Michelet, 1988), para pausar los impulsos espontáneos del niño, los cuales califica como “la expresión monstruosa del abandono del alma”. Como lo

indica Michelet (1988), “ella no quiere los impulsos espontáneos, sino que los prepara, los bloquea” (p. 125). Al respecto, Sánchez Tortosa (2019) advierte que “la curiosidad es ciertamente un impulso natural, pero que convive con otros impulsos no menos naturales y, a menudo, más fuertes, que pueden arrinconarlo, atenuarlo o incluso anularlo” (p. 77). Para manejar esos impulsos, Montessori procura ambientes y ocupaciones materiales a los niños, a la vez que “ha organizado de un modo análogo el estudio, o sea, el desarrollo intelectual” (1939, p. 41), en el cual es posible anteponer el pensamiento al impulso.

Lo anterior se articula con la idea de periodos sensitivos a los que el biólogo holandés Hugo de Vries describe como los momentos en los cuales los niños demuestran aptitudes y posibilidades de orden psíquico; esos instantes en los cuales los niños están preparados para desarrollar una actividad que no podrían enfrentar antes, ni después, pues no están suficientemente maduros. El periodo sensitivo, en últimas, se refiere al momento en el cual el niño puede conquistar una habilidad determinada. María Montessori (1948) acude a este concepto y explica que el problema estructural de la pedagogía es “Dar a cada niño lo que debe hacer a su tiempo, en su propio presente...” (p. 61). En otras palabras, la “pedagogía” es la que revela la psicología y no viceversa.

Derivado de lo anterior, sostiene también que una de las conquistas más importantes está relacionada con el reconocimiento por parte del niño de lo que puede y no puede lograr, esto en palabras de Montessori significa “una liberación de la inteligencia que entrevé que una vez superado el obstáculo todo marchará triunfalmente y sin fatiga” (p. 68).

Vale la pena subrayar en lo dicho hasta aquí que María Montessori (1909) insiste en estudiar al niño como condición necesaria para su educación y señala que este debe estar en el centro de cualquier reforma educativa y social.

Reconocer, por tanto, que:

El niño, no solo se mueve continuamente, sino que aprende de un modo continuo [...] Pero su modo de aprender no puede ser guiado por el adulto paso a paso, porque no es el adulto, sino la naturaleza, quien determina en él aptitudes diversas según la edad (periodos sensitivos). (p. 47)

A propósito de lo anterior, es necesario reconocer a la manera de Frabboni (2014) que:

Montessori entrega alas y piernas a la infancia del siglo xx para que abra de par en par —por sí mismo— la puerta de su estación existencial [...] una brújula de hadas: indispensable, para entender y decidir cómo ser mujeres y hombres mañana. Estamos en presencia de una infancia seria, concentrada y esforzándose con todas sus fuerzas en ampliar sus horizontes de conocimiento a través una incesante actividad exploratoria e inquisitiva. Es una infancia con un apetito insaciable, que saborea un descubrimiento tras otro y que elige con plena autonomía sus propios cursos de formación y sus propios itinerarios culturales: libres de las cadenas que los atan para prevenir el crecimiento. Es una infancia que sabe observar el mundo que le rodea y que sabe escudriñar y soñar horizontes lejanos. Es una infancia que sale del mito y cuento de hadas porque sabe pensar con su propia cabeza. Es finalmente una infancia copernicana. (p. 111)

Este mismo autor expresa que las alas modernistas de Montessori, con las que voló tan alto como quiso, dan origen a una idea de un jardín de infancia dotado de un sistema teórico y metodológico, que opta —sin titubeo alguno— por un riguroso fundamento curricular. Pese a lo que muchos piensen, el método Montessori (1909) va más allá de lo puramente físico y sensorial y trasciende a lo que ella denominó *pedagogía científica* o *pedagogía experimental*, en donde el ambiente adecuado, el material científico y el maestro que enseña al niño a hacer las cosas por sí mismo, acompaña y observa, son vertebrales para el proceso educativo.

En palabras de Frabboni (2014):

Solo una pedagogía interesada en construir una infancia y su propia escuela con altos perfiles formativos expresados en finalidades, objetivos, métodos y además dotados de modalidades experimentales y científicas podrá responder a las razones tanto del aprendiz (el niño) como de los objetos de aprendizaje (cultura). (p. 114)

Quisiera sintetizar lo expresado hasta aquí a través de una cita de Sanchidrián (2003), quien refiere que los aspectos potenciales del método y que se mantienen vigentes son:

[...] centrarse en el niño como ser humano en proceso de desarrollo, su defensa del aprender haciendo y de la autonomía personal, su concepto de educación que va más allá de la comunicación de contenidos, y el considerar la actividad motriz y los ejercicios sensoriales como fuentes básicas para el aprendizaje y el desarrollo. (p. 76)

EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN EN LA OBRA DE MARÍA MONTESSORI

La pregunta por la formación de las personas con discapacidad y de los más pequeños a comienzos del siglo xx fue el capital para que María Montessori iniciara un camino en el que la pregunta por el maestro, su lugar en la escuela y sus formas de acompañamiento fuera esencial para el método de la pedagogía científica, inspirado especialmente por las obras de dos médicos y educadores franceses: Séguin e Itard.

El interés de Montessori en el maestro y su formación surge en 1898, cuando por encargo del ministro de Educación ofrece una serie de conferencias para maestras sobre la educación de los niños con discapacidad. Ese momento fue crucial, porque marcó su inicio en la dirección de una Escuela Normal ortofrénica en Roma, en donde permaneció durante dos años (1898 a 1900) dedicada a la formación de maestros con un énfasis especial en la observación y en la educación de niños “anormales”.

A raíz de esta experiencia decidió matricularse en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Roma, donde siguió los estudios de psicología experimental, y donde asistió a varias lecciones de antropología, que sumadas a su formación como médica empezaron a tener efectos en su ejercicio como formadora de maestras, pues así se dieron los primeros pasos de lo que sería el método de la pedagogía científica. De manera simultánea a sus estudios, se interesa por las escuelas primarias y emprende un recorrido cuyo único propósito es hacer antropología pedagógica, a partir de observaciones que le permitiesen estudiar los métodos y procedimientos en estas escuelas. Esta experiencia resultó en un curso libre sobre Antropología Pedagógica que ella impartió en la Universidad de Roma y que luego derivó en su obra con este mismo nombre.

Estos acercamientos se constituyen en la génesis de sus primeras ideas sobre el maestro: la primera, relacionada con el entusiasmo que debe suscitar el maestro; y la segunda, que corresponde a la necesidad de presentar la cultura de un modo elevado. Al respecto, Frabboni (2014) indica que “los niños Montessori están dotados de racionalidad-pensamiento-cultura. Fluye profusamente en su imagen evolutiva, sangre social y ganas de curiosear para saber que los bolsillos de su camino diario están llenos” (p. 111).

La alfabetización cultural cada vez toma más fuerza, al punto que hoy se considera uno de los contenidos más relevantes de la educación inicial, la lectura del entorno y de los objetos de la cultura resulta esencial para elaborar y reelaborar el mundo, para construir realidad, para relacionarse con los otros... y es el maestro quien debe acompañar este acercamiento al entorno y a sus posibilidades. En palabras de Montessori (1948): “el maestro debe ser una persona inteligente y viva, rica de saber, y de experiencia...” (p. 107).

La llave de la pedagogía para abrir la puerta de los sistemas simbólicos estrechamente relacionados con la cultura está en la concentración y la repetición. Según Montessori, la concentración permitirá al niño que se siente atraído por un objeto o por un ambiente explorarlo con todo su cuerpo y sus sentidos para conocerlo en profundidad, y la repetición lo llevará a experimentar ese ambiente y objeto las veces que lo considere necesario. Esto no solo llevará al niño a conocer sus características y propiedades, sino a entender su significado cultural según el contexto. Se trata, siguiendo a Masschelein y Simons (2014), de una profanación que desacraliza los objetos y fenómenos para pensarlos de maneras diversas.

La segunda idea tiene que ver con la formación de maestros científicos. Sanchidrián y Ruiz (2013) destacan que, entre varios aspectos significativos de la producción de María Montessori, este en particular no ha perdido vigencia. La formación de maestros científicos descansa en la idea de la actualización permanente de los métodos educativos y didácticos para avanzar en estudios sistemáticos inspirados en la antropología pedagógica y la psicología experimental, lo que no se reduce a formar en habilidades para tomar medidas antropológicas o para recoger datos sobre algunos aspectos físicos de la infancia.

Por el contrario, cuando Montessori (1909) se refiere al término científico, alude a

[...] la figura de quien en el experimento ha percibido un medio que lo lleva a indagar las verdades profundas de la vida, a levantar un velo de sus fascinadores secretos: y que, en tal búsqueda, ha sentido nacer dentro de sí un amor tan apasionado por los misterios de la naturaleza que se olvida de sí mismo. (p. 10-11)

La tercera idea, relacionada con la anterior y que ayuda a entender este término, es el de la observación. Para Montessori, el maestro debe ser un observador activo y permanente, sin abandonar su curiosidad científica y el respeto genuino por el fenómeno que quiere observar. Para algunos maestros es muy difícil comprender el lugar privilegiado que tiene la observación durante los momentos que viven los niños en la Escuela, quizás porque sienten que observar minimiza la actividad del maestro; sin embargo, Rezzano (1996) explica que

En efecto, su pasividad es observación reflexiva, es interpretación de los actos y reacciones de los niños, es elaboración inductiva, partiendo de los hechos observados, de su conducta personal, para condicionarla a las necesidades de los pequeños de acuerdo con el temperamento, idiosincrasia, necesidades de cada uno. (p. 13)

La cuarta y última idea se refiere a la formación de maestros para liderar los cambios y transformaciones profundas que debe emprender la educación y la escuela, a partir de los cuales la centralidad del niño y el favorecimiento de sus libres manifestaciones en marcos absolutamente planeados se constituyan en el horizonte que sustenta una de las características primordiales del maestro, que es permitirle al niño hacer las cosas por sí mismo, sin irrumpir sus espacios, sus conquistas, sus frustraciones con excesivas demandas, instrucciones y controles, pero por sobre todo, sin pretender hacer las cosas que él puede hacer por sí mismo. Esto no solo se refiere a las actividades cotidianas, sino a aquellas que tienen que ver con su método. Permitirle al niño que supere obstáculos, que aprenda de sus errores y frustraciones es una de las grandes insistencias que Montessori le hace al maestro:

El niño debe ser ayudado a actuar y a expresarse, pero no debe el adulto “actuar en su lugar” sin una necesidad absoluta. Cada vez que el adulto ayuda al niño sin necesidad, obstaculiza su expansión, y, consecuencia grave de un error de tratamiento en apariencia tan ligero e insignificante, detiene o desvía en algún detalle el desenvolvimiento infantil. Esto ocurre cuando nosotros, con la mejor intención y con la más sincera voluntad de agradarle, “lo hacemos todo por él [...]” debe ayudar al niño a hacer por sí todo cuanto es posible hacer. Así, en vez de vestirlo, le ayudará a vestirse; en vez de lavarlo, le enseñará a lavarse; en vez de llevarle la comida a la boca, le enseñará a que coma solito lo mejor posible, y así sucesivamente. (1948, p. 39, 40)

María Montessori quiere que a los niños se les ayude, pero no que se les sirva. Esto implica que la maestra debe ayudarles a aprender a hacer las cosas de forma independiente, de tal manera que el niño acuda cada vez menos a la ayuda del adulto, como indica Rezzano: “ni debe servirles el conocimiento ya elaborado, ni hacer por ellos lo que pueden hacer por sí mismos” (1996, p. 13).

La tarea de la maestra montessoriana, a decir de Rezzano,

[...] exige prudencia, delicadeza. No son sus palabras, su energía, su severidad lo que más se necesita, sino su habilidad para observar, cuidar al niño, para acudir en su ayuda y saber retirarse a tiempo de su lado, para hablarle o callarse según sus necesidades. (1996, p. 15)

Es importante advertir que la centralidad del niño no quiere decir que se anule al maestro, pero sí entender que su papel no está relacionado con el control excesivo de sus acciones,

[...] no quiere decir que deba aprobar todos los actos del niño, ni abstenerse de juzgar a éste, o que no deba hacer nada para desarrollar su inteligencia y sus sentimientos; por el contrario, no debe olvidar que su deber es “educar”, ser positivamente el maestro del niño [...] Lo que nos es necesario suprimir no es la ayuda aportada por la educación; es nuestro estado interior, nuestra actitud de adulto lo que nos impide comprender al niño”. (1948, p. 78)

LA ESCUELA: EL AMBIENTE Y LOS MATERIALES

En 1907, se abre la primera escuela, llamada Casa Dei bambini [Casa de los Niños] para niños de tres a siete años, en un barrio popular en Roma, San Lorenzo, bajo la dirección de Montessori. Las casas que se abrieron durante la época tenían un doble propósito: el primero está articulado a lo social, en estrecha relación con el hogar y con la vida de las familias que habitan la ciudad; según Montessori: “La escuela se introduce en la casa misma, como propiedad colectiva y se desenvuelve a los ojos de los padres toda entera la vida de la maestra en el cumplimiento de su alta misión” (1909, p. 72). Sin embargo, aquí es importante precisar que, aunque las casas de los niños se “amueblan con objetos cotidianos, adaptados a la estatura y fuerza de aquellos seres que han de habitarlas: sillitas, veladores pequeños, lavabos [...] para que se adapten por igual al cuerpo y a la mentalidad infantil” (1939, p. 38), son instituciones que ofrecen un espacio y tiempo diferenciado de la vida en familia, favorecen un tiempo privilegiado e igualitario para, como lo señalan Masschelein y Simons: “separar o sacar a los alumnos del (desigual) orden social y el económico (orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario” (2014, p. 12).

El segundo propósito se articula a lo pedagógico. Para María Montessori (1948), la escuela y la práctica del maestro debían enfocarse especialmente en tres aspectos; el primero es la preparación del ambiente, para lo cual:

La maestra aprende un nuevo arte, y en vez de imponer y forzar nociones en la cabeza del niño, lo guía en su ambiente, en el que cada cosa corresponde a necesidades internas propias de su edad. Y como no es posible desenvolver intelectualmente sin ejercicio, ni puede haber ejercicio sin un objeto externo en que ejercitarse, es preciso preparar el ambiente que rodee al niño con los medios de desenvolvimiento y después dejar al niño libre a fin de que con estos medios pueda desenvolverse. Así cada niño hace su propia elección y compone ejercicios con un material científico que conduce, paso a paso, al desenvolvimiento mental. (pp. 47, 48)

El asunto del ambiente fue nuclear en el método de la pedagogía científica. Si el niño no solo es producto biológico, sino social, no es posible concebir una acción educativa sin afectar el ambiente: organi-

zar y preparar ambientes adecuados a las características y necesidades del niño con el mobiliario a su medida y con materiales que aporten a su desarrollo y a la expresión espontánea de sus potencialidades.

El segundo y tercer aspecto se enfocan en la disposición del material y en la iniciación en los ejercicios de vida práctica. Más adelante haré referencia al primero de ellos. En cuanto al segundo, es necesario mencionar que los ejercicios de vida práctica son comunes a los propuestos por las hermanas Agazzi: los niños aprenden a lavarse las manos, a cepillarse, a ponerse y quitarse la ropa, a organizar el ambiente y asearlo después de cada actividad, a disponer la mesa, a servirse los unos a otros los alimentos, a limpiar la vajilla...

En cuanto al material Montessori es importante precisar que este se clasifica en dos grupos: el de los materiales de la vida práctica y el de los que aportan al desarrollo. El material de la vida está integrado por objetos que fortalecen la coordinación de los movimientos necesarios en la vida cotidiana de los pequeños: telares para aprender a abrochar, hacer lazos; utensilios de mesa; utensilios de limpieza y de higiene personal, que son utilizados a diario en las casas por los niños y por sus familias. Según Montessori, este tipo de material forma el carácter de un niño al asumir pequeñas tareas que le ayudarán a sentirse parte de un grupo y a desarrollar el sentido de la responsabilidad.

El material de desarrollo propuesto para el “desenvolvimiento gradual de la inteligencia que lleva a la cultura” está compuesto por objetos que posibilitan la educación de los sentidos cutáneo, muscular, visual, auditivo, olfativo, gustativo y que permitan la adquisición del conocimiento de la materia, de sus características. Entre estos materiales se encuentran tablillas de superficie lisa y rugosa, de pesos distintos, de formas variadas, sustancias olorosas y gustativas, series de cilindros, de prismas que varían en sus tres dimensiones según una progresión geométrica determinada y constante, géneros de materiales y colores distintos, hilos de seda de todos los tonos dentro de la serie cromática, formas geométricas plásticas y gráficas, campanillas, entre otros. Este tipo de materiales proporciona, según Montessori, los medios científicos de desarrollo, la posibilidad de identificar, denominar, calificar y clasificar las cosas y seres de la realidad en que vive y actúa.

Las características más importantes de este material, según Sanchidrián y Ruiz (2013), son su carácter autocorrector, que no es otra cosa que la idea de que el mismo material haga posible la corrección de los errores y de esta manera el niño puede ser libre y autónomo a la hora de utilizarlo. El maestro debía pensar y planificar sus posibilidades para favorecer la concentración y la repetición, aspecto que para el ambiente era determinante. La disposición de los objetos de manera intencionada es fundamental para que los niños se sumerjan en la actividad.

El material es el soporte fundamental del método, destinado a la actividad de los sentidos, asunto al que María Montessori le otorgó especial cuidado. De acuerdo con Kant, “todo nuestro conocimiento comienza merced a los sentidos, pasa luego al entendimiento y culmina después en la razón” (2006, p. 147). La actividad exploratoria que hace el niño con su cuerpo y sus sentidos resulta en imágenes que constituyen representaciones mentales de los objetos de la cultura, a los que después otorga significados. Para Montessori, el asunto de la exploración y de la experimentación fue central; no se puede olvidar que en sus prácticas como médica descubrió que educar implica leer el mundo con los sentidos y, por ello, el entorno debía ser rico en posibilidades para la infancia.

La enseñanza está centrada en el reconocimiento del material científico, pues para Montessori la educación sensorial permite al niño explorar, preguntarse, ensayar, probar, asombrarse y descubrir a la manera de un científico en un laboratorio. La maestra debe poner al niño en contacto con el material de la vida práctica y con el material de desarrollo, debe facilitar la elección de los objetos, teniendo presente sus propósitos; para ello, es indispensable que la maestra conozca el material a fondo y el sentido para el cual fue creado.

Para finalizar este apartado, resulta pertinente aludir a Michelet (2002) cuando menciona que Montessori, Fröbel y Decroly han dotado a la infancia [...] cada uno, de un sistema [...] donde el cubo, el cilindro y la esfera, son materiales centrales, aunque con matices y diferencias sobre su concepción y uso. En estos materiales se cristalizaron los principios pedagógicos y filosóficos de los sistemas propuestos, a partir de los cuales el niño ocupa un papel central, así como también lo ocupan sus características, necesidades y sus propios ritmos: Según

este mismo autor, “[...] Los niños pueden pescar en ellos a su gusto, encontrando cada uno, eso que le conviene según los momentos ‘sensibles’ de su desarrollo” (p. 82).

CRÍTICAS A MARÍA MONTESSORI Y SU MÉTODO

La primera crítica está relacionada con el peligro que existe en el método Montessori, del uso mecánico y sin sentido de los materiales, a una repetición automática que lo reduce y limita a unos procedimientos y a una aplicación rutinaria del material didáctico. Sin embargo, esta es una crítica direccionada a los modos de uso, no al método en sí. Como sabemos, muchos de los planteamientos de Montessori son mundialmente conocidos, pero también vulgarizados, al circunscribirlos al uso de materiales, los cuales, sin la comprensión del método, no son nada.

La segunda crítica es la limitación del material, pues, aunque Montessori ve en este una cualidad para ordenar la mente del niño, para facilitarle el acercamiento y comprensión de la infinidad de cosas que lo circundan, según sus críticos es uno de los puntos débiles y que se opone a la multiplicidad ilimitada del método Decroly o del sistema de juegos de Fröbel.

La tercera crítica tiene que ver, según Sanchidrián y Ruiz (2013), con la poca atención que se presta al valor del juego espontáneo infantil y a la fantasía del niño. El juego fue totalmente despreciado por Montessori y desterrado de las Casas de los Niños en Italia; para ella, el juego no era serio y los materiales que constituyen su método no eran juguetes, por eso, denominarlos de ese modo significaba restarles el carácter científico que ella quiso otorgarle a su material desde un principio. Esta crítica está vinculada también con el desprecio de Montessori por la imaginación y las experiencias estéticas: “en una terraza elevada, que domina el ámbito y la extensión de Roma, le digo al niño que me acompañaba: fíjate, todas las obras de los hombres no son más que un conjunto de figuras geométricas” (Montessori, citada en Michelet, 1988). Si el niño montessoriano modela arcilla, es para reproducir de la manera más exacta objetos “reales”, no para jugar, sino para concentrarse y trabajar.

La cuarta crítica fue ese afán desmedido por enseñar a leer y a escribir a los niños de tres años, lo que de alguna manera contradice sus apuestas por el respeto a los ritmos infantiles, a sus características y necesidades.

La quinta crítica tiene que ver con la individualización, fuertemente cuestionada por William Kilpatrick, quien hacía explícito el riesgo de desdibujar proyectos culturales contruidos con los otros. Fue implacable con el método al señalarlo como exacerbador de la individualidad, lo que incidió en su aceptación tardía en Estados Unidos.

La última crítica tiene que ver con las relaciones de Montessori con Mussolini: fue designada en 1922 como inspectora oficial de las escuelas italianas, más que por convicción, por conveniencia, pues como lo explica Cristina de Stefano, al fascismo le interesaba contar con una pedagoga de reconocimiento mundial y a su vez Montessori quería que el Gobierno italiano les diera a sus escuelas la misma importancia que estas ya tenían en otros países. Sin embargo, cuando se dio cuenta de que el régimen fascista quería utilizar sus escuelas con fines de adoctrinamiento, ella se opuso, por lo cual fue marginada y tuvo que refugiarse por tiempos prolongados en diferentes países europeos.

Para finalizar, es importante mencionar que Montessori es hija de su tiempo. Esto significa que estudiar su obra implica entender el contexto y el momento histórico en el que surgió, sus tránsitos y evoluciones. Sobre este punto, habría que resaltar que no es similar la obra *El método de la pedagogía científica*, escrita en 1909, a la obra *La mente absorbente*, que escribió en 1949, tres años antes de su muerte, cuando ya estaba mucho más reposada y madura en muchos de sus planteamientos; cuando ella misma ya no estaba tan segura de su insistencia para que su método se aplicara de forma precisa y sin modificaciones. Estudiar así a un autor, con sus colores y matices permitirá entender la configuración de un saber pedagógico y desde allí sus ausencias, debilidades y potencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Frabboni, F. (2014). La grande bellezza. Maria Montessori e la pedagogia al femminile. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(3), 109-116.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la Razón Pura*. Tomo 1. Editorial Gráficas Modernas.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Michelet, A. (1988). *Los útiles de la infancia*. Herder.
- Michelet, A. (2002). *El juego del niño: Avances y perspectivas*. Quebec: OMEP.
- Montessori, M. (1909). *El método de la pedagogía científica*. Araluce.
- Montessori, M. (1939). *Manual práctico del método Montessori*. Araluce.
- Montessori, M. (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Editorial Losada.
- Radke, F. (1936). *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935*. Editorial El Gráfico.
- Rezzano, C. G. de (1966). *Los jardines de infantes*. Kapelusz.
- Sánchez Tortosa, J. (2019). *El culto pedagógico: Crítica al populismo educativo*. Akal.
- Sanchidrián, C. (2003). Introducción. En M. Montessori, *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2013). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial Graó.

Montessori: aportes, reflexiones y experiencias en el marco de la educación inclusiva

Dora Manjarrés Carrizalez
Universidad Pedagógica Nacional

María Montessori encontró que era posible doblegar las reglas del mundo en el que se movía [...] Comenzó rompiendo las barreras tradicionales entre hombres y mujeres en la educación, como después quebraría aquellas entre docente y estudiante, y en el proceso redefiniría estos papeles. Manejó su carrera y su propia educación con una actitud de que el cambio era posible, y con la convicción personal de que ella lo llevaría a cabo. Y llevó esa actitud general y esa convicción personal a incidir sobre los problemas sociales que vislumbraba a su alrededor.

KRAMER, 1976, *Maria Montessori: A biography*
(Traducción propia)

Este escrito presenta una reflexión sobre los postulados y aportes de la pedagogía Montessori al marco de la educación inclusiva y el debate sobre una educación para todos. Este capítulo centra el análisis en los inicios de esta pedagoga y la apuesta que permite encontrar en la pedagogía especial oportunidades para la transformación educativa global. Además, se enfatiza en dos

postulados distintos que muestran polos de contraste y análisis frente a la pedagogía Montessori en relación con la diferencia y con las particulares formas de aprender en la escuela: el análisis del aporte en términos de principios y objetivos del método, y la crítica a la medicalización de la educación.

UNA TRAYECTORIA VITAL QUE LA ENFRENTA CON LA DIFERENCIA Y LA NECESIDAD DE CAMBIO...

Es innegable que el camino labrado por María Montessori durante su trasegar biográfico estuvo acompañado de innumerables experiencias que la llevaron a experimentar las injusticias y desafiar el cambio, a superar y sobreponerse a retos en los cuales estaba inmersa al formar parte, en su momento, de las minorías y desde allí, enfrentar las situaciones que implicaban dichos cambios.

Luchas dadas, entre otros, en el marco de las reformas sociales; búsqueda por ganar un lugar como mujer en un mundo trazado para los hombres, dado que fue la única mujer en su tiempo en la facultad de Medicina, donde, además, experimentó situaciones de segregación (no se permitía la presencia de hombres y mujeres en el mismo escenario en las prácticas, lo que la obligaba a realizarlas en horarios distintos); pensamiento contestatario y controversial para su época en la educación inicial, dado que defendía los principios de una educación activa, con una mirada crítica frente al proceso de enseñanza y de aprendizaje en la escuela tradicional..

Estas diversas y repetidas situaciones que marcaron su trayectoria vital la llevaron a cuestionar la educación, pero, además, a proyectar de una manera visionaria para su época, principios que posteriormente se convierten en fundamentos al pensarse una educación para todos.

Vale la pena resaltar que desde sus inicios, centrados en el área de la medicina, durante su experiencia en la Clínica Psiquiátrica de la Universidad de Roma, Montessori se encuentra de frente con la discapacidad, más específicamente con los niños denominados en su época "retardados mentales". Es esa experiencia, las situaciones de privación, la atención segregada, institucionalizada y asistencialista en condiciones deplorables de miseria, que denotaba el hito histórico

de la época frente a la atención de estas personas, la que le permite redireccionar su rumbo hacia la pedagogía, construyendo paso a paso el que posteriormente se convertiría en su mayor legado.

Es importante aquí recordar que la discapacidad históricamente ha sido abordada por tradiciones que al principio se enfocaron en el estudio del sujeto con déficit, anomalías o limitaciones; primaron los enfoques de atención clínicos, rehabilitatorio y biológico, que persiguen la cura y la reparación, hasta llegar al plano del reconocimiento de la potencialidad que quita el peso de la condición biológica y de la discapacidad en el niño, y lo coloca en su interacción con el ambiente y el entorno, es decir, con las posibilidades y las oportunidades que se permiten para fortalecer sus capacidades y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, desde el modelo social.

El recorrido histórico, además, ha sido permeado por visiones sobre la discapacidad que, aunque se creen superadas con el paso del tiempo, coexisten en las representaciones sociales e inciden en las concepciones, prácticas y disposiciones de atención a los niños y niñas (Brogna, 2009). Las concepciones de exterminio, sacralizada, caritativa, médica, normalizadora y la visión social coexisten en la actualidad y llegan a perpetuarse en prácticas represivas, caritativas, reparadoras, asistencialistas y potenciadoras, respectivamente.

Se puede resaltar así que la discapacidad ha sido un constructo socio-histórico que ha pasado desde la aniquilación, la ignorancia, la caridad y el asistencialismo hasta el saber del experto, del preparado, del que tiene la forma de otorgar una educación especializada y, finalmente, de la integración e inclusión. Todos estos hitos históricos han estado sustentados en el discurso de la política que claramente ha cambiado, donde se encuentran concepciones desde los enfoques biomédico, funcional, ambiental o modelo contextual y, finalmente, el enfoque de derechos (Vélez y Manjarrés, 2020).

Retomando a Montessori, es el reto de la particularidad de los excluidos lo que la llevan a leer, consultar, documentarse y estudiar al respecto en términos educativos, es decir, a incursionar en el mundo de lo distinto, lo que a todas luces se sale de lo acostumbrado y reta el pensamiento humano. En su caso, esto es lo que la interroga y le permite dar un extremo giro a su carrera.

Dicho acercamiento la lleva a cuestionarse no solo acerca de la atención médica y clínica, que según su criterio se quedaba corta para lograr mayores resultados en el desarrollo de los niños con deficiencias, sino acerca de la educación, de la posibilidad de brindar oportunidades para el fortalecimiento de capacidades, habilidades y potencialidades de aprendizaje con el convencimiento de que todo ser humano tiene, por naturaleza, la capacidad de aprender. A partir de esta premisa, incursiona en la búsqueda de opciones pedagógicas para este tipo de poblaciones y es allí donde se encuentra con dos exponentes que se convierten en la base de su inspiración: Jean Itard y Edouard Séguin (Kramer, 1976).

En primer lugar, los estudios de Itard (1801), relacionados con el salvaje de Aveyrón —a quien llamó Víctor—, en los cuales documenta el intento durante cinco años por educar a un niño que estuvo en situación de privación social, con sus respectivas consecuencias en términos del atraso en el aprendizaje y la inadaptación social y comportamental. Este médico documenta paso a paso los esfuerzos y estrategias, y centra la atención en educarlo a través de estimulaciones sensoriales, ejercicios y destrezas de la vida cotidiana que permitieran fortalecer la coordinación motriz y el desarrollo de habilidades cognitivas (de clasificación, seriación, simetría, atención, el acercamiento a la lectura y escritura, entre otros procesos). Sus estudios se centraban principalmente en el análisis del alumno, de sus patrones y mecanismos para el aprendizaje, en la observación (por horas, día y noche), en el análisis de detalles conductuales que permitieran interpretar intenciones, que revelaran mecanismos y patrones naturales de aprendizaje que se convirtieran en pistas que dieran posibilidades de acción en el ejercicio educativo.

Posteriormente Séguin (1837) acoge los estudios y se inspira en los avances y enseñanzas de Itard, combinando la observación y la creatividad, y continúa desarrollándolos; los resultados alcanzados causan gran sensación. A partir del apoyo que recibe, funda la primera Escuela de Deficientes Mentales (primera clase especial). Allí, centra las estrategias en educar desde el sistema muscular y los sentidos para favorecer la capacidad intelectual y la atención en los niños. Su método es de educación completa, empieza por los sentidos y prosigue con los pensamientos y habilidades más abstractas, todo

acompañado del diseño de materiales y recursos de apoyo que permitan conectar movimiento y cerebro; como él lo mencionaba, moverse entre tantas dificultades es pensar (De Stefano, 2020).

Montessori retoma y trabaja los materiales propuestos por Séguin y los modifica de acuerdo con sus propias observaciones. En este proceso evidencia el gran avance en el desarrollo intelectual de los niños, que los llevaba hasta realizar, con buenos niveles, actividades escolares ante impensables para ellos por sus deficiencias. Debido a esta influencia, para Montessori también cobra gran relevancia el interés central por el estudio del niño por encima de las ideas del adulto.

Es importante mencionar aquí que la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural. Jaramillo (2007) menciona algunas de las concepciones históricas más destacadas, desde la noción del niño como propiedad, el niño como adulto pequeño, el niño como tabla rasa, el niño como ángel (bondad innata), y el niño como persona en desarrollo y como sujeto social de derechos, entre otras. Dichas concepciones han dado un lugar correspondiente al adulto como administrador, supervisor, decisor, protector, cuidador, estimulador y defensor, respectivamente.

Para Montessori, el niño es considerado desde la capacidad y tiene la posibilidad de enseñar y sorprender al adulto. Así lo expresa en su relato:

Estamos convencidos de que el niño es capaz de hacer mucho por nosotros, más de lo que nosotros podemos hacer por él. Los adultos somos muy rígidos. Siempre nos quedamos en el mismo lugar. En cambio, el niño es puro movimiento. [...] Cierta vez, esa sensación caló muy hondo dentro de mí, como nunca antes, e hice algo así como prometer que me convertiría en una fiel seguidora del niño, mi maestro. Entonces tuve frente a mí la figura del niño, del mismo modo que ahora lo ven y comprenden quienes están próximos a mí. No lo vemos igual que todo el mundo, como una criaturita indefensa, con los brazos cruzados y el cuerpo estirado, de tan débil que es. Vemos la figura de un niño erguido frente a nosotros, con los brazos bien abiertos, haciendo un llamado a toda la humanidad para que lo siga. (Montessori, 1949/1998, p. 185, citada por Chavarría, 2012)

De esta forma, el profesor se convierte en explorador, observador, aprendiz y descubridor del dispositivo natural de aprendizaje en el niño. Montessori parte, entonces, de la potencialidad y la capacidad del niño, no de la sospecha por su ignorancia, no de la etiqueta por sus dificultades o particularidades, no desde el pronóstico de un diagnóstico. Parte de su posibilidad de explorar, descubrir y darle sentido natural al mundo que lo rodea. Así lo menciona (Kramer, 1976, citado en Chavarría, 2012), respecto al papel del docente observador y sus efectos:

La presencia de personas adultas que observaban cuidadosamente las manifestaciones de cada niño y niña, apoyando sus intereses, propiciaba la alquimia del descubrimiento personal. De igual forma, las detalladas observaciones sobre la enculturación y los períodos críticos, plasmadas en diseños para sensibilizar y educar la mente y los sentidos. Su probable identificación y vínculo positivo con personas adultas afectuosas favorecían el aprendizaje, aspectos que Montessori mencionaba poco, pero que asumían un relevante lugar. (p. 15)

Es interesante entonces enfrentarse a estos casos en los cuales el niño no obedece a que se espere algo de él, pero se convierte en un reto para el desafío humano encontrar lo que pasa allí y lo que se requiere para la vida en comunidad, el desarrollo, el fortalecimiento de la habilidad y de la potencialidad.

Además, es importante identificar que en el caso de Montessori y sus dos principales inspiraciones (Itart y Séguin) se da un paso de la atención de los niños con discapacidad desde el enfoque clínico-rehabilitatorio a la posibilidad de educación. Tres médicos, tres propuestas pedagógicas, tres miradas que permiten evidenciar que la atención médica, aunque necesaria, no es suficiente para el desarrollo de los niños con discapacidad y que, definitivamente, la educación es el marco potencial para el logro de habilidades y la preparación para la vida.

Estas trayectorias muestran el apenas lógico camino que traza la discapacidad como oportunidad de reconocer la diferencia en el escenario educativo, lo cual se revierte en hacer conscientes procesos que damos por sentados ante el desarrollo mayoritario de patrones de aprendizaje. Nos llama a detenernos en el otro que desafía, que es

ajeno a mi conocimiento y que puede llevarnos a pensar en estrategias no exploradas que aporten a los procesos educativos de todos los estudiantes de una forma potente. En palabras de Gil y Jover:

Necesito a los otros con sus particulares formas de querer ser hombres, para que, mi tensión individual mi historia particular- entre el ideal del yo que quiero darme y el ideal común de la humanidad que diviso no lleguen nunca a identificarse, esto es, ni llegar a absolutizar mi proyecto de vida personal... ni llegar a absolutizar las formas de vida actuales. (2008, p. 247)

Es así como, el recorrido realizado por Montessori, en el cual nos detenemos en el análisis de sus inicios, muestra el desarrollo de una pedagogía que empieza con un análisis especial hacia la generalización en el análisis global. Así, resaltamos que es la educación de las personas con discapacidad la que históricamente permite abrir caminos relacionados con pensarse modelos educativos más amplios y atentos a la diversidad. Un sistema educativo diferente que actualmente se materializa en unas apuestas alrededor de la educación para todos- educación inclusiva. Como mencionan Ruiz *et al.* (2022):

La educación de las personas con discapacidad en Colombia actualmente transita de manera clara por los principios de la inclusión centrados en la calidad, la diversidad, la pertinencia, la participación, la equidad y la interculturalidad, “enfocados a favorecer las trayectorias educativas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para su ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo” (Decreto 1421, 2017; Artículo 2.3.3.5.2.1.3, Principios). De igual forma, la atención educativa en el país se rige por los preceptos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la normativa nacional en materia de educación.

El llamado es a invertir la lógica que se le ha dado a la educación de pensar desde la generalidad hacia la particularidad. En este sentido, la observación cuidadosa y minuciosa de los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad hace un aporte importante al debate sobre el acceso de todos a la educación.

La identificación de las particularidades, la diversidad de formas de acercarse al conocimiento, los variados ritmos de aprendizaje, los requerimientos de apoyo precisos y ajustes concretos son una posibilidad de hacer más accesible el proceso educativo y beneficiar así a todos los estudiantes.

Por ejemplo, hacer conciencia del requerimiento de presentar la información en diversos formatos (visual, escrito, táctil) puede beneficiar a otros estudiantes que tienen canales preferenciales de recepción de la información, pero, por el patrón generalizado de la información escrita, no exploran otras posibilidades de acercamiento a esta.

De igual forma, al hacer conciencia de que algunos estudiantes requieren ambientes más estructurados, predecibles, con información que permita la anticipación, apoyados por agendas de visualización de las rutinas y actividades, con instrucciones claras, se benefician todos los estudiantes a quienes les puede costar mayor trabajo organizarse, planear o desarrollar habilidades de función ejecutiva.

Cuando identifico y observo como docente la necesidad de presentar información de forma clara, con apoyo de imágenes, la construcción de material pensado para la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil permito además en el estudiante la exploración, el movimiento y la relación natural con el entorno, y promuevo experiencias significativas estimulando la motivación intrínseca; fortalezo procesos en todos los estudiantes además de potenciar aquellos que presentaron dicho reto a la educación.

Es así como, a manera de ejemplo, partir de la lectura de la relación directa del niño con los objetos, con el entorno y con el conocimiento permite identificar insumos que enriquecen las posibilidades educativas en el marco de proponer una educación que responda a todos los niños sin excepción.

La diversidad es una realidad que siempre se ha presentado, pero que en la actualidad se resalta con mayor fuerza en la sociedad a partir de la implementación de políticas educativas inclusivas. Así, la diferencia, el encuentro con lo distinto, lo otro que me interpela y me llama a mover estructuras tradicionales y generalizables en la educación, puede ocasionar dos efectos en el ámbito en el que se presenta.

En primer lugar, puede llegar a ser un mundo fascinante que ofrece innumerables cosas por descubrir, oportunidades por explorar, aprendizajes y saberes por construir, miedos y temores por enfrentar y superar, cubierto tras el caparazón de alguien que a simple vista no es “igual”, se sale del parámetro de lo conocido, pero que lleva consigo mundos posibles e inimaginables, formas distintas de vivenciar los derechos que requieren el lenguaje del respeto, la transparencia, el despojarse de lo común y pasar a lo incomprensible.

En segundo lugar, la diferencia puede convertirse en un sinfín de interrogantes, quejas y confusiones del cual sea difícil salir, en un tormento, en un manojo de ansiedades, incertidumbres y, finalmente, en la pared contra la que me estrellé una y otra vez dejando efectos de desolación y vacío que causa frialdad, indiferencia y rechazo a lo que no sea común, a lo que se sale del parámetro del ideal, y, lo más importante, la vulneración de los derechos por la falta de respeto a la diferencia y a las distintas formas de ser y estar en el mundo.

DE LA PEDAGOGÍA ESPECIAL A LA PEDAGOGÍA GLOBAL

Pero si esto funciona con estos niños con tantas dificultades, ¿qué tanto se está aprovechando el potencial de los niños considerados “normales”? Ese fue el cuestionamiento que llevó a Montessori al gran aporte a la pedagogía global. ¿Qué tal si en el marco de esta trayectoria seguida por Montessori, con los indicios nombrados, planteamos entonces el recorrido que lleve de la educación segregada a la apuesta global de la educación para todos? ¿Cómo podríamos mirar desde las necesidades y requerimiento específicos las oportunidades para todos en las aulas?

En las primeras Casas de Niños este análisis del alumno, más allá de las ideas del maestro, se vuelve también el sello de Montessori después de que, en 1901, “se dedicó a los estudios de filosofía, antropología, psicología experimental y pedagogía, diseñándose su propio currículo” (Chavarría, 2012, p. 11).

Hasta aquí, los elementos de la pedagogía Montessori nos permiten evidenciar las diferencias y particularidades individuales que requieren conciencia, estudio y apoyo específico por parte del

maestro en relación con el niño, lo cual centra las bases para una pedagogía global que, además, aproveche el potencial de todos los niños sin excepción.

Bajo los principios del respeto por los niños, los materiales didácticos cuidadosamente confeccionados, las actividades de cuidado personal, el cuidado del ambiente, la posibilidad de escoger, el interés por los aprendizajes, la búsqueda de gratificación intrínseca, el respeto por los ritmos de cada quien, la promoción de un ambiente de colaboración, la libertad dentro de ciertos límites, el contexto de ambientes preparados y bajo la comprensión de periodos sensibles, el orden del ambiente como ayuda a la estructuración del desarrollo neuronal y, en general, la apuesta por articular el movimiento con el desarrollo cognoscitivo el método Montessori se fortalecía y sustentaba a partir de la premisa de que el movimiento puede motivar desarrollos en el aprendizaje y el pensamiento. Desde, allí según las observaciones de esta pedagoga,

Los resultados fueron impresionantes: estos niños y niñas fueron cambiando hasta convertirse en pequeños y pequeñas más gozosos, ordenados, seguros de sí mismos, con una vitalidad sorprendente y una enorme motivación por el desarrollo personal y la colaboración grupal [...] Aprendían a cuidar a las personas más pequeñas [...] Se deleitaban del sentido de orden en las rutinas y en los materiales... (Chavarría, 2012, p. 13)

Es importante aquí mencionar una de las tensiones y críticas a la pedagogía Montessori en el ámbito educativo. Esta tiene que ver con la instalación y formalización en la escuela de discursos y prácticas médicas, biológicas, antropológicas y psicológicas al campo de la pedagogía: "Su método de aprendizaje, el material didáctico, el uso de la antropometría y la estadística abren paso en la escuela a la idea de una clínica pedagógica centrada en los conceptos de normalidad y de anormalidad" (Montero y Moreno, 2011, p. 62). Estas influencias llevan al

[...] estudio sobre las anomalías congénitas, los orígenes biológicos y sociales, el diseño de procedimientos tendientes a la higiene social cuyo campo de acción sería, en primera instancia, la escuela, dado que los niños presentan una predisposición a enfermarse, señalando cómo la niñez es la etapa más adecuada para combatirlos [...] Es así

como el crecimiento debe tender entonces al ideal de la salud, y salud es normalidad, teniendo en cuenta la armonía entre las funciones y las formas del organismo. (p. 61)

En este sentido, la incursión de prácticas con lógica médica, desde el análisis crítico, implanta en el pensamiento educativo una visión de normalidad/anormalidad, y la búsqueda por la estimulación que permita la corrección o prevención de desviaciones en el desarrollo. Tal y como lo mencionan Montero y Moreno (2011), en dicha época

[...] aquello que caracteriza el campo de la pedagogía es la búsqueda de la perfección fisiológica y la corrección de sus desviaciones, por medio del método del aprendizaje y la preocupación por los tipos de cambios que se van presentando en el individuo durante su evolución biológica y psicológica, junto con los efectos provocados por el ambiente en la formación de la psiquis infantil. Con estos criterios clasifica a los niños abandonados por la sociedad según tres categorías: anormales, extra sociales y antisociales. Esta es la base, durante gran parte del siglo xx, de la educación de niños deficientes y sanos y de la fundación de escuelas especiales. (p. 62)

71

Se resaltan aquí, entonces, los planteamientos de Foucault (2006, citado en Vallejos, 2009), en los que sostiene que:

La “Normalidad-Anormalidad” es un par de conceptos que emerge en el contexto de la modernidad, buscando ordenar y tornar previsibles, dóciles y útiles a los sujetos, y que ha sido posible a partir de tres estrategias complementarias: la construcción discursiva del contexto anormal, la medicalización de la sociedad y la moralización de la sociedad. (p. 96)

En este sentido, lo normal/anormal ha construido un sistema social enmarcado en la racionalidad de lo correcto y lo desviado, lo acorde a la norma y lo que se sale de ella, lo adecuado y lo inadecuado, que genera prácticas del ejercicio del poder frente a la constitución de un sujeto idealizado en unas condiciones educativas universalizadas.

Desde las políticas de educación para todos se hace énfasis en la inclusión, lo que determina que hay unos otros excluidos de la visión de normalidad que se tiene en relación con las prácticas sociales. Al aparecer la noción de inclusión, automáticamente aparece la

polaridad de exclusión, que coincide con las pretensiones de normalidad/anormalidad. Las políticas de inclusión en el marco de la educación para todos defienden desde el campo de lo educativo la inclusión de lo “diferente”, entendido como único y extraño, a lo que los otros vistos como “normales” no tienen, o los que, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos se señalan como población con desigualdades o población vulnerable:

[...] los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan; las poblaciones remotas y rurales; los trabajadores nómadas e itinerantes; los pueblos indígenas; las minorías étnicas, raciales y lingüísticas; los refugiados; los desplazados por la guerra y los pueblos invadidos. (p. 11)

En este aspecto, en la intención de promover una educación para todos, se hace énfasis y se etiqueta a distintas poblaciones como los que salen del plano de lo normal o de las condiciones que se han establecido como favorables en el marco de la calidad de la educación y por eso merecen atención. En este sentido, la política hace especial énfasis en quienes por el constructo social de lo normal/anormal, aceptado o no, lo favorable o no, las condiciones de calidad eficientes o no, frente a los parámetros y representaciones sociales históricamente han sido excluidos o, como se les reconoce en diversos contextos, los grupos que han sido desamparados.

Se encuentra entonces la necesidad de buscar al “otro de la inclusión”; de hecho, en la actualidad, en las instituciones educativas se les llama los “niños de la inclusión”. Tal vez esto es lo sustenta la preocupación evidenciada y señalada en el documento *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*:

No es de extrañar que, tanto en el ámbito internacional como al interior de los países, [sic] el término inclusión o educación inclusiva haya adquirido especial significación, aunque no siempre se entiende adecuadamente este concepto. En algunos casos, se piensa que es una nueva forma de denominar a la educación especial, en otros se utiliza como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones

que se dan al interior de los sistemas educativos, [sic] e impidiendo el desarrollo de políticas integrales de inclusión. (Unesco, 2007, p. 39)

En este sentido, hablar del “incluido” evoca un par del otro lado, “el excluido”, como sujetos pertenecientes a categorías diferentes. En las prácticas cotidianas de exclusión, en la escuela se materializan en expresiones peyorativas y etiquetadoras que se expresan de distintas maneras: “el inquieto, el desjuiciado, la distraída, el mentiroso, el de inclusión, el lento, la huérfana, el *gay*, la fanática, el rebelde, el desordenado, la maleducada, la tímida, el enfermito, el negro, la hipocondriaca, el manipulador, el loco, el diferente...” (Manjarrés y Hernández, 2015, p. 25). Este tipo de expresiones, en últimas, refleja una sociedad enmarcada en prácticas de exclusión.

Es así como podemos resaltar dos polaridades que, sin duda, muestran las bondades del método y de la pedagogía de Montessori: la primera parte del reconocimiento individual de la capacidad del otro, para fortalecer procesos colaborativos en ambientes estimulantes, estéticamente agradables, estructurados y significativos que permiten la exploración, el movimiento y el desarrollo natural desde los intereses. La segunda polaridad es crítica del discurso científico y médico en la pedagogía que puede llevar acentuaciones de lo normal/anormal, con una proyección hacia la corrección de la desviación.

Sea cual fuere la interpretación del método, está en nuestras manos rescatar los postulados que permitan minimizar las barreras que puedan encontrar todos y cada uno de los estudiantes en el contexto educativo para el aprendizaje y la participación, así como aprovechar los recursos que posibiliten producir culturas, políticas y prácticas inclusivas que propendan por el respeto y el reconocimiento de la diferencia y la diversidad como el mayor insumo que enriquece los contextos educativos.

REFERENCIAS

- Brogna, P. (2009). La representación de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-188). Fondo de Cultura Económica.
- Chavarría, M. C. (2012). Historiando a Montessori: Desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionera del holismo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-33.
- De Stefano, C. (2020). *El niño es el maestro: Vida de María Montessori*. Lumen.
- Gil, F. y Jover, G. (2008). La educación en la ética de los derechos humanos. En G. Hoyos (ed.), *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*. Tomo 28: Filosofía de la educación. Trotta.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123.
- Kramer, R. (1976). *María Montessori: A biography*. G. P. Putnam.
- Manjarrés, D. y Hernández, C. (2015). *Hacia una educación inclusiva: Reto y compromiso de todos en Cundinamarca*. Gobernación de Cundinamarca, CDI Colombia y Saldarriaga Concha.
- Montero, M. y Moreno, O. (2011). Pedagogía científica y normalidad en Montessori. *Logos*, 20, 59-80.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2007). *Declaración de Educación Para Todos: Un asunto de derechos humanos*.
- Ruiz, O. L., Vélez, L. y Manjarrés, D. (2022). El contexto político de las últimas décadas en la educación de las personas con discapacidad en Colombia. En G. Kraemer, L. Bresciani y Karla Wunder da Silva (Orgs.), *A educação das pessoas com deficiência: Desafios, perspectivas e possibilidade*. Pimenta Cultural.
- Vallejos, I. (2009). La categoría de normalidad: Una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En A. Rosato y M. A. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.
- Vélez, L. y Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: Abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-298. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-990>

*El ambiente escolar
como objeto del discurso
pedagógico contemporáneo:
una lectura a propósito del
legado de María Montessori*

Lesly Alexa Sánchez Reyes
Universidad Pedagógica Nacional

En el marco de la Cátedra Doctoral del semestre 2022-2 en homenaje a María Montessori al cumplirse setenta años de su fallecimiento, se reconocen los importantes aportes de las mujeres a la educación y la pedagogía. En la actualidad, gracias a su legado, es indiscutible la importancia que tiene el ambiente en el desarrollo de los aprendizajes. La intención de este escrito es desentrañar las relaciones que han constituido el ambiente como elemento clave en las prácticas pedagógicas contemporáneas y los efectos en el aprendizaje y la formación de la ciudadanía.

APORTES DE MARÍA MONTESSORI AL DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

María Montessori no está, ni mucho menos, para cubrir una cuota femenina en la selección. Está por muchos motivos: porque sin ella la educación infantil sería otra cosa; porque es una de las mejores representantes del movimiento de renovación escolar que quizá más ha influido en estos cien años (la Escuela Nueva).

TRILLA, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, p. 9

La amplia literatura sobre el método de María Montessori hace pensar que no hay nada nuevo que decir, “se ha escrito y repetido tanto sobre Montessori que hablar sobre ella es todo un reto” (Sanchidrián, 2020, p. 314). No obstante, lejos de las pretensiones de hacer una apología de su vida y obra, ni constatar los alcances y limitaciones de su método en la actualidad, se busca retomar uno de los aspectos clave de su apuesta pedagógica: el ambiente, y encontrar allí las relaciones que han hecho posible que hoy este sea objeto indiscutible del discurso pedagógico, que le prestemos tanta atención al diseño de ambientes, y a su vez, a las condiciones, los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes de los educandos.

De acuerdo con las apropiaciones del método Montessori en la actualidad, el amplio y diverso mercado de escuelas que llevan su nombre, o los materiales de los que tanto se habla cuando se hace referencia al método, habría que anotar que la noción de ambiente se mantiene como un aspecto de gran relevancia, hasta el punto de que lo más visible de Montessori en nuestras escuelas de población infantil es la disposición y el tamaño de los objetos y materiales en el aula. En este ambiente preparado propuesto por la pedagoga italiana es donde el niño puede disfrutar dentro de ciertas opciones lo que elige para aprender o hacer, es donde están los materiales que han sido tan valorados en este método, es allí donde se acogen los principios de libertad, autonomía y disciplina activa. De ahí que, como lo menciona Sanchidrián (2020) retomando los planteamientos teóricos de Montessori:

Quizá en vez 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: 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. (p. 335)

El ambiente desde esta apuesta pedagógica involucra los materiales que se elaboran “a la medida de los niños” para permitir que estos manipulen de manera autónoma y experimenten su propio aprendizaje. Sin embargo, además de los materiales y objetos dispuestos en el aula, se encuentran otras relaciones que tienen que ver con el espacio, el movimiento, el quehacer del maestro, que ponen en el centro la actividad del niño y que constituyen el principio sobre el que se ha fundado la Escuela Nueva. A través de la exploración sensorial y el movimiento que ofrece un ambiente rico en estímulos es como los estudiantes pueden aprender. Por tanto, es preciso desarrollar las ideas de disciplina, libertad y observación que forman parte del método de la pedagogía científica y, a su vez, de la configuración del ambiente en la escuela.

El ambiente entre la disciplina y libertad en el método de la pedagogía científica

77

[...] “un árbol, una hoja, no estar ahí”, sino ver y luego entrar poco a poco, sin ser invasivo, nunca invasivo, de lo contrario el otro se defenderá e inmediatamente la situación se alterará.

CORDA, 1996, p. 58¹

Entre tantas lecturas históricas de los pedagogos representantes de la Escuela Activa, María Montessori es muy reconocida por introducir dentro de su método unas prácticas de libertad que permiten el pleno desarrollo de los individuos en su potencia vital. ¿Qué es la libertad para María Montessori? Pese a las críticas del desplazamiento del maestro por la centralidad del niño, la idea de libertad en Montessori propone unos esquemas que orientan los intereses y conductas de los niños, de manera que no se trata de que los intereses aparezcan espontáneamente, sino que estos van dirigidos, dispuestos, provocados, de ahí que el papel del maestro es fundamental.

¹ Testimonio de una profesora, entrevistada por Maria Grazia Corda, que capta analogías con la obra de la etóloga Diane Fossey para hablar de la observación como elemento central del sistema teórico y educativo de Montessori (Pironi, 2014, p. 28).

La libertad en María Montessori se da en el marco de procesos disciplinarios, que lejos de reprimir o limitar las acciones de los niños producen utilidad. Se trata de una libertad útil, productiva, en la medida en que son los niños quienes experimentan su proceso de aprendizaje. “[...] nosotros llamamos disciplinado a un individuo que es dueño de sí y que puede, por lo tanto, disponer de sí mismo cuando sea preciso, seguir una línea de conducta” (Montessori, 1957, p. 147). Así, en los planteamientos del método de la pedagogía científica Trilla (2014) menciona, a propósito de la libertad:

El respeto a la vida infantil, en parte desconocida por los propios educadores, la libertad de los niños y su propia autoeducación para Montessori son esenciales, el material y la disciplina aparecen después. La pedagogía científica o experimental consiste en hacer un “experimento pedagógico con un material de enseñanza y esperar la reacción espontánea del niño”. (p. 75)

El hecho de que María Montessori haya sido médica hace que su método haya sido considerado uno de los más influyentes de la época por su cercanía con la ciencia positivista. Su método se basa en principios como la observación de la naturaleza del niño: “es posible observar a los niños mientras trabajaban con diferentes materiales, de forma individual o en pequeños grupos, en un ambiente estéticamente cuidado y proporcionado a sus fuerzas” (Pironi, 2014, p. 28). De ahí que el maestro tiene la responsabilidad de observar con paciencia, así como de preparar un ambiente rico en estímulos que desarrollen las facultades del niño.

Por eso se vuelve importante visibilizar, objetivar e individualizar al niño observándolo, rastreándolo, siguiéndolo, conduciéndolo, es decir, situándolo. El papel del maestro en esta situación es el de líder social, observador, orientador y protector de una fuerza social inmensa conformada por grandes masas poblacionales de niños, madres y mujeres, puesto que no se trata solo de velar por los niños, sino también por la humanidad. En este sentido, el maestro observa, toma notas, llama la atención, ordena, conduce y sirve a la institución escolar con el propósito firme de garantizar el desarrollo sano del organismo infantil, apoyando, con ello, el crecimiento armonioso de los adultos y de los niños normales, procurando la desaparición de la degeneración y de las enfermedades. (Montero y Moreno, 2011, pp. 3-4)

La naturaleza científica del método Montessori estrecha vínculos con las propuestas teóricas de Dewey, estas últimas situadas en la corriente pragmatista. También plantean una perspectiva experimental en el desarrollo de los aprendizajes y en la necesidad de adaptarse a los cambios y transformaciones sociales. Uno de los principales conceptos que se plantean en la propuesta pedagógica de Dewey es la experiencia. “La experiencia, en efecto, es para Dewey un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no meramente un asunto de conocimiento” (Trilla, 2014, p. 23). Ahora bien, ¿Qué pueden hacer los maestros para procurar experiencias en relación con el medio?

El maestro en la configuración del ambiente escolar

[...] para que la vocación y el destino de una persona aparezca es necesario un sistema de pensamiento que deje lugar al individuo, lo que equivale decir a la libertad. A esa libertad que es el medio en que vive intangible, la persona.

ZAMBRANO, *La vocación del maestro*, p. 101

En las propuestas pedagógicas contemporáneas se resalta, como parte de la renovación escolar, el papel del maestro como orientador, mediador, guía; pero no solo por el saber o conocimiento que compete a su disciplina, sino por la posibilidad de procurar en los estudiantes un acto de creación propia a través de escenarios que permitan la libertad. Según Montessori (2013), con este método, la maestra² enseña *poco*, observa *mucho*, ayuda al niño a trabajar y a aprender sirviéndose del material y del entorno adecuados.

La creación de un ambiente adecuado para cultivar la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación creativa y la educación moral es, pues, otra de las grandes contribuciones de Montessori. 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. La totalidad del ambiente debe, además, mantenerse escrupulosamente ordenado, ya que el orden externo refuerza el orden de la mente del niño. (p. 57)

² Montessori hace referencia a la maestra como mujer por la función que realiza en la Casa de los Niños, lo que se relaciona con el lugar de la mujer trabajadora en el siglo XIX, que según la profesora Rosa María Torres (2022), está vinculado a la docencia como extensión de las tareas domésticas.

Las prácticas pedagógicas contemporáneas que se construyen a partir del legado de María Montessori y de otros pedagogos del siglo xx hacen que el diseño de ambientes de aprendizaje, en cuanto construcción de las interacciones entre espacios, tiempos, sujetos, objetos, se constituya en la principal tarea del maestro. En la actualidad se habla de recursos, estrategias didácticas, herramientas de apoyo, infraestructura, tecnología y entornos virtuales de aprendizaje como parte del ambiente que se debe crear en el aula para lograr los aprendizajes esperados. Parece un imperativo que la escuela, —y, en efecto, el ambiente del aula— deba responder a los problemas que enfrentamos en el día a día de nuestros contextos. Ahora bien, ¿cómo pensar el diseño de estos ambientes de aprendizaje desde una mirada pedagógica? ¿Qué sujetos, qué saberes y qué prácticas están haciendo ver los ambientes de aprendizaje hoy?

La fuerte preocupación por el aprendizaje en los procesos educativos contemporáneos permite la entrada de campos de saber como la psicología, la sociología, la antropología e incluso la economía, poniendo al margen la pedagogía como saber propio del maestro, y “la enseñanza como problema del saber pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 45). En medio de las tensiones entre la pedagogía y las otras disciplinas que confluyen en la escuela, es importante darle lugar a la resignificación del maestro, porque se reconoce que hay un saber propio, diferente a la función docente que enseña un saber o disciplina. Este saber de la pedagogía no se entiende aquí como una disciplina auxiliar, sino desde su historicidad; es el saber que les confiere identidad a los maestros.

Así, por ejemplo, en relación con el lenguaje del aprendizaje, el asunto no es cómo reproducir estos discursos (que por más que parezcan imperativos no son propios de la pedagogía), sino problematizarlos y proponer otras prácticas propias del quehacer y acontecer de la escuela. Según Biesta (2012), se trata de una pregunta por la escuela como espacio distinto de muchos otros lugares de aprendizaje, como espacio para enseñar y ser enseñado, como experiencia de aprender algo de alguien, como espacio de resistencia que permite vínculos entre uno y otro. De este modo es posible pensar que aun cuando la escuela y el maestro se encuentran capturados por estos nuevos lenguajes también tienen opciones de ofrecer o dar algo distinto a otros y así crear otras las relaciones que hacen posible el ambiente en el aula, en función tanto del aprendizaje como de experiencias con su entorno, con los otros y consigo mismos.

De acuerdo con lo anterior, la posibilidad de estudiar el “ambiente” como objeto del discurso pedagógico permite ver los efectos que este ha dejado en las prácticas de los maestros, pues más allá de procurar unas intervenciones sobre el ambiente para el aprendizaje de los educandos, también se puede interrogar qué otro tipo de intervenciones se configuran allí, y cómo el diseño de ambientes de aprendizaje puede, a su vez, configurar unos modos de intervención sobre los maestros.

APROPIACIONES DE LA NOCIÓN DE AMBIENTE EN LA ESCUELA

El espacio como tercer maestro: Los niños pueden circular libremente por las aulas y los pasillos de las escuelas. Cada aula suele estar tematizada y se crean ambientes preparados que inviten al aprendizaje, la experimentación, la comunicación y la investigación.

MALAGUZZI

En esta mirada al ambiente como elemento clave en las prácticas pedagógicas contemporáneas, y en cuanto espacio en el que se establecen relaciones entre tiempos, sujetos y objetos, no se permite dar por hecho que esta noción siempre haya existido. La cuestión es: ¿De dónde viene la importancia o el valor que se ha asignado al ambiente? ¿Qué referentes tuvo María Montessori para proponer este asunto como una de las principales transformaciones de las prácticas educativas en el siglo xx? ¿En qué medida se ha transformado la noción de ambiente a partir de sus apropiaciones pedagógicas?

La noción de ambiente desde la biología

La larva, apenas salida del huevo, se mueve hacia la luz, es decir, posee una explícita sensibilidad luminosa. Viven sobre los árboles, y como las atraen las partes más luminosas, se encuentran con las hojas jóvenes, bastante tiernas para servir de alimento.

MONTESORI, *Ideas generales sobre mi método*, p. 55

Una de las principales referencias que toma María Montessori para fundamentar la importancia del ambiente en los procesos educativos es Hugo de Vries,³ quien propone que los organismos pueden

³ Hugo de Vries fue un científico holandés reconocido en el siglo xix. Se dedicó a los estudios de botánica, y se interesó por las teorías de la evolución y la genética. Entre sus principales aportes en

presentar cambios que requieren ciertas condiciones ambientales para su desarrollo, especialmente en momentos particulares del individuo que él denomina *periodos sensitivos*. Montessori (1957) toma como ejemplo el caso de la abeja y la mariposa para demostrar que en su periodo larval requieren cierto alimento y condiciones específicas del ambiente para su desenvolvimiento sucesivo y evolución. De forma paralela, los niños tienen unos periodos en los que pueden adquirir ciertas aptitudes o habilidades necesarias para su desarrollo.

Cito una de las respuestas más interesantes dadas por el biólogo Holandés Hugo de Vries en sus estudios clásicos estudios experimentales sobre el desenvolvimiento de los seres vivos, a saber: que determinadas condiciones de ambiente puedan dar resultados diversos si se aplican en estados diferentes de desenvolvimiento intelectual. (Montessori, 1957, p. 53)

De la misma forma en que Montessori se apropia de ciertas nociones de la biología para la construcción de su teoría pedagógica, en general, el discurso pedagógico se ha servido de otras nociones, como *desarrollo, evolución, competencia, recurso, autorregulación*, lo que en efecto ha fundamentado muchas prácticas educativas contemporáneas asociadas al constructivismo. A partir de los estudios científicos de la biología y la ecología, Montessori (1991) reconoce que los hechos relacionados con la educación del niño se corresponden con ciertos fenómenos de la naturaleza, especialmente al considerar al niño como un ser vivo, cuyo comportamiento se extiende más allá de las meras necesidades vitales de la especie o de su supervivencia, y logra cumplir funciones en armonía con la naturaleza en su conjunto.

Los conocimientos modernos son más comprensibles y utilizables en la vida práctica, porque la visión de la evolución se completa con las funciones sobre el ambiente y se aproxima más a la verdad en su unidad. Estas funciones aparecen como la parte más conclusiva y que da más luz: la vida no está sobre la tierra solo para conservarse a sí misma, sino para cumplir un trabajo esencial en la creación el cual, por ello, es necesario para todos los seres vivientes. (p. 80)

el campo de la ciencia se destacan sus planteamientos acerca de las mutaciones como la principal fuerza evolutiva que propicia el surgimiento de nuevas especies.

Situar la mirada en el ambiente como elemento del discurso pedagógico permite sospechar que en algún punto se establecen relaciones entre el ambiente como escenario para el aprendizaje y el medio ambiente como conjunto de la naturaleza, pese a que dan lugar a prácticas distintas, pues en ellos puede haber cierta responsabilidad de los sujetos por su cuidado e intervención. En efecto, de acuerdo con las exigencias de la vida actual, estos pueden configurar unos modos de ser autorregulados, flexibles, productivos, competitivos, entre otros.

Así también, en los desarrollos que se han dado alrededor del ambiente como concepto pedagógico se encuentra una referencia interesante en la “filosofía cósmica” de María Montessori. Es una filosofía que pone en el centro una reflexión ética en la que el hombre es parte del ambiente, de modo que no se trata de relaciones de uso o abuso de los recursos a favor del hombre, sino de relaciones ecológicas más solidarias. Esta filosofía es muy cercana a lo que en los años setenta se expuso como la *hipótesis Gaia*, propuesta por Lovelock y Margulis,⁴ que consiste en considerar que la tierra es un sistema vivo, complejo y autorregulado. Según Della Casa (2022), Montessori afirma que ningún ser en la naturaleza tiene la única razón de ser en su perpetuación, sino también en la preservación y mejora del medio ambiente. Los seres vivos se describen como “miembros ordenados de una gran sociedad disciplinados [...] para mantener el orden en la tierra” (Montessori, 1949, citada por Della Casa, 2002, p. 8).

Ambiente y discurso de la educación inclusiva

Puesto que la concepción de desarrollo implica evolución, cambio y crecimiento, los ambientes de trabajo en la escuela deben tender al cultivo de la personalidad y a la realización de estas ideas en la dirección del disfrute, el equilibrio, el balance y la oportunidad.

MONTERO Y MORENO, *Pedagogía científica y normalidad en Montessori*, p. 19

En la idea de establecer relaciones armónicas entre los individuos que hacen parte del ambiente es preciso decir que, a partir de los aportes de Montessori respecto al ambiente escolar, se han privilegiado discursos contemporáneos como el de la inclusión, en la medida en que no se busca estigmatizar las diferentes condiciones

⁴ Véase Lovelock y Margulis (1974).

de los niños, en individuos normales o anormales, sanos o enfermos, sino darles la atención de acuerdo con sus necesidades en el ambiente que les corresponde. Así, Montero y Moreno (2011) retoman el planteamiento de la normalidad en Montessori:

Esto justifica, entre otras razones, la necesidad de destituir las prácticas institucionales que privilegian los premios, las medallas y los distintivos otorgados para diferenciar a los niños, ya que en el ambiente escolar propuesto de lo que se trata es de homogeneizarlos gracias a sus propias diferencias: leprosos, locos, idiotas, tímidos, aventajados, obedientes, pobres, ricos. Así que, puesto que en la escuela tradicional se producen estímulos tendientes a la escucha, a la autoridad, al aprendizaje de conocimientos y de saberes según premios y castigos, y se les coacciona en relación con el papel que desempeña el maestro como domador y no como educador de hombres, la gran virtud de la pedagogía científica consiste en hacer de los hombres hombres normales bajo el signo de la perfección moral. (pp. 6-7)

Como parte de la instalación de prácticas médicas, biológicas y psicológicas en el campo de la pedagogía se identifican las necesidades de los individuos para que estos puedan adaptarse al ambiente que les corresponde y favorecer su desarrollo. En este sentido, la pedagogía tiene mucho que decir en la medida en que el cuidado del ambiente para el aprendizaje surge de la forma natural en que los niños se relacionan con su entorno. Se trata, entonces, de un ambiente estructurado con una intención educativa mediada por la observación y potenciación del maestro. Se procura un ambiente preparado que favorece la colaboración, que involucra el movimiento porque este tiene relación con el desarrollo cognitivo, y que atiende a los intereses y ritmos de los estudiantes. Según Montero y Moreno (2011), cuando los individuos, indistintamente de su condición médica, física, psicológica o social, encuentran un ambiente propicio en la escuela, con material preparado, pueden potenciar sus capacidades e incluso corregir sus anomalías o dificultades.

En otras palabras, Magallón y Roselló (2015) retomando a Wolf (2009) afirman que el diseño del ambiente implica que el aula se organice en áreas de trabajo donde los niños puedan elegir sus propios materiales y actividades, puedan tomar decisiones, pero además se configure de tal modo que pueda mostrar el error en su orden natural. De ahí que las prácticas pedagógicas en este escenario

buscan corregir, controlar, conducir la conducta de los estudiantes para que estos puedan adecuarse a las condiciones del ambiente en el que se encuentran y, a su vez, puedan atender las demandas de los contextos actuales.

EL AMBIENTE EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS DE MUNDO

Como ciudadanos también estamos cada vez más siendo llamados a entender cómo los problemas —por ejemplo, la agricultura, los derechos humanos, la ecología e incluso los negocios y la industria— están generando decisiones que reúnen a personas de muchos países.

NUSSBAUM, *El cultivo de la humanidad*, p. 25

La intervención sobre el ambiente escolar es uno de los desafíos actuales en educación a nivel global. Se supone que allí es donde están puestos unos intereses que no son solo de orden pedagógico, sino también económico y político, por la forma como se establecen prácticas relacionadas con la gestión de recursos, optimización del tiempo, regulación de procesos de los individuos. Se interviene el ambiente para lograr que los individuos, en consideración de su libertad, puedan actuar y resolver los problemas a los que está llamada la humanidad.

Este asunto se retoma con base en los aportes de Nussbaum (2019), quien habla de capacidades, o habilidades propias de la educación liberal, en las que se procura que los sujetos tengan constantes exámenes críticos de sí mismos, se asuman como ciudadanos del mundo y promuevan una imaginación narrativa. Desde allí se toma en consideración la formación de ciudadanos cosmopolitas que, en el ejercicio de su libertad, propongan comprensiones de mundo y, por supuesto, intervenciones sobre el ambiente que habitan. Así entonces, ¿se podría asumir que la formación cosmopolita en cuanto comprensiones de mundo tiene que ver con la comprensión que los sujetos tienen en relación con el ambiente? ¿Qué narrativas se encuentran en las comprensiones del ambiente y de la vida?

En clave de la formación política que implica la educación en la actualidad, valdría la pena anotar la noción de *vita activa*, que Han (2012) retoma de Hanna Arendt en su ensayo sobre la condición humana, para expresar la vida como positividad, como posibilidad

de gobernar o controlar nuestras capacidades vitales a propósito de la optimización, el rendimiento y la maximización de la vida. Así es como los individuos no solo estamos llamados a cumplir con nuestras funciones vitales en el ambiente natural, sino además a participar de la vida política en el marco de un ambiente que se hace más complejo. La formación política de los ciudadanos implica la capacidad de intervenir sobre el ambiente para regular allí nuestras acciones posibles en este. En este sentido, Lockman (2020), plantea la idea de resignificar la noción de libertad desde la posibilidad de construir comunidades y escenarios de vida en los que todos podamos vivir.

La libertad debe cifrar no solo la solidaridad y el bienestar social, sino también la capacidad de vivir en un entorno sostenible y protegido que actualmente se encuentra bajo un enorme peligro. Así es como la libertad nos envuelve y nos alcanza. Y es inútil decir que recuperar la libertad es quitarse un peso de encima, o hablar de la libertad solo como abolicionismo, o la libertad como sinónimo de deshacerse de la policía. Todo esto puede incluso ser cierto, pero no seducirá a nadie. Lo que seduce es la libertad como algo con lo que construir la vida. (Brown, 2020)

La cuestión con el discurso de la libertad es que se encuentra capturado, pues se reclama y con ello queda sujeto a otras disposiciones. Así, por ejemplo, en la lógica liberal hay intervenciones sobre el ambiente, que hacen que en la escuela se instalen unos modos de proceder de los sujetos con los espacios que ocupan. Bajo la hipótesis liberal propuesta por Adam Smith a finales del siglo VIII, la riqueza proviene del trabajo, es por ello que en el liberalismo como arte de gobernar se encuentra el máximo aprovechamiento de los recursos en el territorio; lo que busca no la expansión, sino el máximo aprovechamiento y distribución, el número de habitantes disponibles y las estadísticas. En términos de regulación de la población, el ciudadano es libre, capaz de decidir por sí mismo.

Según Vázquez (2009), “la conversión del interno en ciudadano responsable se efectuaba, no solo por las tecnologías heteroformativas (de poder), sino entrelazado a estas con tecnologías autoformativas (de libertad)” (p. 13). En la lógica neoliberal se trata de un individuo fabricado, promovido con tal de sacar provecho de sus recursos personales. Aquí es donde se puede ver el ambiente en sus múltiples

dimensiones y contingencias, el ambiente desde el territorio, el entorno, con sus recursos disponibles para aprovechar, pero también el ambiente desde las relaciones con los otros y consigo mismos.

El ambiente se sitúa como factor relevante en estas prácticas escolares neoliberales. En la actualidad se constituye en un elemento aún más importante que el conocimiento, pues los estudiantes no van a la escuela solo a ver materias, sino también a aprender a socializar, a vivir, y a darle valor a nuevos discursos, como el de la inclusión, diversidad y cuidado del ambiente. El constructivismo es la viva expresión de las prácticas escolares neoliberales por cuanto deja ver la necesidad y urgencia de establecer “cambios” en las relaciones entre los sujetos y su ambiente social, donde lo importante es la regulación del individuo que aprende, antes que el saber que se enseña.

CONSIDERACIONES PARA ACTUALIZAR LA MIRADA AL AMBIENTE ESCOLAR

En esta mirada al ambiente como objeto del discurso pedagógico y en el marco de las prácticas educativas contemporáneas, es importante reconocer que pese a las actualizaciones que han tenido las propuestas pedagógicas enmarcadas en la Escuela Nueva —entre ellas, la de María Montessori—, el ambiente sigue siendo un aspecto clave en la búsqueda de la “renovación” de las prácticas escolares tradicionales, por darle centralidad a la actividad del niño y contribuir con el pleno desarrollo de sus facultades. Después de cien años se sigue considerando el ambiente como escenario ideal para el alcance de los aprendizajes de los educandos, de ahí que este se constituye un espacio de intervención constante que abre todo un campo de acción posible de los sujetos. La pregunta más allá de los materiales, recursos, tiempos, sujetos y objetos es ¿Qué otras relaciones se intervienen cuando se interviene o se crea el ambiente escolar? La cuestión no se ubica solo en cómo el niño o el maestro actúan sobre el medio, sino también en cómo este medio configura unos modos de ser y de intervención sobre sí mismos.

El ambiente como noción pedagógica se configura a partir de las apropiaciones del conocimiento científico del siglo XIX, en el que se considera la importancia de crear condiciones favorables en el ambiente para el desarrollo de los seres vivos, en este caso, de los educandos. Así como hay unas apropiaciones del discurso biológico,

también hay unas intervenciones del discurso médico, psicológico, antropológico e incluso económico en el campo de la educación y la pedagogía. Ahora bien, los discursos sobre el ambiente se han actualizado hasta el punto de hablar del diseño de “ambientes de aprendizaje”, por lo que vale preguntarse: ¿Cómo hacer de estos discursos relacionados con los “ambientes de aprendizaje” un asunto propio de la pedagogía y del campo de saber y de acción de los maestros? ¿Qué es lo que se crea cuando se diseña un ambiente de aprendizaje?

En las prácticas escolares actuales se encuentra un campo de intervención sobre el espacio, los recursos y los modos en que los individuos se regulan allí, en función de unos intereses sociales, políticos y económicos del momento histórico. La cuestión aquí no es solo atender a estas dinámicas que dan como resultado la resolución de unos problemas o el alcance de unos aprendizajes significativos y pertinentes para justificar la necesidad de intervenir el ambiente, sino preguntarse por los efectos de dicha intervención en la configuración de los ciudadanos o sujetos en la actualidad.

REFERENCIAS

- Biesta, G. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Brown, W. (2020). ¿Y ahora que el neoliberalismo está en ruinas? Entrevistada por Verónica Gago. IHU [revista en línea]. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/605783-e-agora-que-o-neoliberalismo-esta-em-ruinas>
- Della Casa, A. (2022). “Plan cósmico” y humanidad: Observaciones sobre la filosofía de la historia y la naturaleza en María Montessori [conferencia]. Cátedra Doctoral 2022-2. Año María Montessori: Mujeres en educación y pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. [Conferencia incluida en este tomo].
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Lovelock, J. E. y Margulis, L. (1974). Homeostasis atmosférica por y para la biosfera: La hipótesis de Gaia. *Tellus*, 1-2, 2-10.
- Magallón, I. y Roselló, T. (2015). Utilidad de la metodología Montessori en un aula de pedagogía terapéutica. *Revista Inter-universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 9(1-2), 115-130.

- Montero, M. S. y Moreno, O. (2011). Pedagogía científica y normalidad en Montessori. *Logos*, 20, 59-80.
- Montessori, M. (1957). *Ideas generales sobre mi método*. Editorial Losada.
- Montessori, M. (1991). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Montessori, M. (2013). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia* (edición de Carmen Sanchidrián). Biblioteca Nueva.
- Nussbaum, M. (2019). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Xpress-Kimpres.
- Pironi, T. (2014). Maria Montessori e la formazione degli insegnanti per una nuova scuola. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagativi suggestioni*, 4(2). 10.12897/01.00054
- Sanchidrián, C. (2020). El método Montessori en la educación infantil española: Luces y sombras. *Historia de la educación*, 39, 313-335.
- Torres, R. (2022). *Mujeres en la profesión docente* [conferencia]. Cátedra Doctoral 2022-2 Año María Montessori: Mujeres en educación y pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.
- Trilla, J. (2014). El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi. Grao.
- Vázquez, F. (2009). De la microfísica del poder a la gubernamentalidad neoliberal: Nota sobre la actualidad filosófico-política de Michel Foucault. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, 12, 71-92.
- Zambrano, M. (1965). *La vocación del maestro: La tarea mediadora del maestro*. https://isfd36-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/La_mediacion_del_maestro.pdf
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Editorial Universidad de Antioquia.

El lugar de las matemáticas en el método Montessori

Elizabeth Torres Puentes
Universidad Pedagógica Nacional

Lo objetivo de este capítulo es ubicar el lugar de las matemáticas en el método Montessori. Para ello, es preciso identificar inicialmente elementos de orden histórico y pedagógico que darán contexto a la apuesta por una matemática innovadora y distinta para la época, pero que aún trasciende en las propuestas curriculares de la educación infantil y de la educación básica primaria actuales.

En relación con el contexto histórico, como es sabido, el método fue desarrollado en la primera década del siglo xx, lo que significó que se viera permeado por las vivencias y contexto propios de su creadora.

María Montessori se atrevió a resistirse a un rol tradicional de la mujer de la época. Fue una de las primeras mujeres en graduarse de la carrera de Medicina en Italia, quizá empujada por su don de servicio, como lo describen las biografías publicadas, por ejemplo, por Mercedes Castro y Adriana Castellarnau (2019), Paola Giovetti (2014) y Renato Foschi (2014), entre otras.

A partir de su trabajo con niños con discapacidad desde una mirada médica, logra estudiar en profundidad cómo se puede mejorar su aprendizaje en general. Propuso de una manera innovadora para su tiempo, aplicar las mismas estrategias usadas por niños

con deficiencia a niños llamados “normales”, y obtuvo resultados sorprendentes que le sirvieron como pilares para la consolidación de su método de la pedagogía científica.

Dicho método se conoce a nivel mundial pues dio una mirada distinta a la infancia, aportó de manera significativa al movimiento de renovación escolar más importante del siglo xx: la Escuela Activa, de la cual son representantes pedagogos como Decroly, Claparède, Dewey, Piaget y otros, quienes le daban centralidad al niño y a su capacidad de exploración. Sin embargo, Montessori se diferencia de estos pedagogos al proponer ambientes minuciosamente preparados y a la medida de los niños.

Su método también recibió críticas, conocidas en las introducciones incluidas en las últimas ediciones de sus libros, como las elaboradas por Ángel Gómez, en *Ideas generales sobre mi método*, o las elaboradas por Carmen Sanchidrián en su libro *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. De las múltiples críticas se distinguen:

- La excesiva mecanización a la que puede llevar el uso del material, por la necesidad de repetición, lo que podría caer en una práctica rutinaria.
- El agotamiento del método en los dos primeros años de la básica primaria, pues los niños de esas edades requerirían otro tipo de estímulos y serían capaces de hacer construcciones de los conceptos sin necesidad de lo concreto.
- La idea de individualización podría confundirse con individualismo.

A pesar de las críticas, María Montessori tuvo una vida productiva en términos de publicaciones. En sus obras se distinguen dos relacionadas directamente con las matemáticas: *Psicogeometría* y *Psicoaritmética*. La primera, *Psicogeometría*, presenta toda una propuesta para la enseñanza de la geometría a partir del material para la vida sensorial, esto es, lo que Montessori llama en el libro preprimaria, como lo es el gabinete geométrico, con el que se explora el estudio diferencial de los contornos, la construcción de formas de acuerdo a sus propiedades. En la segunda parte de esta obra, se presenta lo que Montessori ha llamado *material avanzado de geometría para las escuelas*

primarias, en la que se exponen cuatro materiales especializados: el primero se construye a partir de tres figuras básicas: el cuadrado, el círculo y el triángulo, las cuales son construidas sobre lados de diez centímetros, para el caso del cuadrado y del triángulo equilátero, y diez centímetros de diámetro para el caso del círculo. El segundo material consiste en marcos, donde cada una de las figuras básicas está dividida, manteniendo la idea encastrado del armario geométrico. Con este material, Montessori describe cómo es posible pasar de lo concreto a la demostración de teoremas como el de Pitágoras.

Por su parte, el libro dedicado a la psicoaritmética presenta en profundidad el material dedicado a la construcción del número natural, como las barras rojas y azules, los números de lija, la caja de husos y la caja de perlas. Después se adentra en la construcción del sistema de numeración decimal, en el que se potencia el uso de las regletas de Seguin, además de los anteriores materiales. Para el desarrollo de las operaciones, se centra en el uso del tablero para la suma y resta, y en el tablero de la multiplicación y el tablero de la división.

También se dedican apartados para trabajar el álgebra en primaria, un concepto revolucionario para la educación básica primaria de la época con el que se retoma el uso de la torre rosada, material presentado, según el método de la pedagógica científica, en la vida sensorial, y el cubo binomial. En esta obra, se presentan además rutas para enseñar las magnitudes, las proporciones y las fracciones.

Estos dos textos, lejos de ser documentos disciplinares, optan por una explicación detallada del material montessoriano para el área de las matemáticas en educación infantil y educación básica primaria, a partir del cual se esbozan rutas de enseñanza y, por supuesto, de comprensión del objeto matemático para tratar por parte de los docentes.

Tal vez es el alcance y los resultados del material, particularmente en el área de matemáticas, lo que ha llevado a otra oleada de publicaciones que leen en esta época el método montessoriano y prometen herramientas para padres y docentes, así como cartillas en las que los niños pueden trabajar directamente, actividades con el material y la orientación del método. Este tipo de producciones bibliográficas mantienen vivo el método Montessori en algunas aulas, en particular de Matemáticas.

Retomando el contexto histórico, recordemos que Montessori vivió dos dictaduras: una en su país natal, Italia, a manos de Mussolini, y otra cuando fue exiliada a la España de Franco (De Giorgi, 2016, citado en Montessori, 2016).

En la primera década del siglo xx los principios pedagógicos de la autora son implementados en escuelas de algunas ciudades italianas; sin embargo, generaron rechazo de las élites y de la Iglesia católica, pues la propuesta montessoriana distaba de algún modo de las ideas de control y represión eclesial hacia el niño:

La idea Montessoriana más difícil de aceptar por los estudiosos de su tiempo, tanto de los americanos (influidos por una concepción directiva de la pedagogía Fröbeliana y pragmatista), como de los católicos e idealistas, atañía esa visión optimista y autorregulatoria de la que sería portadora el niño [*sic*], que para desarrollarse no precisaría ni castigos ni constricciones, sino una presencia no directiva para provocar un proceso autoeducativo y un desarrollo disciplinado. (Foschi, 2014, p. 94)

No obstante, en forma paradójica, años después la iniciativa fue retomada por la dictadura. El fascismo en Italia se desarrolló entre 1920 y 1943, época en la que empezó un periodo de colaboración del Estado para retomar la propuesta montessoriana; en ese tiempo se fundó, precisamente, la Obra Nacional Montessori (en 1924) y la Asociación Montessori Internacional (AMI) (en 1929).

Como lo plantea Foschi (2014), en la biografía de la autora del método, un primer periodo de la relación de esta con Mussolini estuvo caracterizado por la esperanza de apoyo a una renovación del sistema educativo masificando la propuesta de Montessori, ya no con las críticas recibidas por sus primeros patrocinadores, las élites y la Iglesia. Sin embargo, no se contaba con el control que el poder de Mussolini ejercería sobre las ideas de libertad que fundamentaban el método:

En la real escuela del Método Montessori, se enseñaba también, en línea de los dictados del régimen, la cultura fascista. La inserción de elementos extraños al método, era, obviamente, mal tolerado [*sic*] por María, quien probablemente pensaba con cierta ingenuidad que podría difundir sus principios “a medida del niño” por medio del

mismo fascismo; al contrario, es de suponer que el fascismo quisiese explotar la notoriedad internacional de Montessori para difundir sus “propios” principios y su “propia” política”. (Foschi, 2014, p. 95)

Este choque entre la filosofía fascista y la propuesta de esta autora llevó a que en 1936 Mussolini prohibiera en Italia el método (Pla *et al.*, 2001). Giuliana Sorge, una de las maestras que aplicaba el método en Milán, fue acusada de antifascismo, lo que fue usado por el régimen para cambiar la dirección de la propuesta montessoriana como parte del sistema educativo de Italia, y por lo tanto se empezó a “transformar la Escuela Montessori, en escuela ‘tipo Montessori’, eliminando así a la doctora para implementar un ‘montessorianismo sin Montessori’” (Foschi, 2014, p. 96).

Para ese entonces aún se conservaba la enseñanza de una “matemática tradicional”, esto es, basada en la memorización de procedimientos y fórmulas. Sin embargo, en otras partes del globo, particularmente en Estados Unidos, se iba abonando el camino para la transformación de la enseñanza de las matemáticas, lo que conocemos como matemática moderna.

Al margen de la implementación de la iniciativa montessoriana, la dictadura italiana tuvo un impacto importante en la forma como se impartían las clases. Por ejemplo, los problemas presentados en los libros de texto de la época explicitaban un “adoctrinamiento” político desde el uso de las matemáticas.

Al respecto, Alcides Rodríguez (2014), afirma que

[...] al abrir un libro de texto italiano de matemática elemental de los años treinta el lector se encuentra con una peculiar manera de plantear los temas y las ejercitaciones propias de la asignatura. La propiedad conmutativa de la multiplicación, por dar un ejemplo, se explica a través de la operación 3×4 , y se recurre a un grupo de jóvenes “balilla” para que el alumno la pueda visualizar.

[...] Opera Nazionale Balilla era la organización que nucleaba a la juventud fascista. Formados y marchando en perfecto orden, estos doce pequeños fascistas ayudaban al alumno a entender el concepto. La ideología fascista también hacía su contribución para plantear problemas: uno de ellos pedía al alumno que calcule cuántos italianos era necesario enviar a Abisinia para colonizarla, y otro hacía referencia a verdades que todo niño o niña de la Italia de Mussolini debía

saber: "Cuatro comunistas, que tienen pocas ganas de trabajar, ganan 8 liras al día, y 4 fascistas ganan 15 liras por día. ¿Quiénes ganan más?". (s. p.)

Con lo anterior, las ideas de Montessori sugerían un cambio en la enseñanza de las matemáticas, pues con el método se abría una nueva concepción de infancia y, por supuesto, de enseñanza. Los postulados de la autora, ligados a la libertad, la individualidad y el respeto a la niñez chocaban abiertamente con aquellos principios fascistas que procuraban regular y domesticar hasta los más íntimos detalles del desarrollo y pensamiento infantil.

En educación de la primera infancia el concepto biológico de libertad debe entenderse como una condición que favorece el desarrollo de la personalidad, tanto desde un punto de vista fisiológico como psíquico; e incluye la libre evolución de la conciencia. El educador inspirándose en un profundo culto a la vida, debiera respetar el desenvolvimiento de la vida de la infancia observándola con un hondo interés humano. La vida de la infancia no es una abstracción: es la vida de cada uno de los niños. Existe una sola manifestación biológica real y es hacia los individuos, tomados uno a uno y convenientemente observados, a lo que debe conseguir la educación, esto es, la ayuda activa al normal desarrollo de la vida. (Montessori, 2014, p. 158)

Para Montessori, el pensamiento y desarrollo del niño depende de su edad y de los periodos sensibles:

El niño es una persona de pleno derecho, con sus propios gustos, con libre albedrío y con una personalidad que se debe tener en cuenta y respetar, del mismo modo que un adulto. Si se le constriñe al niño sin razón, si se le imponen esfuerzos sin que realmente comprenda para qué le van a servir, en pocas palabras, si se le trata como a una "persona a medio hacer" a la que se le puede dar órdenes sin explicárselas y obligar a hacer tareas aburridas simplemente diciéndole que es por su bien, la educación no funciona, y además es injusto. (Patron, *et al.*, 2018, p. 7)

La idea de periodos sensibles tiene en cuenta la edad del niño, por lo que es indispensable proponer actividades que no produzcan fatiga; se respeta el tiempo que use el niño para desarrollar lo que sea de su interés; y se reconoce la importancia de un ambiente

favorable, Con la garantía de todo ello, según la autora, los niños demuestran aptitudes y potencialidades en el perfeccionamiento de su pensamiento.

En cuanto a los elementos de orden pedagógico en el método Montessori, se ha de reconocer la herencia de diferentes pedagogos. Montessori retoma la tesis de Rousseau en cuanto a la ocupación individual en provecho del espíritu, propia de la educación naturalista en la que las matemáticas aportan a la noción de espacio, direccionalidad y características de las figuras geométricas (Vincent, 2018). También toma la educación de las facultades perceptivas de Herbart, con las que reconoce el poder de la manipulación de los materiales y la necesidad de la experimentación.

Montessori también bebió del legado de dos médicos que la antecedieron, de quienes recupera investigaciones que aportaron significativamente a su método. El primero, Jean Itard (1774-1838), fue reconocido por sus trabajos relacionados con niños con deficiencia intelectual, particularmente famoso por el trabajo que desarrolló con “Víctor, el niño salvaje de Aveyron”. De este médico adquiere la idea de educación sensorial, la cual aporta de manera significativa a los materiales que potencian las matemáticas.

El segundo, discípulo de Itard, es el doctor Eduard Seguin, de quien Montessori toma la integralidad del método fisiológico que vincula el movimiento del cuerpo, la capacidad sensorial, el desarrollo cognitivo y el manejo de materiales específicos. “Como médico-psiquiatra, María Montessori tiene un concepto de educación fisiológico, al igual que Itard y Seguin. Por ello centra su atención científica en las funciones vitales del niño” (Gómez, 1994, p. 15).

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que el método Montessori es una urdimbre que asimila de distintas estrategias que se fueron tejiendo para transformar la concepción de infancia, y la formación intelectual y espiritual de los niños más pequeños.

En este método se involucra una potente idea que llama *mente absorbente*, considerada un estado mental en el que la creatividad se da naturalmente, se desarrolla en los primeros años de vida y potencia el razonamiento, la comprensión y la memoria.

¿Y cómo ocurre esto? Se dice: “Recuerda las cosas”; pero, para recordar, hay que tener memoria, y el niño no tiene memoria, también está por construir. Debería tener la capacidad de razonar para darse cuenta de que la construcción de una frase es condición necesaria para su comprensión. Pero el niño no tiene la facultad de razonar, debe creársela. Nuestra mente, tal como es, no llegaría a alcanzar lo que alcanza el niño; para una conquista como la del lenguaje es necesaria una forma de mente distinta; y esta forma es la que posee precisamente el niño: un tipo de inteligencia distinta de la nuestra [la del adulto]. Podemos decir que nosotros [los adultos] adquirimos los conocimientos con nuestra inteligencia, mientras que el niño los absorbe *con* su vida psíquica. *Simplemente* viviendo, el niño aprende a hablar el lenguaje de su raza. Es una especie de química mental que opera en él. Nosotros somos recipientes; las impresiones se vierten en nosotros, y nosotros las recordamos y las tratamos en nuestra mente, pero somos distintos de nuestras impresiones, como el agua es distinta del vaso. El niño experimenta en cambio una transformación: las impresiones no solo penetran en su mente, sino que la forman. Éstas se encarnan en él. El niño crea su propia “carne mental”, utilizando las cosas que se hallan en su ambiente. A este tipo de mente la hemos llamado Mente absorbente. Nos resulta difícil concebir la facultad de la mente infantil, pero sin duda la suya es una forma de mente privilegiada. (Montessori, 1999, p. 23. [Énfasis en el original])

Nos interesa en particular lo relacionado con la mente matemática, entendida como

[...] la mente 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)

Lo que plantea la autora del método de la pedagogía científica tiene que ver con la idea de una mente que construye una matemática significativa para el individuo y que le permite comprender cómo funcionan las cosas y, por ende, que no haya nada vedado en la comprensión.

En la mente matemática se relaciona un proceso complejo que pasa por lo concreto, la imaginación y la abstracción, los dos últimos se desarrollarán más adelante, por lo que “para María Montessori,

las matemáticas no están solo en los cálculos y los números, sino que aparecen constantemente en la vida práctica cotidiana” (Patron *et al.*, 2018, p. 8). Por esta razón, los presupuestos del método relacionados con la vida práctica son necesarios en la construcción hacia el espíritu matemático.

De este manera se devela el lugar de las matemáticas en el método de la pedagogía científica. Montessori deja ver unas matemáticas vivas, es decir, que se pueden experimentar, conjeturar y comprobar desde los primeros años de vida, que se suman al descubrimiento y la elaboración del conocimiento y no perpetúan una idea de saber impuesto.

El lugar que ocupan las matemáticas en el método montessoriano refiere a la comprensión de una matemática liberadora, una matemática en acción que ayuda a la comprensión de la vida desde los primeros años del niño, porque, como lo plantea la misma Montessori, “en general en las escuelas, las matemáticas son un escollo en vez de una materia atractiva, y a este respecto en la mayor parte de las personas son frecuentes las barreras mentales” (1999, p. 123).

A partir de mi experiencia como usuaria del método y, por supuesto, de los materiales para enseñar matemáticas a niños en los cursos de la básica primaria, considero que las matemáticas en el método montessoriano se podrían resumir en las siguientes características, que, a mi modo de ver y de comprender, potencian de manera significativa el amor por la enseñanza de esta ciencia.

MATEMÁTICAS SENSORIALES

Montessori propone que todo lo que no pase por al menos un sentido, no se fija en el cerebro. En atención a esto se plantean los periodos sensibles retomando la idea de Vries, como una suerte de estadios evolutivos en los que se desarrollan ciertos conocimientos y habilidades que solo pueden florecer en esos tiempos,

En estos periodos que De Vries ha llamado “periodos sensitivos”, el ser en vía de desenvolvimiento posee en un grado relevante aptitudes creadoras y “transformadoras” e instintos que conducen sensiblemente a realizar necesidades fundamentales de las cuales depende el porvenir de la especie, y pasados aquellos periodos, ha terminado también la posibilidad de realización de aquellas aptitudes. (Montessori, 2020, p. 60)

Cuando se propone una matemática sensorial, se reconoce una matemática concreta, que no está lejos de lo que han propuesto las didácticas de las matemáticas, aclarando que se debe ir siempre de lo concreto a lo abstracto.

Montessori propuso partir de la “vida práctica”, como preámbulo a la “vida sensorial”, y de ahí a los conocimientos escolares, como los de la lectoescritura y las matemáticas, tal como lo plantea en su obra *La mente absorbente*:

Los sentidos, los exploradores del ambiente, abren la vía al conocimiento. 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 que en la oscuridad (en el estado inculto) no podría verse. (Montessori, 1999, p. 121)

Pensar las matemáticas desde los sentidos es clave para la comprensión de los objetos matemáticos, pues son muchos los estudios acerca de la didáctica de las matemáticas para la educación infantil y la básica primaria (Arteaga y Macías, 2016; Chamorro, 2003, 2005; Parra y Saiz, 2014), que plantean que una primera etapa de esa comprensión es lo concreto. De ahí que una de las características de los materiales Montessori es, precisamente, que aíslan las dificultades a partir de la apreciación desde uno o varios sentidos. Por ejemplo, un material que se ha etiquetado desde el método para la *vida práctica* como lo son las cajas de cilindro de encastre, permite que el niño, por medio de la vista y el tacto, se percate de la variación de las alturas y los diámetros de los cilindros.

El reconocimiento de una matemática sensorial potencia la representación enactiva propuesta por Jerome Bruner, esto es, aquella que se basa en la acción y en la interacción con el objeto, y se desarrolla en la primera infancia.

Las matemáticas desde lo sensorial tienen un lugar privilegiado en el método científico de Montessori, pues permiten que el niño, preferencialmente mediante el uso del material, identifique, viva y experimente relaciones matemáticas que después puede comprender desde la abstracción. Además de lo que ya mencioné desde el juego de los cilindros de encastre, otro ejemplo es el desarrollo del sentido bórico por medio de las tablitas graduadas. El niño es capaz de

estimar el peso y ordenar las tablitas tanteándolas. Otro ejemplo es cuando el niño es capaz de reconocer la extrapolación (característica del sistema decimal), en la tabla de los números hasta el 100, al colocar los números y darse cuenta de que en determinada columna todos los números van a terminar en la misma cifra.

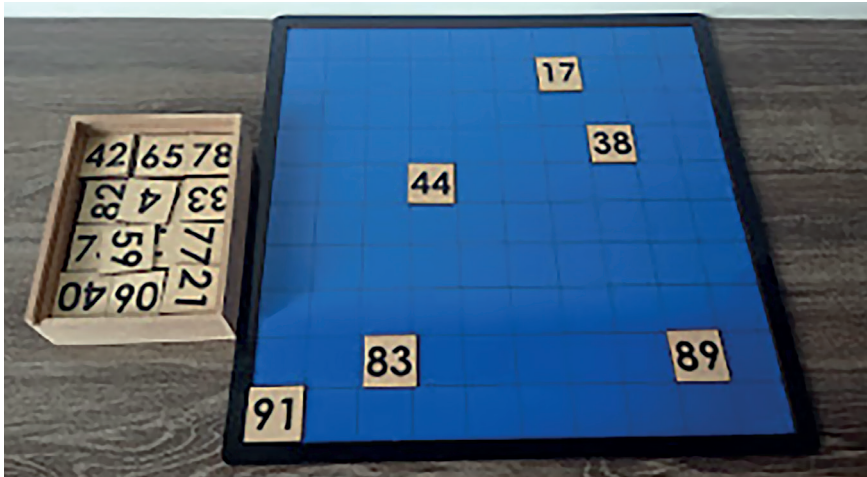


Figura 1. Tablero del 100
Fuente: archivo particular de la autora.

MATEMÁTICAS CREATIVAS

Esta segunda característica de las matemáticas en el método montessoriano se propone desde el principio mismo del método de la pedagogía científica, pues la creatividad es natural al ser humano. Cuando el niño descubre la solución al problema que le supone casar los cilindros en sus respectivos lugares, o encajar las figuras geométricas en el lugar preciso en el armario geométrico, despierta un interés por saber si la forma en la que ha logrado hacerlo es la única, lo que lo lleva a repetir muchas veces el ejercicio hasta que perfecciona el razonamiento.

La creatividad y la imaginación en el marco del método no son lo mismo. Por un lado, la *imaginación* se considera una condición de la inteligencia; sin embargo, esta “no solo está arraigada en la inteligencia, también lo está en el sentimiento” (Montessori, 2014, p. 57). Por su parte, la *creatividad* es la posibilidad de transformar la imaginación en realidad, de materializarla.

En este sentido, con el material de círculos divididos expuesto en el libro *Psicogeometría* (Montessori, 1934), se propone que el niño, al crear polígonos regulares uniendo los extremos de los radios, pueda imaginar —en este caso inferir—, por ejemplo, un polígono de cien lados, y descubra la relación entre el número de lados y la longitud de estos.

Como vemos, la creatividad en las matemáticas que propone el método montessoriano está anclada en el descubrimiento de las propiedades y relaciones de los objetos matemáticos, las cuales no son desarrolladas, explicadas o ejemplificadas por los maestros, sino que son realmente develadas por el niño, en el camino hacia la abstracción.



Figura 2. Torre rosa

Fuente: archivo particular de la autora.

MATEMÁTICAS ABSTRACTAS

Como ya se describió, en el método de la pedagogía científica de Montessori se parte de lo sensorial, a fin de que el niño pueda acercarse desde la experiencia a las representaciones de algunos objetos matemáticos, pero siempre con el propósito de que construya abstracciones de esos objetos matemáticos. Para la autora:

La mente humana, por su naturaleza, no solo tiene la propiedad de la imaginación que permite realizar lo que no se ve directamente, sino que también tiene la propiedad de realizar síntesis, de extraer —por así decirlo— un alfabeto de las cosas que se encuentran en el ambiente exterior. Esta propiedad es la aptitud natural de la mente hacia las abstracciones [...] si el hombre no tuviera la capacidad de imaginar y de abstraer no sería inteligente; o su inteligencia sería parecida a la de los animales superiores: estática y limitada a las necesidades de su comportamiento particular y, por tanto, sin posibilidad de desarrollo. (Montessori, 1986, p. 122)

La abstracción en el método de la pedagogía científica se entiende como “una elevación de la mente” (Montessori, 1934), en la que se alcanzan razonamientos fuertemente elaborados, que se someten a la prueba de casos específicos y potencialmente se pueden generalizar.

En relación con la abstracción, Montessori, en *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia* (2014), narra un episodio en la formación de maestras que permite comprender esta característica:

Recuerdo que después de prepararla bien, invité a una de mis maestras a que enseñara utilizando los encajes llanos, la diferencia que hay entre un cuadrado y un triángulo. La maestra debía hacer encajar un cuadro y un triángulo de madera, cada uno en un marco correspondiente, hacer tocar antes con el dedo el contorno de su molde y decir: “Esto es un cuadrado, esto es un triángulo”. La maestra, al hacer tocar el entorno, empezó a decir: “Esto es una línea, esto, otra; esto, otra, y esto, otra: son cuatro. Cuéntalas con tu dedito. ¿Cuántas son? Cuenta los vértices o puntas con tu dedo. ¿Son también cuatro? Míralo bien: ¡Esto es un cuadrado!”. Yo corregí a la maestra diciéndole que esa no era la manera de enseñar a conocer una forma; así se daba idea de lado, de ángulo, de número, cosas muy distintas todas de la que se debía enseñar. “Pero si es lo mismo”, objetaba la maestra. No es lo mismo, esto es el análisis geométrico y matemático de la cosa. Se puede tener la idea de forma cuadrada sin saber contar hasta cuatro y por tanto sin saber apreciar el número de lados y de ángulos. Los lados y los ángulos son abstracciones que no existen por sí mismos; lo que existe es aquel pedazo de madera de forma determinada. Las explicaciones de la maestra no solo producían una confusión en la mente del niño, sino que pretendían hacerle superar de un salto el abismo que separa lo concreto de lo abstracto entre la forma de un objeto y las matemáticas. (Montessori, 2014, p. 165)

Las matemáticas en el método de la pedagogía científica deben decantarse en la abstracción de los objetos matemáticos, y no quedarse solo en lo concreto, aunque se reconoce que es allí donde se inicia el camino del razonamiento matemático.



Figura 3. Gabinete geométrico

Fuente: fotografía de la autora, tomada en el Museo Pedagógico Colombiano.

MATEMÁTICA ORDENADA Y PRECISA

Según la autora, cuando se logra “elevar la mente”, se adquieren dos habilidades necesarias para el desarrollo de la “mente matemática”: el orden y la precisión.

El orden está expuesto en el método desde la preparación del ambiente, la presentación del material, hasta la organización de los argumentos que se exhiben para resolver un problema, por ejemplo, con contexto aritmético. El orden en el método tiene el propósito de ordenar la mente, “la forma mental del hombre, la trama sobre la que pueden depositarse todas las riquezas debidas a las percepciones directas o a la imaginación, es un *orden* fundamental” (Montessori, 1999, p. 123).

Por su parte, la precisión no solo se experimenta en la repetición de una actividad, o en la manipulación del material, también en el perfeccionamiento del razonamiento y en la ganancia de disciplina en la que el niño no claudica, a pesar de que el error se presente constantemente. El niño debe aprender que cuanto más preciso sea, menos errores cometerá, en las palabras de Montessori:

En efecto, si les enseñamos una precisión exacta en la acción, incluso esta precisión parece atraer su interés. El primer móvil es tener una finalidad real a alcanzar en sus acciones, pero el modo de realizarlo exactamente es el sostén para que el niño sea constante y para impulsarlo a realizar todo progreso en su desarrollo. El orden y la precisión constituyen la guía en el trabajo espontáneo. (1999, p. 123)

El orden y la precisión no se enseñan, se desarrollan a partir de la voluntad férrea del niño por adquirir independencia, la cual se potencia en el paso de la acción concreta a la abstracción. Ese paso se presenta en el método montessoriano, desde la interacción con un ambiente preparado y ordenado, y desde el uso de materiales que hacen evidente el error:

El hecho de que la mente matemática actúa desde la primera edad, se ve claramente no solo —como hemos indicado— por el atractivo que la exactitud ejerce en cada acción del niño (el cual solo mantiene su actividad si hay un procedimiento exacto que seguir, y solo así puede llegar a la concentración y a la constancia en la realización de los actos); sino que también se ve por el hecho de que el orden es una de las sensibilidades más potentes y preeminentes propias del inicio del período formativo. La sensibilidad al orden de las cosas, sus recíprocas posiciones es contemporánea a las simples sensaciones, es decir la absorción de las impresiones del ambiente. (Montessori, 1999, p. 238)

Experimentar el orden y la precisión es imprescindible para el desarrollo del pensamiento matemático, pues estos ayudan a que el niño reconozca la belleza de las relaciones abstractas. Por ejemplo, cuando arma la tabla de Pitágoras, propia del material Montessori, el niño debe *ordenar* en su mente las relaciones posibles entre los cuadriláteros, y con suma precisión ir colocándolos para darse cuenta

de que efectivamente hay una relación proporcional entre la medida de longitud de los lados y las áreas. A su vez, podrá descubrir y memorizar la relación de esos cuadriláteros con el material de perlas.



Figura 4. Tablero de Pitágoras
Fuente: cortesía de Arteventiuono.

MATEMÁTICAS INTEGRADORAS

En el método creado por María Montessori se reconoce un saber matemático que no está parcelado, ni obedece a un listado de temas/ contenidos sin relación. Por el contrario, se apuesta por una matemática en la que las relaciones entre los objetos matemáticos son constantes y son una condición obligada, por eso en el método se han creado materiales en los que se pueden construir relaciones aritméticas y geométricas, por ejemplo, sin que se piense que la aritmética y la geometría son escindibles. A propósito de esto, Montessori afirma:

Los objetos matemáticos no se hallan dispersos en el ambiente como los árboles, las flores o los animales. Por ello, en la edad infantil no hay ocasión de desarrollar espontáneamente la mente matemática, lo que determina un obstáculo para el posterior desarrollo mental. Por esto a los materiales sensoriales les llamamos abstracciones materializadas, o material matemático básico. (1999, p. 123)

Esta característica de las matemáticas en el método montessoriano es evidente en todos los materiales. Un ejemplo son los listones de madera, pintados de rojo y azul alternativamente, y el cual es un material presentado por Montessori en el segmento de “vida sensorial”, dado que estimula la discriminación visual por tamaño, lo que podríamos asociar con el pensamiento métrico, al notar que

una cualidad medible de los listones es la longitud. También podemos usarlo para acercar al niño al conteo, y a la relación entre cantidad y símbolo, a la identificación del número que va entre otros dos, o el que va después o antes de otro, propios del pensamiento numérico, o seguir la secuencia de colores base del pensamiento variacional.

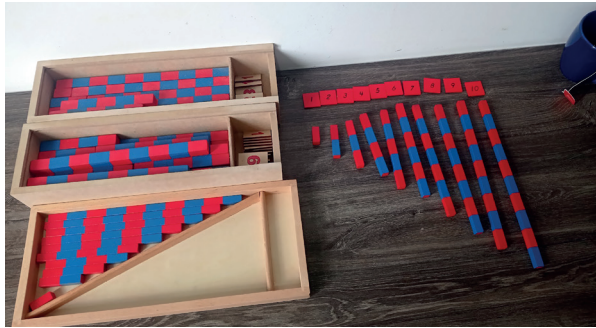


Figura 5. Listones rojos y azules
Fuente: archivo particular de la autora.

MATEMÁTICAS INCLUSIVAS/INCLUYENTES

El método de la pedagogía científica de Montessori hace una apuesta clara por una educación matemática que sea accesible a todos los niños y niñas por igual. El hecho de que los antecedentes del método sean el trabajo desarrollado con niños con discapacidad, a quienes se observó acuciosamente y comprobó que no tenían obstáculo para construir abstracciones matemáticas, nos lleva a concluir que este método fue una de las primeras experiencias de educación matemática inclusiva.

Alsina y Planas (2008) sugieren que una “educación matemática de calidad es esencialmente aquella que sea accesible y comprensible para todo el mundo, sin renunciar al aprendizaje de conocimientos matemáticos básicos ni llegar a la simplificación del discurso de la enseñanza de las matemáticas” (p. 11).

Por su parte Castro *et al.* (2015, citados en Castro y Torres, 2017) aseguran que para alcanzar una educación matemática inclusiva

[...] se debe tener en cuenta: el respeto por la diferencia, que implica una etapa de sensibilización por parte de toda la comunidad (docentes, estudiantes, administrativos); adecuaciones curriculares que hagan posible la flexibilidad; adaptación de materiales educativos;

adecuaciones físicas en las instalaciones educativas; estrategias pedagógicas para el diseño de las actividades didácticas; y la formación de profesores que hagan posible las acciones anteriores. (p. 296)

Si bien en el momento histórico en el que se fundó el método Montessori, —esto es, principios del siglo xx— no se tenía una apuesta por la educación inclusiva, sino más bien una educación de atención diferencial para los niños con discapacidad, o como se les llamaba: “niños idiotas”, el método no se fundamenta en la idea de normalidad de estos niños. Por el contrario, se fundamenta en el potencial mostrado por los niños con discapacidad que podría extrapolarse a los niños llamados “normales”.



Figura 6. Escalera marrón
Fuente: archivo particular de la autora.

Montessori hace una apuesta por la accesibilidad desde la posibilidad que tienen los niños, cualquier niño, de trabajar con el material que prefiera, por lo que asegura que “el uso autónomo que se hace del material, permite a cada niño seguir su propio ritmo de

trabajo y desarrollar su propia velocidad de aprendizaje” (Montessori, 2014, p. 39), lo que claramente es un manifiesto al respeto a la diversidad en el aprendizaje.

Con todo lo dicho hasta aquí, más que exponer de manera muy breve y somera lo que he considerado el lugar de las matemáticas en el método de la pedagogía científica creado por María Montessori, mi pretensión va en tres vías. Una, ha sido invitarlos a conocer más de cerca este método complejo, pero fascinante, que por supuesto desborda el alcance de este escrito; otra, antojarlos del material montessoriano: cómprenlo o constrúyanlo ustedes mismos, eso también hace parte del disfrute; existen innumerables páginas en la web que aportan en esta línea. Pero, tal vez, mi mayor pretensión es que vean de otra manera las matemáticas; no con los ojos de una cultura que ha impuesto por décadas la idea de que las matemáticas son difíciles, complejas o que son solo para personas superinteligentes. Quiero invitarlos a sentir, construir, descubrir, crear y comprender las matemáticas como lo hacen los niños más pequeños, quienes sin *matemofobias* aprendidas nos enseñan tanto.

REFERENCIAS

- Alsina, A. y Planas, N. (2008). *Matemática inclusiva: Propuesta para una educación matemática accesible*. Narcea.
- Arteaga, B. y Macías, M. (2016). *Didáctica de las matemáticas en educación infantil*. UNIR.
- Castro, C. y Torres, E. (2017). La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor. *Infancias Imágenes*, 16(2), 295-304.
- Castro, M. y Castellarnau, A. (2019). *María Montessori: La mujer que revolucionó la educación*. RBA.
- Chamorro, C. (2003). *Didácticas de las matemáticas para primaria*. Pearson.
- Chamorro, C. (2005). *Didácticas de las matemáticas para educación infantil*. Pearson.
- Foschi, R. (2014). *María Montessori*. Octaedro.
- Giovetti, P. (2014). *María Montessori: Una biografía*. Mediterranee.
- Gómez, A. (1994). Introducción crítica. En M. Montessori, *Ideas generales sobre mi método: Manual Práctico* (pp. 13-30). CEPE.

- Montessori, M. (1934). *Psicogeometría*. Araluce.
- Montessori, M. (1999). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder.
- Montessori, M. (2020). *Ideas generales sobre mi método: Manual práctico*. CEPE.
- Parra, C. y Saiz, I. (2014). *Didáctica de las matemáticas: Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Patron, I., Toinet, V. y Dorance, S. (2018). *Montessori paso a paso: El cálculo y las matemáticas 1*. Escuela Viva.
- Patron, I., Toinet, V. y Dorance, S. (2019). *Montessori paso a paso: El cálculo y las matemáticas 2*. Escuela Viva.
- Pla, M., Cano, E. y Lorenzo, N. (2001). El método de la pedagogía científica. En *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi* (pp. 69-94). Graó.
- Rodríguez, A. (2014, 28 de mayo). Las matemáticas en la escuela. *Escritores del mundo*. <https://escritoresdelmundo.art.blog/2014/05/28/las-matematicas-en-la-escuela-por-alcides-rodriguez/>
- Vicent Millán, R. J. (2018). Rousseau: Aportes en Educación Matemática. *Revista Educare. Segunda Nueva Etapa 2.0*, 22(3), 78-95. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v22i3.23>

Trabajo y formación con base en María Montessori¹

Bayron Hernan Giral Ospina
Universidad Pedagógica Nacional

Si se observa a un niño de tres años, se ve que siempre juega con algo. Esto significa que va elaborando con sus manos e introduciendo en su conciencia lo que su mente inconsciente ha absorbido antes. A través de esta experiencia del ambiente, con apariencia de juego, examina las cosas y las impresiones que ha recibido en su mente inconsciente. Por medio del trabajo se hace consciente y construye el Hombre.

MARÍA MONTESSORI (1986)

Este capítulo caracteriza la noción de *juego* entendido como *trabajo* a partir de las ideas pedagógicas de María Montessori. En un primer momento, se resalta la importancia del método, luego se abarca la función del trabajo y, finalmente, se hace un enlace con la idea de dinámica, así como con los materiales y recursos a los que acuden los maestros en el aula. Pedagógicamente, se sostiene la tesis de que la formación exige y es un resultado del trabajo (juego),

¹ El presente capítulo es producto del ejercicio de la investigación llevada a cabo en el marco de la Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía “Año María Montessori: Mujeres en educación y pedagogía”, que tuvo lugar en la Universidad Pedagógica Nacional, en el segundo semestre del año 2022. Hace parte del proceso del Énfasis en Educación y Pedagogía como ámbito de la formación doctoral. Reconozco en Guillermo Bustamante, en ese entonces mi director de tesis, el influjo de varias de las ideas aquí expuestas.

pues a partir de este es posible la constitución de efectos en relación con el saber en la educación.

En una búsqueda rápida en la web, o también al preguntarse por los tipos de escuela para la formación de los niños y hacer un recorrido por colegios y jardines infantiles de las ciudades, se puede notar fácilmente la popularidad del método Montessori cimentada en ser una vía pertinente para motivar la autonomía, con unas prácticas “modernas” y efectivas, dentro de las cuales el juego cobra un lugar principal. Al menos, esto es lo que se vislumbra con facilidad en la oferta educativa, pero esta idea también impregna el discurso pedagógico de los docentes, especialmente de quienes tratan con niños de edades menores o infantiles.

Sin embargo, vale la pena considerar si realmente en la pedagogía de Montessori hay una caracterización del juego como concepto pedagógico, o si esta corresponde a un pensamiento cimentado en un lugar común, según el cual jugar es hacer actividades entretenidas, usar materiales que motiven la atención o lograr de la manera más efectiva la distracción de los niños para que no se aburran. Se trata, entonces, de confrontar estas ideas que puedan ser fácilmente aceptadas en la escuela y resituar pedagógicamente —es decir, desde los conceptos— cuál es la función del juego y cómo se puede entender desde una visión sistémica, que no lo reduce a meras actividades que se hacen en la escuela (también pueden hacerse en la casa, la guardería, entre otros); sino que, más bien, opta por reintroducir, bajo la idea del trabajo, el juego como parte central del método Montessori y, más allá de este, como un elemento constitutivo de la formación. Es decir, el trabajo como un elemento característico de la condición humana, a partir del cual es posible la transformación del sujeto y, por supuesto, del entorno.

Esto no significa dejar de lado la pregunta por qué hacen los profesores y las profesoras con sus estudiantes en el aula cuando usan materiales o introducen mediaciones sobre el saber. Por esto, también tiene cabida analizar la idea de *dinámica*, como un modo de describir las funciones que ponen en movimiento la organización espaciotemporal y con arreglo a fines —que aquí especifico como didáctica—, a partir de la cual los maestros usan y aplican determinados recursos, materiales y objetos. Se trata, entonces, de ver cómo la dinámica es una estructura general sobre la cual se produce el *ludus*, que implica

trabajo. Pero estos elementos se articulan bajo una noción más global, a saber, la del método; por eso, es primordial caracterizarla como punto de partida.

EL MÉTODO

La idea del método en María Montessori tiene una base y una influencia científica; de hecho, su llamada *pedagogía científica* encierra las siguientes características: la experimentación y la observación, en un entorno en el cual hay unas condiciones de posibilidad que permiten la estimulación a partir del esfuerzo que hace cada quien por aprender con el desarrollo de su voluntad. De este modo, el método se orienta a crear un *ambiente estructurado*, es decir, con materiales, actividades y un espacio ordenado, diseñado, preparado con el fin de dar rienda suelta al espíritu de investigación que se puede fomentar en el niño (Montessori, 1937b). Se pretende, entonces, establecer unas limitaciones o condicionantes que son base para la acción “libre” del trabajo, como se mostrará.

En este sentido, el método parte de la consideración sobre el niño, en su desarrollo fisiológico y psíquico, orientado a “la educación motriz, sensorial y el lenguaje” (Montessori, 2012, p. 16). Esta es una mirada científico-clínica, desde la cual el niño tiene un desarrollo que debe ser observado para que, correlativamente, se organicen y diseñen los materiales y actividades que encontrarán un resorte desde el crecimiento del infante. Es decir, partirán de su potencia vital para que despliegue el movimiento orgánico donde entran a ser parte el cuerpo, los sentidos, la sensibilidad y la mente; todo esto en relación con los otros, pues estos potencian, estimulan y condicionan ese movimiento con sus interacciones.

Sin embargo, también es importante considerar que el método parte de la diferencia entre el niño y el adulto, de modo que esta condición desigual introduce la idea de que se debe dar un tratamiento diferenciado, que respete los ritmos, la libre actividad, la espontaneidad y asuma la corporalidad de los infantes en el espacio (Pla *et al.*, 2007). Esto es fundamental porque no se trata, entonces, de convertir, por un lado, ni al adulto en niño, ni al niño en adulto. Y, mucho menos, de sustraer al uno del otro; porque se entiende que no son lo mismo ni se encuentran en la misma posición, lugar, ritmo e interés. Esa diferenciación de la que parte el método implica asumir

posiciones distintas con respecto al saber y entender la dimensión instructiva y regulativa que sostiene todo dispositivo escolar, así como toda dinámica y didáctica en particular en la formación.

No obstante, el método no se puede reducir a un conjunto de reglas o procedimientos por seguir como si fuera un recetario, más bien implica asumir unas orientaciones generales a partir de esa visión “científica” en las que se hace énfasis en el lugar del profesor y el estudiante con relación a la enseñanza del saber y al desenvolvimiento de la acción. La idea del método es, pues, consecuente para indicar que no hay métodos para cada niño, sino que se hace necesario entender la estructura fundamental de la formación humana. Por esta razón, se busca “un método que siga a la ‘naturaleza humana que se desarrolla’, puesto que todos tienen las mismas necesidades síquicas y siguen el mismo proceso para alcanzar la construcción del hombre: cada uno debe atravesar las mismas fases del crecimiento” (Montessori, 1968, p. 104). Es por esto por lo que el método exige validez para unos y para otros, lo que no necesariamente significa homogeneizar o reducir todo a reglas presupuestas, sino, más bien, reconocer la diferencia de cada sujeto, pero a partir de la introducción del orden y la estructuración de la dinámica de la formación.

La idea del método deja que ver se trata de estructurar las dimensiones regulativas en la formación, si bien Montessori exige flexibilizar la intervención del adulto, del profesor, y critica el manejo de la relación con los niños cuando se hace solo de manera instructiva; la pedagoga no sugiere dejarlos solos, ni formula equiparar al adulto con el infante. Precisamente, sostiene que

[...] nuestro abandono no fomenta la aparición de rebeldía como ocurre con los adultos, sino que forma individuos más débiles de lo que deberían ser, forma caracteres que se convertirán en un obstáculo para la vida del individuo e individuos que serán un obstáculo para el progreso de la civilización. (Montessori, 1986, p. 107)

Así pues, se trata de no asfixiar el despliegue de la individualidad, pero tampoco pugnar por una autonomía desde el abandono o el libertinaje, que pueden hacer impotente al otro. Esto significa que la instrucción está presente, aunque hay que llevarla a su mínima expresión, pues no es la única, ni la más importante función del profesor. Más bien, la vía para acercarse en la relación con el estudiante

es la regulación, y esto se hace a partir de la ideación y la actividad directiva con los materiales, tareas y actividades que se disponen para ello en la práctica.

Sin embargo, esto también implica suponer que el método tiene sentido en la medida en que fomenta el trabajo, tanto del profesor, como del estudiante, en esa estructuración del ambiente educativo bajo la relación que se constituye allí. Esta estructuración, entonces, es fruto fundamentalmente del trabajo del profesor, y es una invención artificial porque no hace parte de la “naturaleza” de los sujetos que participan en la relación con el saber, sino que, más bien, resulta de la intencionalidad guardada en la dinámica formativa. De hecho, para el niño, en primera instancia, es algo extraño a lo que no está habituado, pero que puede producirle curiosidad y motivar sus estímulos. Por eso es por lo que “si el niño, desde su primera infancia, experimenta repulsión por el ambiente, que debería ser el medio de su desarrollo, no se desarrolla normalmente” (Montessori, 1986, p. 106). De ahí la importancia de buscar un ambiente atractivo, que corresponda al curso del desarrollo del infante; pero que motive, precisamente, su transformación. Luego, las condiciones de posibilidad puestas y la potencia con que los sujetos las afrontan son base para entender la formación.

TRABAJO Y JUEGO

Como se ha indicado, Montessori aclara la diferencia entre los adultos y los niños para establecer el método; pero hay un elemento central en este: el trabajo. Fundamentalmente, sostengo que el trabajo es equiparable al juego, pues busca que, en el grado de libertad que se va logrando, se obtenga “la elección de estímulos útiles” por parte del niño a partir del esfuerzo de su actividad.

El trabajo involucra tanto a los niños como a los adultos. Como la intervención del profesor no es arbitraria, sino que sigue un método, este debe trabajar para concebirlo. Esto significa hacer un arreglo con relación al saber para impulsar “lo que se pretende trabajar” en el niño, pero a la vez teniendo en cuenta la mirada sobre este, es decir, considerando sus potencialidades; en otras palabras, se construye suponiendo los modos como el infante puede afrontar con sus condiciones lo que se pone en frente, con todo y que no se pueda saber, a ciencia cierta, cómo lo hará.

Los niños, por su parte, trabajan, en el sentido en que se orientan hacia el mundo realizando un esfuerzo a partir de los estímulos que encuentran y repitiendo su actividad en la medida en que producen, en la práctica, efectos sobre el entorno y mientras este entorno también los afecta. Como se ha dicho, bajo la existencia de la relación con el adulto profesor/profesora con el entorno, se logra la estructuración de un orden externo dentro del niño, a la vez que este va creando cosas nuevas afuera en la medida en que interactúe y trabaje. Por tanto, se trata de una mutua dirección en la que el objetivo no es solo externo de lo que el adulto espera. El objetivo se incorpora y por eso

[...] es interno, esto es, que el niño se entrene a sí mismo para observar; que se le lleve a hacer comparaciones entre los objetos, para formar juicios, razonar y decidir, y es la repetición indefinida de este ejercicio de atención y de inteligencia lo que produce un verdadero desarrollo. (Montessori, 2012, p. 27)

Montessori subraya que, en el juego, esta dimensión que los adultos intervienen es simbólica; y a partir de allí el niño va dirigiendo su atención, trabajando y usando el lenguaje:

El niño conduce a servirse de cualquier objeto como un pulsador eléctrico, que ilumina la fantasía mágica del espíritu: un bastón es un caballo, una silla es un tren, un lápiz es un avión. Por eso los juguetes ofrecidos a los niños no permiten una actividad real, pero hacen nacer ilusiones en ellos. Y, sin embargo, no son más que imágenes imperfectas y estériles de la realidad. (Montessori, 1937b, p. 244)

Esta dimensión simbólica está llena de mediaciones que configuran un orden posible y fundamentalmente virtual (no significa que no sea real), pero que el niño puede hacer que suceda en la práctica. El adulto designa tareas, prepara; y deja la posibilidad de que el niño actúe, mientras observa la manera en que va encontrando vías para ordenar lo que se le presenta al interactuar.

Esta descripción básica es la mínima función que explica cómo es posible el paso del niño al adulto. Lo que muestra es el modo en el que un sujeto comienza a constituirse a partir de la cultura, pero no porque esta sea una mera transmisión, sino más bien en la medida en que se produce como un efecto. Montessori señala que

“la importancia de mi método no reside en la organización por sí, sino en los efectos que produce en el niño” (2012, p. 81), y estos los produce a través del trabajo.

Entonces, el trabajo es el punto de partida para producir los efectos, en la medida en que lleva a modificaciones tanto en la conducta como en el saber. La autora sentencia: “la cultura solo se puede recibir a través del trabajo y la creciente realización de sí mismo” (Montessori, 1986, p. 218). “El hombre se construye trabajando, efectuando trabajos manuales, donde la mano es el instrumento de la personalidad, el órgano de la inteligencia y de la voluntad individual, que labra su propia experiencia cara a cara con el ambiente” (Montessori, 1937b, p. 294). De ahí que el juego —el trabajo— no sea solo el uso de unos materiales u objetos que están ahí dispuestos, sino que sobre todo significa la manera en que se va entendiendo el límite, las reglas, la diferencia con el entorno y su transformación. El trabajo es una actividad fundamental para moverse en la estructura que adultos y niños comparten: la cultura.

El juego, el trabajo, es, en última instancia, la manera en que se va restringiendo el impulso natural del niño hacia la constitución de la dimensión regulativa del campo social, de la formación humana. El trabajo es formador de la cultura y por ello el juego no es un asunto de niños, sino que forma parte de la condición humana a lo largo de la vida, por más que Montessori la tematice en su desarrollo temprano. Gracias al trabajo es posible el afianzamiento de la vida interior, la “formación” (¿siempre autoformación?), pero también el entendimiento y la transformación del ambiente, pues, en palabras de Montessori:

La vida interior de aislamiento prepara las fuerzas necesarias para la vida exterior; la vida exterior, por su parte, facilita la concentración con el trabajo ordenado, y el consumo de las fuerzas se renueva y repara por el ejercicio íntimo del alma concentrada. (s. f.)

El trabajo, por tanto, es un esfuerzo desde mí que me afecta, pero que no puedo hacer de manera aislada, sino que exige de la fuente de lo otro y del otro.

Se puede profundizar más en la diferencia entre el trabajo del niño y el del adulto: “Es cierto que para el niño la aptitud para el trabajo representa un instinto vital, porque sin el trabajo no puede organizarse la personalidad, desviándose de las líneas normales de su construcción: el *hombre se construye trabajando*” (Montessori, 1937b, p. 294 [énfasis en el original]). Esto quiere decir que el sujeto es un efecto del trabajo, y por eso el juego es un asunto extremadamente serio, pues no se trata de una actividad exclusiva para los niños, ni le quita valor todo lo que tiene de simulación. El aspecto central es que el juego lleva a efectos, introduce en la cultura. El juego/trabajo está presente en la condición humana, tanto que podríamos preguntar qué tanto de todo lo “serio” que hacemos los adultos (responsables o irresponsables) es parte de la seriedad del juego: desde la ciencia, el entretenimiento, los oficios, el cuidado, hasta la política y su remanencia.

Hay que caracterizar la manera en que el adulto aplica el trabajo como parte de la relación de su vida con los demás. Montessori señala que “para alcanzar la finalidad de su trabajo social, el hombre debe ordenarlo necesariamente, regularlo con normas que constituyen leyes sociales” (1937b, p. 300). Es un trabajo entonces que contiene la permanencia de los lazos sociales, pero que también, de manera inteligente, crea un excedente, por eso se trata de un trabajo supernoatural. Incluso, llega a ser “simulado” en el juego con los niños. Por su parte, el trabajo del niño es “un trabajo inconsciente”, pero también lleno de actividad, de ejercicio continuo para el fortalecimiento de la vida interior sobre el entorno (Montessori, 1937b). El punto central es que mientras el trabajo del adulto ya construyó lo que permanece (y permanece con su cambio) —está inmerso en la cultura—, el niño apenas está por incorporarlo y, solo en la medida en que lo hace, puede llegar a transformarlo. Puede llegar a producir excedentes con su actividad en la medida en que crezca. El trabajo es la base que permite la producción de estos efectos.

Como es bien sabido, dejamos a los niños libres en su trabajo, y en todas las acciones que no son de un tipo inquietante. Es decir, eliminamos el desorden, que es “malo”, pero permitimos a lo que es ordenado y “bueno” la más completa libertad de manifestación.

Los resultados obtenidos son sorprendentes, pues los niños han demostrado un amor por el trabajo que nadie sospecha que exista

en ellos, y una calma y un orden en sus movimientos que, superando los límites de la corrección han entrado en los de la “gracia”. La disciplina espontánea, y la obediencia que se ve en toda la clase, constituyen el resultado más sorprendente de nuestro método. (Montessori, 2012, p. 81)

LA DINÁMICA

En los dispositivos escolares, las guías, los manuales, los objetos, ¿hacen parte del juego? Preliminarmente, el llamado *material didáctico* podría caracterizarse como una medición, de una organización más general que tiene como base el método, con la cual es posible desplegar efectos formativos.

Si el papel de los adultos, en cuanto profesores en la escuela, les permite hacer de la edición (en el sentido fundamental de creación) —como una forma de magisterio—, entonces la dinámica es la estructura donde la formación ocurre. Si solo estuvieran dispuestos los materiales y las cosas, pero no se movilizara ninguna acción, no sería posible ninguna transferencia, no habría lugar al trabajo. Entonces, “debemos, por tanto, desistir del intento inútil de reducir al niño a un estado de inmovilidad. Mejor deberíamos dar ‘orden’ a sus movimientos, dirigiéndolos a realizar las acciones a las que de hecho tienden sus acciones” (Montessori, 2012, p. 18).

Esto significa que la dinámica tiene unas condiciones de posibilidad que no llegan a determinar unilateralmente las decisiones de los sujetos; y, sobre todo, que de ningún modo es loable esperar el control absoluto, sino más bien el despliegue de la acción y sus propios ajustes:

El proceso educativo se basa en esto: que el control del error reside en el propio material, y el niño tiene pruebas concretas de ello. El deseo del niño de lograr un resultado que él conoce, lo lleva a corregirse. No es un profesor quien le hace notar su error y le muestra la forma de corregirlo, sino que es un trabajo complejo de la propia inteligencia del niño lo que conduce a ese resultado. (Montessori, 2012, p. 27)

De ahí que la constitución del sujeto no puede ser determinada o dirigida con la garantía de un resultado, sino que es efecto de una dinámica. En esta dinámica el juego cobra valor, en la medida en que

“se diferencia de la manipulación de material didáctico (estructurado o no estructurado) en tanto el juego involucra el contexto y la cultura, pues jugar es una función humana” (Torres y Casallas, 2021, p. 212). Por eso, el trabajo posibilita el paso del niño al adulto, la permanencia de la cultura y su transformación; fundamentalmente, el trabajo es parte de la condición humana y permite la vida humana.

Desde este punto de vista, el trabajo del profesor con relación a la didáctica, en la dinámica de la formación, es el de:

[...] preparar el ambiente, procurar el material de concentración, iniciar exactamente al niño en los ejercicios de la vida práctica, meditar sobre aquello que perjudica al niño. Debe ser siempre serena, debe siempre estar pronta para acudir cuando sea llamada, entregarse a las necesidades de amor y de confianzas del niño, que son para él toda una preparación a la nueva vida. (Montessori, s. f.)

De este modo, se logra estar atento al ritmo de los movimientos:

El ritmo del movimiento forma parte integrante del individuo, es un carácter propio, como la forma de su cuerpo: si el ritmo se halla en armonía con otros ritmos similares no puede cambiar y adaptarse a otros ritmos distintos sin sufrimientos agudos. (Montessori, 1937b, p. 146)

Poner la atención sobre el ritmo, no para una garantía de lo esperado o planeado por el adulto, sino para ver el despliegue que va teniendo cada trayectoria, es entonces la función del profesor o la profesora. Una función en la que no se puede determinar hacia dónde va el movimiento, pero en la que se puede prestar atención a la diferenciación que se va produciendo en el trabajo de cada cual. Y en la que puede redefinir idealmente otro tipo de dinámicas que, no obstante, apenas llegan a parecerse a esa idea; pues en sus modalidades de concreción vuelven a implicar al infante, y a él, en el futuro, como adulto.

Esta lectura de Montessori nos permite entender que la síntesis del trabajo humano, tanto de niños como de adultos, es la base y el motor de la transformación de la cultura; por eso, el juego juega a lo largo de la vida. Su función tiene una estructuración cimentada en estrategias, acciones y planes que acontecen en contextos

determinados, pero que no se reducen a estos, y a partir de las relaciones constituidas es como el trabajo/juego constituye efectos en relación con el saber en la educación.

REFERENCIAS

- Montessori, M. (1937a). *El método de la Pedagogía científica*. Araluce.
- Montessori, M. (1937b). *El niño: El secreto de la infancia* (traducción de A. Benet). Ediciones Araluce.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Montessori, M. (2012). *Manual personal de la doctora Montessori*. Createspace.
- Montessori, M. (s. f.). *Ideas generales sobre mi método*. http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/montessori/1.html
- Pla, M., Cano, E. y Lorenzo, N. (2007). María Montessori: El método de la pedagogía científica. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi* (4.a ed.), 69-94. Graó.
- 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://doi.org/10.14483/16579089.17590>

*La mente del niño y la
vida de la inteligencia: una
perspectiva fenomenológica
en la pedagogía de
María Montessori*

Connie Cardona Granada
Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Existe un nacimiento simultáneo de nuestros ojos y del mundo, una sensación de “primera vez” en la cual, quien observa y quien es observado se dan a la luz.

CHRISTIAN BOBIN, *La presencia pura*

Este capítulo se propone establecer un punto de encuentro entre la pedagogía científica de María Montessori y la filosofía fenomenológica, en un intento por comprender *mutatis mutandis*, cómo un orden de significados pueda inscribirse en un cerebro-mente, haciéndolo capaz de habitar un mundo (Mezzalira, 2019). La vida de la inteligencia infantil en la mente absorbente y su manifestarse en la experiencia humana es un fenómeno que Montessori profundiza hacia el final de su estadía en India entre 1947 y 1949, como resultado

de lo que Caprara (2022) define, una observación atenta y dedicada al desarrollo físico-psíquico del niño en su mundo circundante. Se trata de un mundo que, en línea con Husserl (1986), pertenece por completo al sujeto, y que es “necesariamente trascendental en sentido fenomenológico” (p. 69).

El mundo que *está ahí*, delante de mí está listo para recibirme, como si me estuviera esperando, y así como recibe el horizonte *esencial* de una persona, lo recibe de la otra y en cada instante nacen primeras miradas atentas y primeros mundos circundantes, nace una experiencia en primera persona que se apresura, premurosamente, a una vida inteligente.

DISPOSICIÓN AMOROSA HACIA EL MUNDO CIRCUNDANTE

La tesis de María Montessori (1999c) en su libro *La mente absorbente del niño* se funda en la idea de que cada niño en sus primeros dos años de vida posee un *maestro interior* que permite la formación de sí mismo, solo en contacto con el ambiente, con el mundo circundante:

[...] sin embargo su dignidad [la del niño] se presentará ante nuestros ojos y lo veremos como constructor de nuestra inteligencia, como un ser que guiado por un maestro interior, trabaja incansablemente con alegría y felicidad [...] para construir la maravilla de la naturaleza que es el hombre. (p. 951)

Esta idea no debe considerarse una teoría preformista, sino ser interpretada desde presupuestos de la embriología, ciencia que Montessori catalogó como “de las más fascinantes” y en sus obras, especialmente en *La autoeducación en la escuela primaria* y *La mente absorbente*, no deja pasar la oportunidad de citar a Friedrich Wolff y a Karl von Baer, precursor y padre de la embriología. Lo anterior quiere decir que, como escribe Della Casa, citando a Montessori, aunque no existen “caracteres fijos” en la especie humana, es innegable una latente “potencialidad para formarlos” (p. 178).

El “maestro interno”, como lo llama Montessori, es una *fuerza psíquica vital* que permite este aprendizaje y determinará el devenir humano, el resto de su vida. El hombre adulto es el resultado del *maestro interno* del niño, es decir que su misma *fuerza psíquica* lo

forma. Sin desacreditar el valor de la escuela, Montessori expone un argumento que constituye el objeto de estudio de la fenomenología; importantes aquí, sobre todo, los puntos de encuentro con Husserl, Heidegger y Stein: la adquisición de conocimiento del sujeto mediante su *Estar-en-el-mundo*.¹

Una de las revelaciones que se le pueden atribuir a la pedagogía científica de Montessori es que todos los niños son “absorbentes” de cultura, y que este proceso no implica para ellos ningún tipo de dificultad. Existe en el pensamiento montessoriano una predisposición al aprendizaje, a la formación de la inteligencia en los niños, la autora lo profundiza con mayor rigor cuando teoriza acerca de la sociedad por cohesión. Tal manifestación es la explicación por la cual los niños *aprenden solos*. Incluso a partir de los primeros meses de vida, el niño se encuentra guiado 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 [...] capacidades, aptitudes y facultades comunes a la especie humana (lenguaje, posición erguida, etc.). (Montessori, citada en Della Casa, 2022, p. 178)

125

Este proceso da cuenta de un ser humano que, desde sus primeros encuentros con el mundo, se inicia en una construcción de significados y aprendizajes, en los cuales se plantea el ideal de un ser que, comprendido en sus procesos individuales, pueda ser *ayudado*.

Sin embargo, *aprender solos* no quiere decir abandonar la infancia a su suerte. Por el contrario, es un concepto con el que la pedagoga intenta orientar al adulto para saber cómo y cuándo ayudar, frente a una necesidad implacable en los niños: no ser ayudados inútilmente

¹ Estar-en-el-mundo es una expresión desarrollada por Heidegger (1949) en la que pretende despojar de todo carácter de reificación la relación que el humano construye con el mundo. Los guiones connotan unidad en el significado; el término es alusivo a una serie de relaciones entre el mundo y el sujeto, como explica el autor en *Ser y tiempo*, la expresión “ser (estar/existir)” está conectada a “en”. *Yo estoy* significa ‘habito, permanezco en’; y el mundo, como algo que de una u otra forma me es familiar, porque el mundo en esta perspectiva heideggeriana no es sino un mundo/ambiente. Una de las conclusiones que más interesa a este capítulo acerca del Estar-en-el-mundo es la forma de ser en relación con el mundo, que es esencialmente cuidar, o mejor, estar en el mundo presupone cuidado y esto queda establecido como acto fundamental del ser/existir; así como es fundamental (a la existencia) la facticidad de la relación entre sujeto y objeto.

(Montessori, 1999c). La ayuda en estos términos se muestra valiosa y no inútil, quiere decir que se manifiesta con la única condición de responder a una necesidad verdadera y, como afirma la estudiosa de Chiaravalle, esta es una cosa que solo los niños nos pueden enseñar. Montessori pensaba que instintivamente los niños tenían una necesidad primaria de llegar hasta las últimas consecuencias, de llevar a cabalidad hasta el último esfuerzo con tal de alcanzar un determinado objetivo, pero solo una adecuada y respetuosa observación del adulto hacia el accionar del niño permitiría la orientación de este impulso hacia un adecuado desarrollo de sus capacidades.

El niño que no es *ayudado* en sus primeros días de vida a adaptarse al ambiente, a amarlo conociéndolo, es un niño que “ha adquirido un sentido de disgusto por el ambiente y la actividad” (Montessori, 1999c, p. 996). Resulta indispensable aclarar que el *amor* que el niño siente por el ambiente, en el pensamiento montessoriano, no es un banal amor romantizado; por el contrario, representa una condición indispensable en la formación de la inteligencia, porque es en este estado que el niño manifiesta su vida psíquica. Es una clase de amor que se vincula de forma directa a sus procesos de aprendizaje, no solo en la escuela sino en todos los campos de su existencia y durante toda su vida. Y el niño tendrá siempre esta *hambre psíquica* que solo el *mundo-ambiente*² podrá satisfacer: “se puede considerar como un amor por el ambiente el impulso irresistible que en el curso de los ‘periodos sensibles’ une el niño con las cosas [...]. Es un amor de inteligencia que ve, observa y amando construye” (Montessori, 1999c, p. 744). El *amor del intelecto* en el niño significa observar detalladamente y con atención para descubrir cosas que para el adulto

2 El *mundo-ambiente* es una expresión fenomenológica que encuentra su génesis en Husserl a partir de la conceptualización del *lebenswelt*, traducido *mundo de la vida* o *mundo vital*. Sin embargo, las interpretaciones del *lebenswelt* en Husserl son ambiguas y de naturalezas diferentes. Después el concepto es elaborado de forma más concreta por Heidegger, quien le otorga al *mundo-ambiente* un significado de mayor *estabilidad*, lo que permite la inteligibilidad y uso práctico en este capítulo. Pietro Chiodi, responsable de la introducción a la traducción italiana de *Ser y tiempo* (1976), ilustra cómo, con este concepto, Heidegger intenta explicar que “el mundo no es una *res* sino un *mundo-ambiente* en el cual el *Dasein* (ser/existir), se auto-proyecta cuidando los elementos utilizables que encuentra en vista de sus propias posibilidades” (p. 8). El *mundo-ambiente* es, entonces, el mundo inmediato y cotidiano, el mundo más cercano del sujeto, su primer alcance exploratorio. En Heidegger (1976), el *Ser* (*Dasein*) se caracteriza por *cuidar* aquello que tiene cerca, *a la mano*; y, como se profundizará más adelante, esta forma especial de cuidado es la inteligencia.

permanecen incógnitas, a menos que empiece, también él, a entrenar esta mirada amorosa de la realidad que pueda revelarle lo invisible, en pocas palabras, como describe Husserl (1949):

[...] tengo conciencia de un mundo extendido sin fin en el espacio y que viene y ha venido a ser sin fin en el tiempo. Tengo conciencia de él, quiere decir, ante todo: lo encuentro ante mí inmediata e intuitivamente, lo experimento. Mediante la vista, el tacto, el oído, etc., en los diversos modos de la percepción sensible están las cosas corpóreas, en una u otra distribución espacial, [...]si fijo la atención especialmente en ellas, ocupándome en considerarlas, pensarlas, sentirlas, quererlas o no. (p. 64)

Cuando el niño ama el *mundo-ambiente* se impulsa hacia la independencia, ya que es la sensación de descubrimiento en su continua exploración, el “hacerlo él mismo”, lo que le produce satisfacción. Un niño que no ama el ambiente no progresa hacia la independencia y es lo que Montessori define como un niño *degenerado*.³ El niño es incapaz de amar el ambiente porque este representa demasiadas dificultades y resistencias (Montessori, 1999c). La identificación del *ambiente que se resiste* como una situación problemática en los procesos de desarrollo del niño se concreta en Montessori hacia 1947 (en los últimos años de su estadía en India), con la primera edición de *Educación para un mundo nuevo*. En esta obra, la pedagoga afirma que la “deficiencia sensorial” disminuye la inteligencia del niño, es decir, que este ingresa en un proceso creciente de degeneración, y cuanto más alejado esté del *mundo-ambiente*, mayor será su degeneración inteligente y ocurre con mayor precisión en los “periodos sensibles”.

Si el niño no es *ayudado* durante este periodo, se enfrenta a daños irreparables, se trata de un sujeto que “no ha podido actuar según el manifestarse de su periodo sensitivo, se pierde la oportunidad de una conquista natural: y se pierde para siempre” (Montessori, 1999b, p. 710). La ayuda inútil o el abandono a sí mismos son acciones que se

³ El término *degeneración* es utilizado por la doctora Montessori en su significado médico, referido a la degeneración de las células o los tejidos que al perder su integralidad comprometen sus funciones primarias. La analogía del niño degenerado es la visión de un ser humano que se deteriora porque, en lugar de recibir ayuda, es dejado a su suerte o se le considera incapaz de cumplir cabalmente cualquier acción (inútilmente ayudado). así como se degenera la célula o se degenera un tejido, el ser humano se degenera y no puede cumplir funciones primarias y fundamentales para su existencia en el mundo, como por ejemplo alcanzar la independencia.

presentan como obstáculos que ocasionan, según la pedagoga, una deformación. Y es aquí donde se encuentra el “martirio espiritual” que todavía no conocemos, pero que casi todos los hombres llevan consigo, el “estigma inconsciente” (p. 710).

La cura del mal del *humano degenerado* —degenerado de inteligencia— que provoca sonambulismo existencial (Bellingreri, 2018) se puede ofrecer con mayor probabilidad de éxito, durante la primera infancia, a través de un *mundo-ambiente* que no se resista, que sea amable, interesante, que se encuentra al tiempo habitado por un adulto que sepa y quiera —de la voluntad— ayudar. Es aquí donde descansa una importante función de la educación y la pedagogía:

La pedagogía enseña que el ambiente tiene que ofrecer menos resistencia [...] se procura hoy en día, hacer atractivo todo aquello que rodea al niño, especialmente para el niño que siente repulsión por el ambiente, de tal manera que podamos ayudar en el surgimiento de simpatía y benevolencia. (Montessori, 1999c, p. 996)

Porque el niño que no siente repulsión por su mundo-ambiente, sino que lo ama, lo cuida a través de la formación de la inteligencia, que se produce cuando, cautivado por su valor en sí mismo, lo descubre.

Se ha señalado que el niño cuida su mundo-ambiente, amándolo, con las connotaciones de amor afrontadas en los párrafos anteriores. Pensemos, pues, en la particular relación interdependiente entre cuidado, amor e inteligencia mediante un planteamiento de Heidegger: “el comprender no flota jamás en el vacío, sino que está siempre afectivamente dispuesto” (1926, p. 329). Lo anterior es un dato que corrobora la neurociencia, el comportamiento emotivo-afectivo dispone o no al organismo en una determinada situación de aprendizaje. La científica Daniela Lucangeli (2019), profesora de Psicología del Desarrollo de la Universidad de Padua, explica este fenómeno a través de la elaboración del estímulo emotivo mediante los centros subcorticales del encéfalo, que provocan una sensación neuroendocrina cuya función primaria es poner al organismo en alerta. Lucangeli (2019) revela cómo a través de esta reacción neuronal, al tiempo que se aprende un concepto, simultáneamente se adjudica un estado emocional, por lo que, al abrir “el cajón de la memoria”, no solo recupero el concepto aprendido, sino a su vez la emoción que mi sistema

psíquico ha conservado: miedo, felicidad, angustia, alegría, entre otras. Esa emoción que acompaña el concepto abrirá o cerrará la puerta al sujeto en esa dirección. Nuestro cerebro está diseñado para buscar las emociones placenteras, así que si un aprendizaje viene acompañado de emociones prevalentemente positivas es probable que el sujeto continúe por ese camino encontrado una exploración provechosa, es decir, que

[...] la alegría que nos invade no se queda en la devoción contemplativa del objeto que satisface, sino que se exterioriza, entre otras cosas, en que nos rodeamos por completo de lo satisfactorio buscándolo en nuestro ambiente real [...] hasta que nuestra disposición de ánimo armoniza perfectamente con nuestro ambiente. (Stein, 2004, p. 71)

Las anotaciones precedentes confirman que el comprender presupone una disposición afectiva como teorizaba Heidegger (1976). Y la metáfora de la caja de la memoria representa adecuadamente la cualidad del estado de ánimo temporizado “esto quiere decir que su éxtasis específico pertenece a un futuro y a un presente” (Heidegger, 1926, p. 330), siendo la disposición emocional-afectiva-contemplativa, la responsable de anteceder y suceder toda actividad inteligente. En ausencia de amor por el mundo-ambiente no se produce conocimiento, finalmente no se forma la inteligencia y es precisamente esta “línea de cuidado” la base de una nueva educación.

129

PARA EMPEZAR, OFREZCAMOS EL MUNDO

En sintonía con las consideraciones presentadas acerca de cómo el amor hacia el mundo-ambiente favorece los procesos de inteligencia tanto en perspectiva montessoriana como en clave fenomenológica, podemos avanzar hacia un horizonte explicativo que despeje la *ayuda* oportuna que el adulto puede ofrecer en esos términos. Se parte entonces de la premisa según la cual, para Montessori, es menester que el aprendizaje tenga lugar en un proceso que no canse a los niños y esto únicamente se puede lograr en la medida en que se realicen las acciones necesarias y favorables para que en un mundo-ambiente que involucre adultos, estos puedan emprender acciones enfocadas hacia el interés.

Solo algo interesante puede despertar en el niño el impulso por explorar, lo que aprende debe ser interesante, lo debe cautivar: es necesario ofrecerle cosas grandiosas, para empezar, ¡ofrezcámosle

el mundo! (Montessori, 1948). Y esta es la principal ayuda que el adulto le puede ofrecer al niño, facilitarle el mundo-ambiente, poner a su disposición estímulos que tengan como referencia siempre los elementos reales, anclados a su vez a la sensorialidad, porque es a través de esta que se mide el mundo (Caprara, 2022). Despertar el interés implica, como acto seguido, despertar la voluntad,

[...] y dado que la consciencia de un objeto envuelve necesariamente un saber de sí misma, sin lo cual escaparía y ni siquiera captaría su objeto, querer y saber que uno quiere, amar y saber que uno ama no son más que un solo acto. (Merleau-Ponty, 1993, p. 385)

Voluntad y amor están ligados como un solo acto, es decir, quien tiene voluntad por descubrir es porque ha desarrollado amor hacia esa realidad de mundo-ambiente específica que le interesa y emprende acciones necesarias para materializar su voluntad, de manera que pasa de la mirada volente al acto concreto. Con esto demuestra que, según Montessori (2000a), la vida de la voluntad es la vida de la acción.

Montessori (1999c) plantea que cuando los niños empiezan a interesarse en algo, por lo general lo hacen a partir de los ejercicios de “vida práctica”, porque la experiencia demuestra que es inútil y dañino dar al niño material de desarrollo sensorial y cultural (aquí hace referencia al material desarrollado por ella misma), antes de que puedan recabar los beneficios que se derivan. “Para introducir este material, hay que esperar que los niños estén concentrados en algo; como ya he mencionado, esto se da con los ejercicios de vida práctica” (p. 1087). Las cosas, la realidad, también son en la filosofía montessoriana, así como para Husserl, el punto de partida para cualquier conocimiento, además de constituirse como requisitos; una especie de formación primaria de la inteligencia, antes de introducir al niño a conceptos, prevalentemente escolásticos, como la escritura, las matemáticas e incluso el material montessoriano propiamente estructurado.

Ofrecer el mundo debe tenerse en cuenta como un acto imperativo no negociable, en cualquier adulto que tenga en sus manos la responsabilidad de la infancia;

[...]este mundo está persistentemente para mí “ahí delante”, yo mismo soy miembro de él, pero no está para mí ahí como un mero mundo de cosas, sino, en la misma forma inmediata, como un *mundo de valores y de bienes*, un *mundo práctico*. (Husserl, 1949, p. 66 [Énfasis en el original])

No es este un razonamiento filosófico alejado de la pedagogía del *método*. De hecho, el punto de partida son puntualmente las experiencias de vida práctica —Montessori (1999a) entiende por *práctica* casi siempre la educación sensorial—, y esta es la génesis del interés.

En varios de sus escritos, la pedagoga relata que espectadores de su método quedaban consternados ante una absoluta concentración de los niños durante las experiencias desarrolladas en la Casa de los Niños, Tanto es así, que el embajador de Argentina, para comprobar la veracidad de cuanto se afirmaba, decidió realizar una visita sorpresa a la Casa de los Niños, durante la cual fue innegable la espontaneidad y laboriosidad de estos. ¿Cuál sería la explicación de este fenómeno? Sencillo: el mundo-ambiente que se les presentaba allí no era un mundo hecho solo de cosas, sino un mundo de valores y bienes; como lo quiere Husserl, un mundo práctico.

VIDA Y FORMACIÓN DE LA INTELIGENCIA, APRENDER A LEER EL GRAN LIBRO DEL MUNDO

Después de despejar —espero— de forma oportuna conceptos importantes necesarios para comprender la formación de la inteligencia —desde una perspectiva montessoriana (científica) y fenomenológica (filosófica)—, mediante un *excursus* sobre los conceptos de amor, voluntad, mundo-ambiente; es momento de avanzar para intentar responder a la pregunta ¿Cómo se forma la inteligencia?

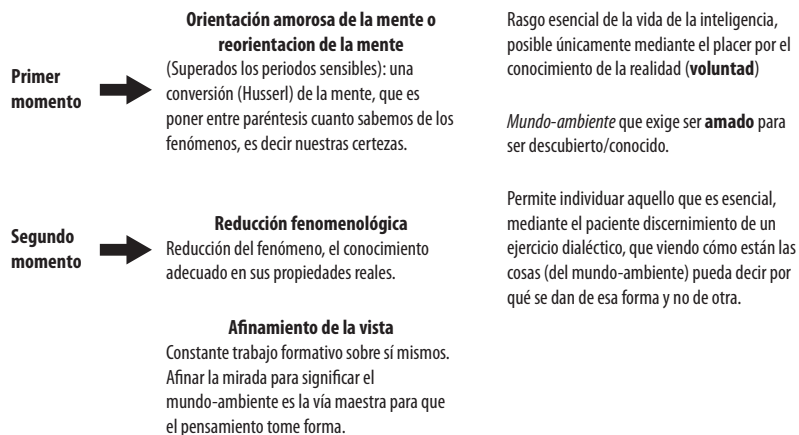


Figura 1. Formación de la inteligencia
Fuente: adaptado de Bellingerri (2018).

La figura 1 se encuentra inspirada en los estudios adelantados por Antonio Bellingerri (2018), quien recibió el Premio Italiano de Pedagogía en el 2014 con una importante investigación acerca de la introducción filosófica y pedagógica de la “vida interior”. Este trabajo se concluye en la propuesta de un material académico, un *manual* para maestros en el cual propone ideas claves para aprender a leer el “gran libro del mundo” en perspectiva fenomenológica-hermenéutica.

Según Bellingerri (2018), la formación de la inteligencia se concretaría a partir de “momentos” que se organizan en función de las reflexiones afrontadas en este capítulo. En primer lugar, la orientación amorosa de la mente, *momento fenomenológico* al que ya nos hemos aproximado. Aun así, es preciso profundizar en un último aspecto y es la *fatiga*, entendida como agotamiento, en los procesos de inteligencia.

Un principio montessoriano claro es que el aprendizaje no debe ser fatigoso, es decir, no se debe realizar un esfuerzo agotador que desvíe las emociones positivas (placenteras) en la elaboración de contenidos pertenecientes a un determinado plan de estudio: “qué maravilla sería si todo el saber entrara en nuestra mente solo viviendo, sin necesitar un esfuerzo mayor de aquel que nos cuesta respirar o alimentarnos” (Montessori, 1999c, p. 960). Solo de esta forma el conocimiento sería “patrimonio nuestro” y no un requisito para entrar en la sociedad.

Es evidente que la pedagoga se enfoca en una educación cuyo ápice no es la *fatiga* del sujeto, sino su interés, pues es precisamente este el que disminuye la fatiga, abre campo al *querer* y, por consiguiente, a la formación de inteligencia. Es el interés una característica esencial de la existencia humana, que puede surgir únicamente desde el interior de cada persona:

¿Cómo puede la inteligencia de un individuo en fase de crecimiento, mantenerse interesada, si toda nuestra enseñanza concierne un tema particular o responde a un objetivo limitado, si nos es suficiente transmitir a los niños las migajas del conocimiento que él mismo puede aprender memorizando? ¿Cómo podemos obligar al niño a interesarse cuando el interés proviene del interior? ¡Del exterior podemos solo obtener la absolución del deber y la fatiga, nunca el interés! (Montessori, 2007, p. 880)

Montessori profundiza más adelante en el interés (1999c), cuando desarrolla en su teoría el concepto de *horme*, la cual se transforma en voluntad, porque trasciende la conciencia individual y es condición primaria en la conquista de la independencia. Se trata de una fuerza vital de evolución que cultiva la voluntad, dentro de un lento proceso de relación con el ambiente, favoreciendo —y no obstaculizando— la actividad del niño y lo lleva a experimentar lo que Montessori llama *alegría de vivir*. Se revela nuevamente el principio fenomenológico que pone como condición el amor para conocer la realidad. Así, en la *pedagogía científica* se encuentra el origen del binomio voluntad-amor, tan característico del pensamiento de Husserl —cultivado desde el nacimiento—; análogamente, si el niño siente el impulso hacia la conquista del ambiente, es claro que el ambiente debe ejercitar una atracción sobre él, “digamos [...] que el niño siente ‘amor’ por el ambiente” (Montessori, 1999c, p. 992).

El niño, con su *horme* nace con una *orientación amorosa de la mente*, es decir, hacia el descubrimiento de su mundo-ambiente, carácter imperativo en el desarrollo, o mejor, en la formación de la inteligencia, como bien lo sintetiza Bellingreri (2018).

Aunque la orientación amorosa de la mente se aprecia indiscutiblemente durante los periodos sensibles, existe una subcategoría fenomenológica reservada a la superación de este periodo y que en este capítulo hará específica referencia al lugar que ocupa el adulto. Con

el término *reorientación de la mente*, Bellingreri recuerda un concepto propuesto en Husserl: la acción cognitiva y trascendental de “poner entre paréntesis”. Con este ejercicio, el sujeto se daría el *permiso* de cuestionar cualquier cosa (entendiendo *cosa*, no como *res*, sino como categoría de conocimiento) de la que haya creído tener certeza:

[...] el intento de duda universal pertenece al reino de nuestra *absoluta libertad*: podemos *intentar dudar* de todas y cada una de las cosas, por firmemente convencidos que estemos de ellas [...] la ponemos por decirlo así “fuera de juego”, la “desconectamos”, la “colocamos entre paréntesis”. (Husserl, 1949, pp. 70-71 [Énfasis en el original])

Es así como el adulto-maestro es llamado a poner entre paréntesis tantas certezas; un punto de partida sería la infancia como única categoría, abriéndose a los descubrimientos que puede encontrar fuera de sus convicciones. Ciertamente no se trata de un ejercicio simple ni mucho menos fácil, pero esta es la labor más consciente y noble que el pedagogo puede cumplir a fin de liberar al niño de la fatiga, orientándose, como recuerda Caprara (2022), hacia un enfoque educativo montessoriano que pueda liberar al niño de los obstáculos que encuentra.

Es esta *ἐποχή* (*Epochè*: ‘suspensión de juicio’) en Husserl que suspende el juicio, no lo afirma ni lo niega, lo pone entre paréntesis para abrir paso a la dimensión contemplativa. Esto es, como lo explica Bellingreri (2018), una intersección entre voluntad e inteligencia que se muestra en acción; cuanto más se quiere algo (voluntad), más se le conoce (inteligencia), y es así como, en palabras de Montessori (2000a), se cumple el trabajo de la inteligencia, con una acción análoga de atención y de voluntad interior.

El acto de poner entre paréntesis puede considerarse una ocasión de acercarse al mundo, a la conciencia, a la psique infantil de la que nos habla Montessori. Si yo pongo entre paréntesis lo que sé acerca de una naranja⁴ (objeto), puedo abrir paso a los significados más extraños y bizarros que un niño puede ofrecerme de esa fruta,

⁴ El siguiente ejemplo es tomado del encuentro de formación a maestras de la Escuela Maternal que llevé a cabo en el año 2022. Puntualmente en la realización del ejercicio de “fenomenología práctica del explorador”. El encuentro se puede ver en <https://www.youtube.com/live/1FXFZxNpq6M?feature=share>.

hasta realizar una *reducción fenomenológica* —que constituye el segundo momento fenomenológico— de la inteligencia, que expande mi conciencia (juicio suspendido = ἐποχή) hacia nuevos significados para así lograr *ayudar* al niño en su desarrollo y liberarlo del yugo de la fatiga.

El maestro en el pensamiento montessoriano tiene las características de un “religioso de la naturaleza”. ¿Por qué? Poner entre paréntesis nuestras certezas para dedicarnos al otro, en este caso la infancia, es donde se ubica el religioso de la naturaleza, el maestro montessoriano dedicado a un accionar exclusivamente empático. Observar el mundo con *atención*, podríamos decir con actitud contemplativa —que se despoja de lo dado y se abre camino hacia lo posible—, es un rasgo que caracteriza a niños y maestros, un acto que todo ser humano es capaz de cumplir, una actitud que Husserl (1949) representa como un “rayo que se lanza”, una mirada iluminadora de la atención en mi mundo circundante.

Así, pues, nos introducimos al segundo momento, el de la reducción fenomenológica. Durante este, el sujeto se encuentra interesado, cautivado con aspectos específicos de su mundo-ambiente, y es así como emprende un estudio de carácter científico con el fin de descubrir los significados que se han elaborado en su mente. Con lo anterior, se aclara que es condición necesaria en la reducción fenomenológica la orientación amorosa de la mente (o la reorientación de la mente). Por tanto, no puede darse un conocimiento esencial, es decir de significado del fenómeno, si antes el sujeto no ha experimentado la voluntad-amor por el fenómeno que le interesa.

En la pedagogía montessoriana, tanto al niño como al maestro se les otorga el carácter de “científicos”. El niño es científico en la medida en que durante sus observaciones y momentos de exploración en su mundo-ambiente muestra una dedicación parangonable solo con aquella de quienes se ocupan de las ciencias. Montessori (2000b) explica mejor este fenómeno en los procesos de lectura y escritura llevados a cabo en la Casa de los Niños; insiste en comparar al niño con un científico que observando atenta y rigurosamente lograba captar el significado a partir de los símbolos. Sin embargo, este proceso ocurría luego de que, durante el periodo sensitivo, los niños habían

tenido diferentes experiencias que ponían en relación cotidiana letra y lenguaje, como un binomio real usando el idioma que posee el niño y que ya usa hablando.

Comprender por qué el mundo-ambiente está dado de una cierta forma implica “recoger los hechos y distinguirlos entre ellos, aquí está el inicio de la construcción intelectual” (Montessori, 2000a, p. 287). Sin embargo, esta “recolección” y “distinción” inteligente están sujetas a la pluralidad, en la cual los objetos se presentan de formas diferentes según los esquemas individuales de cada sujeto, lo cual abre un sinfín de posibilidades inteligibles. Los objetos en el mundo-ambiente, en este mundo vivo me están dados “en una infinita pluralidad variable de apariencias y posiciones cambiantes respecto a mí, y también hay casos en los que no me está dado” (Stein, 2004, p. 59). La pedagogía, no solo en primera infancia, sino en general, debe proponerse un objetivo universal y es aquel de ofrecer, dar, entregar (con luz, claridad, entregar con iluminación) “un ambiente natural del cual hacer emerger una visión del mundo compleja, consciente, caracterizada por un enfoque científico y una mirada que indaga” (Caprara, 2022, p. 42).

Parte de la reducción fenomenológica se centra justamente en la mirada que indaga; este acto (afinamiento de la vista), se propone como un trabajo constantemente formativo y que se lleva a cabo durante toda la vida de la persona, asumiendo que, en palabras de Heidegger (1926), “en el ser del hombre se da esencialmente el cuidado por el ver” (p. 173). *Afinar la vista* quiere decir estar en constante situación de alerta para poder descubrir en el mundo-ambiente el significado/la esencia de aquello que nos circunda. Es un acto que, como nos recuerda Stein (2014), empieza y termina con el mundo mismo y con nuestra forma de hacer experiencia en él: “toda otra cosa que veo me dice: tómate, yo soy realmente eso por lo que me hago pasar, soy aferrable, no soy ningún fantasma; y cada cosa palpable me grita: abre los ojos, entonces me verás” (p. 59).

Este momento representa el cumplimiento de la reducción fenomenológica y permite que el pensamiento tome forma. Antes de que el adulto intente emprender un camino de enseñanza hacia “saber observar”, debe él mismo experimentar en primera persona y

comprender desde su interior la propia experiencia del mundo-ambiente, pues “es imposible que otra persona ejercitándose en nuestro lugar, nos permita adquirir habilidades” (Montessori, 1999c, p. 287).

Este es sin duda el espíritu del hombre de ciencia al que Montessori (1999a) alude con la figura del maestro, a quien la naturaleza le revela sus secretos, coronándolo con la gloria del descubrimiento (p. 9). El maestro, a quien Montessori compara con un científico, puede alcanzar ese nivel de inteligencia, del “descubrir”, únicamente en el momento en el que él mismo se da el consentimiento de vivir una experiencia en primera persona, cuando puede hacer nacer el interés por los fenómenos naturales presentes en el mundo y esta es una preparación propia del ser, del espíritu, de la unicidad de cada ser humano. Se trata de la primera competencia que el maestro debe adquirir; antes que un mecanismo o un método, debe cultivarse a sí mismo como intérprete del espíritu de la naturaleza (Montessori, 1999a, p. 10).

La experiencia en primera persona del maestro es, para Montessori, un tema transversal en su pedagogía y en su método. Sabemos que los adultos no somos sensibles del mismo modo que los niños, y esto ocasiona en nosotros una fatiga y seria dificultad al momento de entender, para poder *ayudar* la inteligencia del niño. Este tipo de maestro no solo se apasiona por observar el mundo, más bien se trata de un científico que no está observando insectos, sino “el hombre en su despertar a la vida intelectual” (Montessori, 1999a, p. 10). El maestro montessoriano debe ser preparado “no solo respecto a los mecanismos propios de la profesión, es decir a las competencias metodológicas y didácticas, sino a la capacidad de observar e interiorizar la esencia del ambiente circundante” (Caprara, 2022, p. 20).

Aunque veamos físicamente un objeto, nuestro trabajo como maestros es afinar nuestra vista de tal forma que logremos observar su carácter *esencial*, y este es un arduo trabajo crítico porque, como nos recuerda Bellingeri (2018), no siempre cuando observamos la experiencia somos capaces de identificar *lo esencial*. Y aunque una silla sea físicamente una silla, nuestra mirada afinada debe llevarnos a observar en esa silla la cueva, el carro, la montaña, finalmente los posibles significados/esencias que la realidad alterna a la mía le está dando, teniendo en cuenta que es mediante los datos empíricos obtenidos del mundo que la esencia toma forma en nuestro pensamiento,

haciendo uso constante de los datos perceptivos: “toda propiedad física nos arrastra a secuencias infinitas de la experiencia; que toda multiplicidad empírica por dilatada que sea, deja abierta más y más y siempre nuevas determinaciones de la cosa y así en *infinitum*” (Husserl, 1949, p. 21). Es mediante una afinación a la vista, en línea con Caprara (2022), a partir de los elementos que observamos con nuestros propios ojos —y vivimos con nuestra propia experiencia—, que surgen intereses intelectuales.

ACERCA DEL MUNDO-AMBIENTE Y EL SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA

La construcción de significado, como se ha delineado hasta aquí, se encuentra estrechamente relacionada con las percepciones inmediatas del mundo-ambiente. Montessori (2000b), en un intento por explicar la naturaleza de la “mente absorbente”, afirma que el niño crea su propia “carne mental” usando las cosas que están en el ambiente (p. 827). Lo anterior puede interpretarse como un constante *negociar* entre la naturaleza interna del niño y la naturaleza propia del mundo, pero ¿cuál de las dos categorías se pone en principio? Si el mundo es un *algo* existente cuando el sujeto nace, ¿es el mundo por poseer un significado que se le presenta al sujeto, o es el sujeto por significar el mundo que lo recibe? Realizando un análisis fenomenológico de la pedagogía montessoriana, se podría establecer que ocurre de ambas formas, pero que es el sujeto-niño quien da el primer paso en la maravillosa tarea de significar.

Mezzalira (2019) conduce a una mayor comprensión de la premisa anterior y concluye que no existen objetos que posean significados, sino que existen significados de los cuales abstraemos objetos. Esta afirmación se verifica en lo que para Husserl (1949) sería el significado, es decir, “nada más que una esencia dotada de contenido material” (p. 41). Supongamos que, en un salón de clases de niños pequeños, se disponga una silla en la mitad del aula. Al entrar el docente, estaría alentado únicamente a observar de qué forma los niños hacen de esa silla una experiencia; los resultados no nos asombrarían cuando esos niños empiecen a *usar* de forma *práctica* aquella silla como un carro, una montaña, una cueva, un

túnel, etc.⁵ Aunque transitorios, estos son los significados que el niño previamente ha construido en su estar-en-el-mundo, al contacto con el objeto lo abstraen con el fin de vivirlo a través de una experiencia y hacerlo parte de su conjunto de realidades inmediatas.

En síntesis, se concluye que “así como la función es la que crea al órgano, de la misma manera es el significado que construye el objeto” (Mezzalira, 2019, p. 103). Tal principio, ya lo había estudiado Montessori durante sus investigaciones acerca del funcionamiento de la mente del niño; de hecho, basó sus supuestos teóricos en los estudios realizados por el embriólogo George Coghill, quien, luego de observar por varios años la *Ambystoma*, estableció una relación científicamente demostrable entre el sistema nervioso y el comportamiento, y encontró que “los centros nerviosos del cerebro se desarrollaban antes que los órganos que habrían tenido que dirigir: los centros de la visión antes que los nervios ópticos” (Montessori, 1999c, p. 977). Así, pues, de manera análoga, como las funciones determinan los órganos, los significados determinan los objetos y la esencia determina la experiencia: “todo posible objeto [...], tiene, justo, sus modos de presentarse a una mirada que se lo representa, lo intuyen, en casos lo alcanza con su ‘identidad personal’, lo ‘aprehende’” (Husserl, 1949, p. 22). Dado que los objetos, la realidad misma existente en el mundo-ambiente se presenta de un modo u otro dependiendo de la mirada perceptiva que la contempla y que hace de ella una experiencia.

Para la fenomenología, lo esencial es inherente al significado, por lo que la esencia de un objeto es el significado que lo habita, la forma esencial de los objetos son los significados que los hacen útiles en la experiencia; esto es, una silla no es un objeto para sentarse porque su esencia ante el significado de un niño de tres años puede cambiar y su materialidad general se convierte, de inmediato y sin negociaciones, en una forma esencial. La esencia tiene que ver con el carácter en que se da algo (Husserl, 1949).

Significar la propia experiencia es la forma que el niño utiliza para apropiarse de su mundo-ambiente, para adaptarse a el mundo que “está ahí” y que se le presenta sin reserva para ser amado:

⁵ Tanto el ejemplo como las reflexiones de este párrafo son el resultado de observaciones reales que lleve a cabo en el jardín infantil Giochi e Coccole durante el 2019 en Roma, Italia.

[...] él absorbe el ambiente y se transforma en sintonía con eso [...]. Las impresiones que el niño recibe del ambiente son tan profundas que para una cierta transformación biológica o psíquico-química, él termina por asemejar al ambiente mismo. Los niños se convierten en la cosa que aman. (Montessori, 1999c, p. 1000)

y encuentran su lugar *en-el-mundo*.

LA CURIOSIDAD DE LO QUE ESTÁ A LA MANO, LEIBKÖRPER EN MOVIMIENTO

La mano en relación con la mente tiene para Montessori (2000b) un valor especial en una civilización construida innegablemente porque las manos acompañaron la inteligencia. La mano es la encargada de elaborar el contenido mental “absorbido”, trasladándolo de un plano inconsciente a uno consciente; este proceso se da gracias a la “sensibilidad absorbente” propia del sistema nervioso, llamado también por la pedagoga sistema de relaciones, que el niño posee hacia cualquier cosa que pueda existir en su mundo-ambiente.

Desde esta perspectiva, una propuesta pedagógica que no ofrezca a las manos laboriosas la porción necesaria de mundo-ambiente no sería otra cosa que una respuesta “educativa” a una vida erróneamente entendida carente de influencia significativa en la realidad de la persona, como si fueran entretenimientos lejanos de la existencia habitual (cotidiana) (Montessori, 1999a).

La tendencia hacia lo cotidiano —principio y filosofía de la Casa de los Niños— es nada menos que lo que Heidegger (1949) define como impulso humano por descubrir “lo que está a la mano”. Así pues, el descubrimiento se encuentra directamente relacionado con la vida inteligente, en la medida en que, al ser la mano el órgano de la inteligencia para Montessori, “lo que está a la mano” ocupa el lugar de aquello que está al alcance de la inteligencia.

La vida práctica es en Montessori la posibilidad de acercamiento que se le puede ofrecer al niño hacia aquello que está “inmediatamente a la mano”, teniendo en cuenta que la experiencia demasiado alejada tiende hacia un mundo distante y ajeno, un *no-mundo-ambiente* (Heidegger, 1949). Tal lejanía crea cierto deterioro, es decir que la experiencia vivida no podría unificarse contemplativamente con el mundo-ambiente, y se correría el riesgo de no aportar elementos

suficientes a los procesos de formación de la inteligencia. Sin embargo, durante toda experiencia lejana el sujeto llevará a cabo intentos para acercar aquello “distante” y “ajeno” (Heidegger, 1949) a su propio aspecto, a lo que conoce material o imaginariamente manteniendo bajo su dominio la ductilidad de la experiencia. Montessori propone, en síntesis, la vida práctica como punto de partida, el primer paso firme y contundente hacia una marcha imparable del conocimiento.

En el niño habita una inmanente necesidad por descubrir su mundo cotidiano, movido por una curiosidad impetuosa cuyo único propósito es llegar hasta las últimas consecuencias. Es una curiosidad que necesita una disposición/prestación adecuada del mundo-ambiente capaz de satisfacerla: “¿qué especie de ambiente podemos prepararle? No existe una respuesta a esta pregunta: el ambiente del pequeño debe ser el mundo, todo aquello que está en el mundo y que lo rodea” (Montessori, 1999c, p. 1001).

Si el límite es el mundo, no queda más que aceptar, como escribió Heidegger (1949), que la curiosidad, que no tiene morada porque existe en todas partes y en ninguna contemporáneamente, es el lugar donde encuentra plenitud el ser cotidiano, al darse cuenta de que no existe “puerta cerrada”, que no hay nada que la curiosidad no pueda descubrir, no existe experiencia a la cual la curiosidad no pueda atribuir significado. Y así como la curiosidad no se queda estática en un único fenómeno, en un mundo-ambiente que se muestre lo suficientemente interesante, “la inteligencia será insaciable en la búsqueda del conocimiento” (Montessori, 1999b, p. 1051).

El niño se prepara cada día de su vida para llevar a cabo la misión del descubrimiento, ese es el trabajo⁶ —término que Montessori ampliamente utiliza para designar el quehacer del niño— en el que se encuentra ocupado (Caprara, 2022), está profundamente comprometido con el descubrimiento de su mundo circundante. A propósito, Montessori (2000a) nos propone una reflexión:

⁶ En su libro *El niño, el secreto de la infancia*, Montessori dedica un capítulo completo a explicar en qué consiste el trabajo del niño. A manera de resumen, se puede decir que, con esta expresión, la pedagoga hace referencia a la manera como el niño trabaja en la construcción de aquella maravilla de la naturaleza que es el hombre. Mediante su especial relacionarse con el mundo-ambiente, el niño no produce un objeto material en su trabajo, sino que crea la humanidad misma, “no una raza, una casta, un grupo social, sino la entera humanidad” (Montessori, 1999c, p. 956).

[...] tenemos que pensar en el estado de la mente de un niño de tres años, el cual ya ha visto un mundo. Cuántas veces se ha quedado dormido a causa del cansancio de haber visto tantas cosas: nadie ha pensado que pasear para él es trabajar. (p. 288)

Se puede decir, entonces, que el trabajo del niño es perceptivo y que cada uno “trabaja” de forma diferente.

Camaioni y Di Blasio (2007) explican la diferencia entre sensación y percepción, estableciendo que la primera ofrece informaciones específicas acerca de la realidad, los olores, los sabores, los sonidos, las personas, etc., mientras que la segunda analiza, selecciona, coordina y organiza de forma significativa y coherente los datos provenientes de las sensaciones. En consecuencia, las percepciones no serán nunca copias idénticas de la realidad sensible. El desarrollo perceptivo se muestra como un proceso activo y personal con un manifestarse único en cada sujeto; a fin de comprender este concepto, Camaioni y Di Blasio (2007) estudian los experimentos realizados por John Colombo, que revelan los fenómenos de *short-lookers* y *long-lookers*. A partir de los cuatro meses se pueden evidenciar diferencias individuales en las estrategias que utilizan los niños cuando elaboran la información que reciben a causa de las sensaciones, es decir, los estímulos. Los niños cuyos tiempos de reacción son breves, ya que analizan primero los aspectos generales y luego los particulares, son llamados *short-lookers*,⁷ mientras que aquellos con un tiempo más prolongado de fijación tienden a realizar un análisis de los elementos singulares son los *long-lookers*. Estos experimentos dejan al descubierto cómo el cerebro elabora de forma diferente los estímulos que recibe de la realidad.

Aunque el mundo se presente aparentemente igual, son nuestras elaboraciones individuales desde los primeros meses de vida las que nos llevan a establecer conexiones, producciones e intereses diferentes con nuestro mundo-ambiente, debido a que el ser humano alberga en su interior lo que Stein (2004) describe como un enlace especialmente íntimo entre sensación y percepción, posible solo gracias a que “el cuerpo vivo está dado como sintiente, y las sensaciones se dan en

7 Cabe resaltar que estas categorías emergentes en los experimentos de Colombo no se presentan como fijas y los niños pueden transitar de una a otra dependiendo de las características de los estímulos que reciben. Para una mayor profundización acerca de este argumento, véase <https://www.jstor.org/stable/1130804?origin=crossref>.

el cuerpo vivo" (p. 62), un cuerpo vivo y sintiente, en palabras de Husserl (1986), un *Leib* ('cuerpo vivo') que es a su vez un *körper* ('cuerpo físico'): un *Leibkörper*, cuerpo físico y vivo (p. 7).

El cuerpo concebido desde esta perspectiva, durante su encuentro con el mundo-ambiente, cumple lo que Montessori (1999c) denomina *filosofía del movimiento*, según la cual, cada vez que el cuerpo emprende un movimiento, ha proyectado antes un objetivo de carácter voluntario. Los músculos son dirigidos por el cerebro, "órganos psíquicos" que se someten a la voluntad del individuo, lo que constituye una de las más grandes expresiones de la psique. El cuerpo se consolida como instrumento privilegiado, que el niño usa para llevar a cabo su gran trabajo creativo, "crea sus propios movimientos y una vez creados los perfecciona. Él (el niño) tiene una parte creativa en este trabajo y efectúa mediante una serie de ejercicios, posteriormente el desarrollo que ha creado" (Montessori, 1999c, p. 1020), trabajando con su cuerpo en descubrir lo que está a la mano, al alcance de su propia inteligencia, no podría tener experiencia de un mundo-ambiente en una condición de inmovilidad. ¡Ser un *Leibkörper* inamovible es imposible!, contrario a la naturaleza humana y obstáculo en la vida de la inteligencia.

Estar-en-el-mundo implica una serie de minuciosas y delicadas relaciones en las que el ser humano trabaja desde el nacimiento a través de un particular ejercicio de la inteligencia del todo experiencial. Es la vida inteligente la encargada de revelar que "el verdadero objetivo del movimiento no es favorecer una mejor nutrición y respiración, sino servir toda la vida a la economía espiritual y universal del mundo" (Montessori, 1999c, p. 1019).

REFERENCIAS

- Bellingreri, A. (2018). La consegna di un sentimento della vita e la vita dell'intelligenza [La entrega de un sentimiento de la vida y la vida de la inteligencia]. En G. Bertagna (Ed.), *Educazione e formazione* (pp. 69-88). Stadium edizioni.
- Bobin, C. (2019). *La presenza pura* [La presencia pura]. AnimaMundi.
- Camaioni, L. y Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo* [Psicología del desarrollo]. Il mulino.

- Caprara, B. (2022). *La Natura nel pensiero di Maria Montessori* [La naturaleza en el pensamiento de María Montessori]. Edizioni Junior.
- Della Casa, A. (2023). Organismo y organización: Sobre la dimensión (meta)política en la filosofía cósmica de Maria Montessori. *Pedagogía y Saberes*, 58, 59-70.
- Heidegger, M. (1926). *Ser y tiempo*. Trotta. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ser_y_tiempo-martin_heidegger.pdf
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Longanesi & C.
- Husserl, M. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, M. (1986). *Meditaciones cartesianas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere* [Cinco lecciones ligeras acerca de las emociones en el aprendizaje]. Erickson.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.
- Mezzalira, S. (2019). *Neuroscienze e fenomenologia, il caso dei neuroni specchio* [Neurociencia y fenomenología, el caso de las neuronas espejo]. Padova University Press.
- Montessori, M. (1999a). *La scoperta del bambino* [El descubrimiento del niño]. Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *Il segreto dell'infanzia* [El niño, el secreto de la infancia]. Garzanti.
- Montessori, M. (1999c). *La mente del bambino. Mente assorbente* [La mente absorbente del niño]. Garzanti.
- Montessori, M. (2000a). *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [La autoeducación en la escuela primaria]. Garzanti.
- Montessori, M. (2000b). *Educazione per un mondo nuovo* [Educar para un nuevo mundo]. Garzanti.
- Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale umano* [La educación de las potencialidades humanas]. Garzanti.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Trotta.

“Piano cosmico” e umanità: osservazioni sulla filosofia della storia e della natura in Maria Montessori

Alessandro Della Casa
Università di Torino

MONTESSORI FILOSOFA

Questa lezione intende presentare alcuni risultati di una più ampia ricerca finalizzata a leggere l'opera intellettuale di Maria Montessori attraverso le lenti della storia del pensiero, non soltanto accertando la rilevanza degli interventi montessoriani per la riflessione filosofica, ma rivalutando lei stessa in quanto filosofa piuttosto sistematica, capace di offrire un coerente sistema: quello della “filosofia cosmica”. Tale filosofia perviene a una visione che potrebbe definirsi *ecocentrica*; ossia, secondo la definizione di Paolo Vidali (2022)

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. (p. 189)

Infatti, sull'interrelazione tra umanità e ambiente (e dunque sull'appartenenza, sebbene con uno *status* peculiare, dell'uomo all'ambiente) Montessori rinviene il fondamento di una nuova forma di moralità incentrata sulla responsabilità nei rapporti reciproci, particolarmente urgente nell'età della tecnica e della tecnologia. Approfondire i temi del piano cosmico e della filosofia cosmica, a partire dalle radici intellettuali da cui è sorta, favorirà allora una comprensione ancora maggiore degli intendimenti di Montessori e della fondamentale funzione da lei attribuita al Metodo nella realtà sociale e politica.

La riflessione di Montessori sul "piano cosmico" è spesso affrontata in chiave di educazione cosmica, ossia sotto il versante pratico-applicativo in ambito pedagogico. Eppure già nel 1938 ella affermava di essersi proposta non soltanto la ricerca di "una via di perfezionamento nel modo concreto di educare, ma [...] anche lo sviluppo di un'idea, per così dire, filosofica", cioè, la "filosofia cosmica" (Montessori 2011, pp. 59 e 62), che include le vicende storiche umane nel processo evolutivo della natura. Al contempo, individuava nell'evoluzione, tendente alla continua ricreazione dell'ordine, l'inveramento di un disegno intelligente, non di rado attribuito all'opera della Provvidenza divina. Il "piano costruttivo" era detto inscritto nel cosmo e teleologicamente finalizzato alla realizzazione del potenziale di ciascun suo elemento, organicamente integrato e interrelato a ogni altro, in vista dell'accrescimento del benessere generale. In quest'ottica il metodo educativo montessoriano ricoprirebbe il ruolo di "levatrice della storia", in quanto libererebbe e agevolerebbe lo sviluppo del "potenziale umano", al fine di ristabilire e conservare l'armonia entro ogni essere umano (*normalizzato*), nell'umanità intera (moralmente *rigenerata*), tra l'umanità e gli altri elementi dell'ambiente e tra sviluppo tecnologico e progresso morale e civile: "la pace negli uomini e nel mondo", come recita una parte dell'epitaffio che la stessa Montessori scelse per sé.

Dalle opere di Montessori si trae che, sebbene si sia talvolta ritenuta la formulazione del piano cosmico, un frutto del contatto con la realtà indiana (tra i 1939 e il 1947), quell'esperienza piuttosto confermò e consentì di approfondire convinzioni da lei già maturate precedentemente. In *Come educare il potenziale umano* (1948) si legge che la teoria era stata elaborata nel 1935 e, si è detto, la stessa

definizione di "filosofia cosmica" appare già nel 1938. Nonostante la piena sistematizzazione e il quadro complessivo di tale filosofia siano visibili soprattutto nelle opere degli ultimi anni (*Educazione per un mondo nuovo*, *Come educare il potenziale umano*, *La mente del bambino. Mente assorbente*), se ne trovano tracce in scritti che le precedono di molti anni: in *Antropologia pedagogica* (1910), nelle conferenze sulla pace del 1917 e in quelle, raccolte in *Educazione e pace* (1949), degli anni '30, nelle pagine di *Dall'infanzia all'adolescenza* tratte dalle lezioni risalenti agli anni tra il 1936 e il 1939.

Questi testi e i successivi palesano che la filosofia cosmica scaturisce in buona parte (sebbene non esclusivamente: basti pensare agli influssi, tra gli altri, di Antonio Labriola e di Henri Bergson, ma anche alla ripresa di temi aristotelici) da un'originale ed eclettica rielaborazione delle concezioni assorbite nel contesto culturale e intellettuale nel quale Montessori si era formata. Un contesto segnato primariamente dall'impatto avuto in Italia dalla diffusione delle teorie evoluzionistiche anche sulle discipline umanistiche e su alcuni settori della teologia a cavallo tra XIX e XX secolo. Dunque Montessori si troverebbe all'intersezione tra le istanze progressiste del positivismo filosofico e quelle del modernismo (o pre-modernismo) cattolico, che tentava di conciliare le scoperte della scienza moderna con la dottrina religiosa. Lo vedremo soffermandoci in particolare su due fonti certe di Montessori: Giuseppe Sergi e Antonio Stoppani.

IL POSITIVISMO: LA MORALE FONDATA SUI "FATTI"

Il positivismo è un indirizzo filosofico sorto nel XIX secolo in conseguenza delle scoperte scientifiche e degli sviluppi tecnologici. Ritiene che i criteri e il metodo delle scienze fisiche e naturali siano applicabili anche alla sfera umana e ai rapporti sociali, superando le prospettive teologiche e metafisiche. Pertanto si propone di estendere la metodologia scientifica a tutte le branche del sapere, compresi gli ambiti delle discipline sociali e della politica, allo scopo di scoprire leggi e norme esatte —la morale fondata sui "fatti" osservabili— che consentano di migliorare la società, imponendo un ordine razionale. I principali esponenti internazionali della corrente sono Auguste Comte (1798-1857) e Herbert Spencer (1820-1903).

Il francese Comte suddivide la storia umana (e lo sviluppo psicologico individuale) in tre stadi: 1) *teologico*, in cui prevale la visione religiosa; 2) *metafisico*, in cui prevale la spiegazione dei fatti e dei fenomeni tramite astrazioni; 3) *positivo*, nel quale si afferma l'approccio delle scienze esatte (per Comte, primariamente, quello raggiunto in ambito fisico-matematico). Quindi mira a riorganizzare razionalmente la società attraverso la fondazione di norme esatte, di carattere altruistico, anche nell'ambito sociale e mediante un'opera educativa —prima ancora che politica— informata da tali certezze e attuata da un nuovo clero che serva dal punto di vista teorico l'“Umanità”.

Anche per il britannico Spencer la filosofia deve generalizzare le scoperte pervenute in campo scientifico, e soprattutto in quello della biologia. Pertanto, interpretando il processo storico con le lenti evoluzionistiche, Spencer pone in connessione e continuità l'evoluzione sociale e il progresso umano con l'evoluzione naturale. La meta spontanea delle società —raggiungibile limitando l'intervento dello Stato— consiste nella conciliazione tra l'interesse privato pienamente conseguito e l'interesse collettivo.

Quella positivista è la tendenza nettamente prevalente nei settori scientifici dell'accademia dei primi decenni del neonato Regno d'Italia, pienamente unificato nel 1870. A quella corrente si possono rinviare molti dei docenti con i quali Montessori si forma e collabora all'Università di Roma: Angelo Celli (docente di Igiene sperimentale), Jacob Moleschott (docente di Fisiologia sperimentale), Clodomiro Bonfigli (docente di Psichiatria clinica). In questo contesto si diffonde la convinzione che la medicina debba uscire dagli ambiti “clinici”, per mettersi al servizio del miglioramento delle condizioni sociali della popolazione: in forza delle conoscenze scientifiche, la medicina può e deve collaborare a un'opera di rigenerazione fisica, morale, spirituale e sociale.

GIUSEPPE SERGI: EVOLUZIONE E PROGRESSO

Giuseppe Sergi (1841-1936) insegna antropologia all'Università di Roma dal 1884 al 1916 ed è colui al quale si deve l'introduzione delle opere di Spencer in Italia. Maria Montessori riporta in *Antropologia pedagogica* (1910) che era stato per impulso del suo “Maestro” Sergi, se aveva indirizzato all'ambito scolastico gli studi di antropologia ed

era approdata alla cattedra di antropologia pedagogica all'Università di Roma nel 1903. Sergi si dedica all'approfondimento e alla sistemazione di differenti discipline: antropologia, psicologia, sociologia, pedagogia. L'obiettivo che si propone è la rifondazione razionale della vita sociale, attraverso i benefici che la conoscenza scientifica e lo sviluppo tecnologico avrebbero apportato sotto il profilo fisico, psicologico e morale, espungendo la dimensione metafisica e religiosa. Tra i principali esponenti dell'associazione anticlericale "Libero Pensiero", egli ritiene infatti che la religione, originata dalla paura dei fenomeni naturali, si sia perpetuata trasmettendo convinzioni erranee e ostacolando l'elevazione sociale, civile e culturale. Pertanto giudica opportune l'abolizione delle scuole confessionali e dell'insegnamento della religione nelle scuole laiche e l'esclusione dei religiosi dall'insegnamento.

L'ottica materialistica e naturalistica di Sergi risente della ricezione delle teorie evoluzionistiche e della traduzione in chiave biologica delle dinamiche storiche e sociali: la società è rappresentata come un organismo in evoluzione, tanto più evoluto quanto più godono di indipendenza degli elementi che lo compongono.

Mentre la teoria spenceriana esaltava il vantaggio del comportamento egoistico per l'evoluzione sociale, Sergi conferma che lo Stato debba astenersi da ampie interferenze nelle dinamiche della società. Ma, come gran parte dei sostenitori italiani dell'evoluzionismo, indica quale esito dell'evoluzione umana una prospettiva socialista, benché non marxista, poiché non esito della lotta di classe ma della graduale conquista di un'armonia sociale che contempererà il bene pubblico e quello privato.

Sergi è antimilitarista e pacifista, anche perché convinto che la guerra provochi deformazioni fisiche, mentali e morali, e quindi interrompa l'evoluzione umana. Egli prefigura invece un'umanità che —superato lo stadio "selvaggio" e "semiselvaggio"— giunga allo stadio civile e pacifico, unificandosi sul piano civile. L'umanità civile, scrive: "stringe i legami sociali, moltiplica i bisogni e le loro soddisfazioni, trasforma le forze naturali e soggioga la natura al servizio umano" (Sergi 1900, p. 266);

l'uomo nato in qualsiasi luogo della terra dovrà avere i medesimi diritti e doveri in qualunque luogo si trasferisse, come oggi ha

ogni individuo che dicesi appartenere a una nazione. Questo sarà il concetto dell'umanità futura, la quale nelle nazioni non vedrà né barriere né nemici, né stranieri, né troverà ostacoli nei movimenti di ciascun uomo sulla superficie della terra. (Sergi 1,904, p. 260)

Pur confermando l'evidenza di un generale progresso sociale, Sergi constata il verificarsi di fenomeni detti di "degenerazione": un'umanità debole, incapace di pervenire a un "adattamento superiore", si riduce alla miseria e sviluppa patologie psichiche e devianze criminali, giudicate connesse anche alla conformazione fisica (tema su cui insisteva Cesare Lombroso) e dunque accertabili attraverso le rilevazioni antropometriche (altezza, misura e forma del cranio). Eppure l'impostazione sergiana risente pure della prospettiva socio-ambientalista e trasformista che attribuisce all'ambiente un ruolo importante nell'ontogenesi e nella filogenesi. Lo sviluppo psico-fisico dei soggetti, quindi, non sarebbe interamente determinato dalla genetica e sarebbe, almeno parzialmente, influenzabile: se ciò non avrebbe consentito di recuperare alla "normalità" i soggetti con forme più gravi di "degenerazione", almeno avrebbe permesso di evitare la loro insorgenza in soggetti "normali".

Tre sono gli ambiti su cui Sergi suggerisce allora di intervenire: 1) *alimentazione* adeguata, per un sano sviluppo corporeo; 2) *lavoro*, che produce "rigenerazione morale"; 3) *educazione*, il problema più importante all'epoca, in quanto strumento di "igiene sociale". In modo specifico Sergi esaltava i meriti del lavoro manuale. Nel 1913, quando Montessori ha già avviato le sue Case dei Bambini, egli scrive che il lavoro manuale

costituisce lentamente nel fanciullo il senso dell'ordine, il quale per sé solo è fonte di educazione morale, perché diventa abito che si trasferisce, nell'esplicarsi, in tutti gli atti della vita. [...] L'uomo si forma con l'esperienza propria ed autonoma, e questa esperienza deriva dal lavoro che coordina le energie dell'anima e del corpo, che costituisce abiti ed automatismi necessari allo svolgimento di tutte le attività nella vita individuale e sociale. (Sergi, 2000, pp. 223-224)

L'educazione, improntata all'ammirazione dell'ordine dell'universo e dall'armonica distribuzione delle sue forze, avrebbe dovuto favorire la maggiore coincidenza tra cultura e civiltà, congiungendo progresso sociale e sviluppo intellettuale e morale

per il vantaggio del generale benessere. Come avrebbe ricordato Montessori (2018b), in *L'autoeducazione*: la "scienza positiva fu invitata ad entrare nella scuola, come in un caos ove c'era bisogno di separare la luce dalle tenebre; come in un luogo disastroso ove c'era necessità di pronti soccorsi" (p. 24)

ANTONIO STOPPANI: L'ECONOMIA TELLURICA

Antonio Stoppani (1824-1891) costituisce un riferimento per l'altra direttrice della riflessione di Montessori, che secondo alcune fonti gli sarebbe stata legata da parentela tramite il ramo materno. Stoppani, sacerdote che aveva parteggiato per i moti risorgimentali che avevano condotto all'unificazione italiana, si era dedicato allo studio della paleontologia e della geologia, tanto da essere considerato il fondatore della geologia italiana. Divenne particolarmente noto per l'impegno nella popolarizzazione della scienza come mezzo per il progresso civile della nazione. Ne è esempio un volume, a lungo adoperato nelle scuole italiane, *Il Bel Paese* (1870), dedicato alla descrizione delle caratteristiche naturali della Penisola politicamente unificata da pochi anni. Montessori, nello spiegare le dinamiche in atto nell'ambiente nell'ottica del piano cosmico, avrebbe citato prevalentemente un'altra opera di Stoppani, *Acqua ed aria* (1975).

Uno degli scopi che Stoppani si propone è la conciliazione tra le scoperte alle quali stavano pervenendo le scienze naturali (in particolare la biologia e la geologia) e la rivelazione e la teologia cristiane, spingendo a leggere il disegno di Dio nel 'libro della natura' e nell'ordine naturale, che si ricrea al di là delle trasformazioni che il sacerdote non nega e, anzi, indaga approfonditamente. Aggiornato sulle teorie a lui contemporanee, ma risentendo anche delle concezioni seicentesche e romantiche, Stoppani elabora una filosofia geologica che interpreta dinamicamente il sistema della natura, nel quale la conservazione della vita sarebbe garantito dal provvidenziale equilibrio tra gli elementi (organici e inorganici), tra loro interconnessi e solidali, indispensabili gli uni agli altri e all'armonia del creato. "Non v'ha fenomeno in natura", infatti, "che non sia legato per un sistema di mutua dipendenza, a tutto l'universo" (Stoppani 1879, p. 74). Quella che egli chiama *economia tellurica* avrebbe fatto in modo che ciascuna specie, per perpetuare la propria sopravvivenza, involontariamente (ma sotto la guida della Provvidenza), agisca in maniera tale da garantire le

condizioni ambientali necessarie alla sopravvivenza delle altre forme viventi. È questa una lettura che ritroviamo, anche con coincidenza di esempi, nelle pagine montessoriane (ad esempio in *Dall'infanzia all'adolescenza*).

La visione di Stoppani è ancora prevalentemente antropocentrica: il sistema della natura è ideato da Dio per accogliere nel migliore dei modi l'uomo, "sovrano delle terre e dei mari" (Stoppani 1879, p. 10), dotandolo di ciò di cui ha bisogno. Stoppani afferma che l'uomo, per la potenza e l'ampia distribuzione, è una "forza tellurica" tra le maggiori; al punto da legittimare la definizione di "era antropozoica" (Stoppani 1873, p. 461). Proprio per questo sarà ritenuto il precursore dell'attuale concezione dell'*antropocene*: la fase geologica caratterizzata dall'impatto, spesso negativo ed eventualmente distruttivo, dell'uomo sull'ecosistema. Una prospettiva, questa, che si affaccia già negli scritti in cui Stoppani paventa un ambiente completamente antropizzato — "Che sarà quando tutta l'Europa sia lavorata come l'Inghilterra, e tutto il mondo come l'Europa?" (Stoppani 1873, p. 734)— e sostiene che i viventi hanno il compito di conservare il mondo naturale, cosicché "ai padri succedano i figli, alle generazioni le generazioni e l'equilibrio, l'ordine e la vita si mantengano costanti nei tre regni della Natura" (Stoppani 1879, p. 72).

MONTESSORI: IL PIANO COSMICO

Ovviamente Montessori ha conoscenze più aggiornate, ma si saranno già notate assonanze —non casuali, perché confermate da specifici riferimenti— tra le concezioni di Sergi e Stoppani e alcuni principi del suo metodo e della filosofia cosmica, della quale si approfondiranno alcuni aspetti.

Montessori sostiene che nella natura si può individuare un unico "piano", uguale "per l'atomo come per il pianeta", basato su quattro principi: "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).

Montessori ritiene che questo disegno intelligente, secondo le dinamiche scoperte dall'embriologia, si esplica dapprima nello sviluppo del corpo, poi della psiche e infine delle società.

Nell'embrione fisico le cellule si specializzano e si formano gli organi, messi in relazione dal sistema circolatorio, che fornisce l'alimentazione, e dal sistema nervoso, che determina la complessiva "unità di funzionamento".

Similmente, l'"embrione spirituale" umano, guidato da una *forza vitale*, assorbe gli elementi sensibili dell'ambiente che lo circonda e nel corso dei *periodi sensitivi* (termine tratto dal biologo Hugo de Vries) acquista le *facoltà umane* (come il linguaggio e la statura eretta) e si adatta progressivamente alle caratteristiche specifiche — la cultura, i costumi, la civiltà — del contesto storico e culturale in cui vive, così da rendersi capace di agire nell'ambiente. Ciascun individuo si differenzia progressivamente da un altro (si specializza, per utilizzare il termine riferito alle cellule) secondo le proprie propensioni, scegliendo il ruolo che intende svolgere nella società e per il benessere della collettività. Montessori scrive in *La mente del bambino*:

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. (Montessori, 2016, p. 44)

153

Intraprendendo la "trasformazione psichica necessaria al compito che egli deve adempiere".

In quella stessa opera Montessori, basandosi sull'osservazione dello sviluppo della *società per coesione* nelle Case dei Bambini, descrive la dinamica naturale che presiede alla genesi delle società umane. Bambini di differenti età e genere, divenuti indipendenti nel processo di autoeducazione, diretti da uno spontaneo *potere interiore*, iniziavano a maturare spirito di gruppo e di fratellanza, integrandosi tra loro. Le linee di costruzione della vita sociale le apparivano simili "a quelle del lavoro delle cellule durante la costituzione di un organismo", e la "società coesiva" corrispondeva all'"embrione spirituale" di una società "organizzata", nella quale vi è invece esigenza di un'organizzazione consapevole, ma anche dell'unione tra libere individualità. La realtà indiana avrebbe offerto a Montessori la possibilità di spiegare tale processo con quello del 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 fili ordinati sul telaio (la coesione della società) sono tessuti assieme (la società organizzata dagli uomini, [...] retta da leggi e [...] sotto la direzione di un governo). (Montessori, 2016, pp. 235-236)

Ciascuna società, dunque, è simile a un organismo. Riecheggiando proprio Spencer, Montessori spiega ancora in *La mente del bambino* che le donne e gli uomini lavorano e producono beni; questi vengono poi condotti lontano dai luoghi della produzione tramite il "gran fiume del commercio" che, come fa il sistema sanguigno nel corpo umano, provvede alla circolazione degli elementi utili al corpo sociale tramite i mercanti, corrispettivi ai corpuscoli rossi del sangue. A coordinare tali processi è —o dovrebbe essere— un *organo direttivo*: il sistema nervoso della società. E di tale opera di armonizzazione Montessori ritiene ci sia bisogno tanto più che, ci dice, nel corso della storia —della quale tratteggia l'evoluzione in *Come educare il potenziale umano*— l'umanità si è sempre più rapidamente indirizzata, in virtù del piano cosmico, verso l'unificazione, tramite l'estensione e il rafforzamento dei legami di interdipendenza tra gli individui e tra le nazioni procurati dallo sviluppo delle comunicazioni e della tecnica. Montessori, chiaramente, descriveva ciò che noi individuiamo oggi come il processo di globalizzazione, e sosteneva che il genere umano, seguendo una sua vocazione innata, avesse ormai creato una *supernatura*. E proprio l'unificazione di fatto dell'umanità in "un solo organismo, una Nazione Unica" è uno dei principali argomenti in favore della pace adoperati nelle conferenze montessoriane degli anni '30 raccolte nel volume *Educazione e pace* (1949).

Dall'accrescimento, potenzialmente anche (auto)distruttivo, delle capacità umane Montessori desume l'ulteriore urgenza dell'applicazione del suo metodo. Questo, infatti, avrebbe consentito al bambino di procedere all'adattamento —corrispondente al "comandamento della natura" (così in *Educazione per un mondo nuovo*, 1946)— all'ambiente della nuova e sempre più complessa realtà sociale. Gli aspetti discorsivi ed esperienziali dell'"educazione cosmica", ella scrive in *Come educare il potenziale umano* e in *Che cos'è l'educazione cosmica* (1949), lo avrebbero "messo in rapporto con l'umanità", rendendolo cosciente del debito di riconoscenza e devozione nei

confronti degli "eroi della storia" (scienziati, storici, scopritori) e degli individui sconosciuti che, spesso inconsapevolmente, cooperano altruisticamente con il loro umile lavoro al benessere e al vantaggio comuni. E un simile invito alla gratitudine si ritrova già nelle pagine di *Antropologia pedagogica* nelle quali Montessori propone di celebrare, al momento della refezione scolastica, un "inno al pane" —perciò al lavoro e ai lavoratori che quotidianamente fanno sì che il prezioso alimento giunga sulle tavole—, in una sorta di versione secolarizzata dell'eucaristia.

La cooperazione al piano cosmico da parte dell'umanità deve dunque venire alla consapevolezza e deve essere integrata dalla responsabilità che esso attribuisce come "missione" all'umanità. Riprendendo esplicitamente la lezione di Stoppani, Montessori sostiene in *L'inconscio nella storia* (1949) che nessun essere in natura ha l'unica ragion d'essere nella propria perpetuazione, ma è tenuto anche a contribuire alla preservazione e al miglioramento dell'ambiente: i viventi sono "membri ordinati di una grande società disciplinata [...] per mantenere l'ordine sulla terra" (Montessori, 1949b, p. 207; Stoppani, 1879, p. 76). In *Dall'infanzia all'adolescenza*, inoltre, ella descrive gli abitanti della terra simili a organi di una "persona viva".

La trama delle interrelazioni, che sembrano anticipare l'"ipotesi Gaia" formulata negli anni '70 dal chimico James Lovelock, per Montessori rivela l'inscindibilità tra il benessere dell'umanità e quello del pianeta. Pertanto in *Come educare il potenziale umano*, ella asserisce che, mediante l'"educazione dalla nascita", l'uomo, "operaio dell'universo", avrebbe preso "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". La filosofia cosmica, allora, nei fatti della natura individua un piano teleologico nel quale è ontologicamente inscritto il fondamento di un'etica della responsabilità, che attraverso l'educazione può rigenerare e unire l'umanità nella solidarietà universale, conducendo a quello che in *La mente del bambino* è detto un "mondo nuovo", l'"ultima rivoluzione": "una rivoluzione scevra di ogni violenza e che unisca tutti per un fine comune e li attragga verso un solo centro".

BIBLIOGRAFIA

- Cavallera, H. (1989). Il progetto politico-educativo di Giuseppe Sergi. *Nuovi studi politici*, 3, 43-63.
- Cicciola, E., Foschi, R. (2017). Giuseppe Sergi tra pensiero positivista e impegno politico. *Physis. Rivista internazionale di storia della scienza*, 1(2), 169-192.
- Cives, G. (2014). Maria Montessori tra scienza, spiritualità e laicità. *Studi sulla formazione*, 2, 119-147.
- De Giorgi, F. (2018). Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25, 27-73.
- Ellis, E. (2018). *Anthropocene: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Galeazzi, G. (2022). *Il pensiero di Maria Montessori Scritti montessoriani 1980-2022*. Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche.
- 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). FrancoAngeli.
- Lovelock, J., Margulis, M. (1974). Atmospheric homeostasis by and for the biosphere: the Gaia hypothesis. *Tellus*, 1(2), 2-10.
- Mingardi, A. (2011). *Herbert Spencer*. Continuum.
- Montessori, M. (2011). La teoria cosmica (1938). *Il quaderno Montessori*, 109, 57-64.
- Montessori, M. (2018a). *Educazione per un mondo nuovo* (1946). Garzanti.
- Montessori, M. (2018b). *L'autoeducazione* (1916). Garzanti.
- Montessori, M. (2021a). *Come educare il potenziale umano* (1948). Garzanti.
- Montessori, M. (2021b). *Il segreto del bambino* (1950). Garzanti.
- Montessori, M. (2019). *Dall'infanzia all'adolescenza* (1948) (nuova edizione a cura di C. Tornar). FrancoAngeli.
- Montessori, M. (1949a). Che cos'è l'educazione cosmica. In G. Honegger Fresco (2000).
- Montessori, M. (1949b). L'inconscio nella storia. In M. Montessori (2002) (pp. 199-217).
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace* (1949). Opera Nazionale Montessori.

- Montessori, M. (2016). *La mente del bambino* *Mente assorbente* (1949). Garzanti.
- Moretti, E. (2021). *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children's Rights*. Wisconsin University Press.
- Negri, A. (1983). *Introduzione a Comte*. Laterza.
- Scocchera, A. (2005a). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*. Opera Nazionale Montessori.
- Scocchera, R. (2005b). Una lezione magistrale di Maria Montessori. Dieci anni di educazione cosmica a Sant'Andrea. *Vita dell'infanzia*, 3(4), 35-39.
- Sergi, G. (2000). *Scritti Pedagogici a cura di Hervé A. Cavallera*. Lecce. Pensa Multimedia.
- Sergi, G. (1900). *La decadenza delle nazioni latine*. Fratelli Bocca.
- Sergi, G. (1904). *L'evoluzione umana individuale e sociale*. Fratelli 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.
- Tedesco, L. (2012). *Giuseppe Sergi e «la morale fondata sulla scienza». Degenerazione e perfezionamento razziale nel fondatore del Comitato Italiano per gli Studi di Eugenia*. Unicopli.
- Vidali, P. (2022). *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.

PARTE II

MUJERES EN LA EDUCACIÓN
Y LA PEDAGOGÍA

Mujeres en la literatura educativa en la Edad Media: el caso del Liber manualis, de Dhuoda

Maximiliano Prada Dussán
Universidad Pedagógica Nacional

En la programación de la Cátedra Doctoral Año María Montessori: Mujeres en Educación y Pedagogía y electiva de pregrado Clásicos de la Educación y la Pedagogía, la presente conferencia es quizás la única lección que indaga o que presenta a una mujer pedagoga cuya vida y obra se desarrolló más allá de las fronteras del siglo xx. En efecto, Dhuoda escribe su *Liber manualis* en el año 843.

Teniendo esto en cuenta, para introducir este texto plantearé dos preguntas que pueden orientar la lección y que bien pueden ser entendidas como justificatorias del estudio de Dhuoda en esta Cátedra; en consecuencia, esbozaré sus respectivas respuestas.

1. ¿Por qué es relevante acudir a una figura histórica, en este caso de la Edad Media, para los fines de esta Cátedra?
2. ¿Qué puede aportar Dhuoda a los objetivos de la Cátedra?

Iniciemos con la primera. No son pocos los autores, incluso ya desde el Renacimiento, que elaboran sus proyectos, propuestas o programas educativos en oposición a la educación medieval. Citemos apenas dos de ellos: Juan Luis Vives dedica su libro *Las disciplinas* (1999) a mostrar las razones por las cuales las artes (disciplinas, ciencias) se han corrompido y cómo se ha llegado a ello en el momento en que escribe la obra (1531). En particular, el capítulo iv, del Libro i, insiste en que mientras autores como Platón y Aristóteles pueden ser catalogados como grandes autores, la tradición por la cual accedemos a ellos ha hecho que los veamos de modo obscuro (esta tradición corresponde a los maestros, traductores e intérpretes de la Edad Media). El segundo ejemplo es aún más determinante para nuestra comprensión de la educación y la pedagogía. Me refiero a la obra de Comenio. El autor checo encuentra justificación de una nueva propuesta educativa en la vaciedad e inutilidad de la educación escolástica. Así, leemos en la *Didáctica magna* (2012): “Entre muchos miles yo mismo soy uno, mísero hombrecillo, cuya riente primavera de la vida, los florecientes años de la juventud pasados en las vaciedades escolásticas fueron desdichadamente perdidos” (capítulo xi, parágrafo 13).¹ Si aceptamos la tesis según la cual Comenio sería el punto de partida de la escuela moderna (Prada Dussán y Rubio Gaviria, 2022) o, como lo recuerda Noguera recogiendo gran parte de la interpretación pedagógica, el padre de la pedagogía (2022), debemos reconocer en la obra del autor checo un punto de inflexión, concomitante con el ocurrido en los ámbitos de las letras o la filosofía en torno a la crítica a la Edad Media iniciada en el Renacimiento y que se consolidó con el pensamiento ilustrado (León Florido, 2010).

Así, si nuestras discusiones y formas pedagógicas y educativas encuentran un punto fundacional de interpretación en la obra de Comenio y este, como se mencionó, funda su proyecto en la crítica a la educación medieval, entonces cobra sentido la pregunta que planteamos: ¿Por qué es relevante acudir a una figura de la Edad Media para los fines de esta cátedra?

¹ Para ampliar la crítica de Comenio a la educación escolástica, véase “Comenio: el tránsito de la Edad Media a la Modernidad” (Prada Dussán, 2022, pp. 89 y ss.).

Una primera respuesta puede darse en los términos de lo que Jorge Gracia, en sus estudios sobre historiografía, denomina *justificación por inspiración* de la historia del saber,² la cual, como puede preverse, consiste en señalar que en ocasiones acudimos a las figuras del pasado para encontrar en ellas modelos de vida, cuyas obras y luchas sirven como ejemplos para lo que otras personas deberían hacer en la actualidad (1998, p. 203). Así, para nuestro caso, esta justificación consiste en señalar que encontraríamos en Dhuoda, en su vida y obra, mas no en el contenido de sus obras, una fuente de inspiración en el actuar femenino (tal como lo resalta también la literatura sobre ella) o, en general, de educadores.

Aunque no descartamos esta justificación, me interesa subrayar que su estudio trasciende este enfoque inspiracional. Me interesa, en su lugar, presentar lo que el mismo autor denomina “justificación culturalista (modificada)”, que en algún sentido se asocia a la justificación pragmática. Dos ideas resaltan en esta justificación culturalista modificada: por un lado, el estudio de la historia “nos coloca, cara a cara, con el origen de los términos y conceptos básicos que componen nuestro marco intelectual” (Gracia, 1998, p. 245). Esto es, acudimos en este caso a la obra de Dhuoda con el fin de hallar en su obra conceptos, ideas, problemas o comprensiones que consideramos hoy son propias del campo educativo y pedagógico, que nos ayudan a comprenderlos; encontramos en ello, así, líneas de continuidad, pero también de ruptura conceptual. Con ello, se justifica acudir a la historia porque nos ayuda a comprender y a tomar conciencia de cómo está constituido el campo que hoy denominamos de educación y pedagogía.

La segunda idea que se resalta en esta justificación consiste en señalar que, por cuanto la historia nos muestra otros modos de comprender los asuntos que consideramos hoy propios del campo, a la vez que nos revelan las diferencias, tal estudio nos libera de los “grilletes del provincianismo cultural” (Gracia, 1998, p. 245). Esto es,

[...] nos hace conscientes de las limitaciones de nuestra herencia cultural intelectual. Nos descubre suposiciones y presupuestos escondidos que funcionan en nuestra cultura, los cuales no podrían tornarse

2 Aunque Gracia se refiere en concreto a la historia de la filosofía, es posible utilizar sus categorías para comprender la misma cuestión en el campo propio de la educación y la pedagogía.

explícitos, salvo por medio de la comparación de nuestras ideas con el pensamiento de diferentes períodos y culturas. (p. 245)

En este sentido, proponer la obra de una autora perteneciente a una cultura que reconocemos distinta a la nuestra, la Edad Media, nos ayuda a comprender los límites y la contingencia de nuestro propio pensamiento, de nuestros conceptos y marcos de comprensión. Como en este mismo libro se menciona, acudiendo al cosmopolitismo en Martha Nussbaum, la historia ayudaría también a no pensar que nuestro modo de vida, nuestras ideas, comprensiones y prácticas —en este caso, también prácticas pedagógicas— son los únicos válidos y posibles.

Con todo, aunque no se descarta una justificación por inspiración, en este texto me interesa acudir a la obra de una figura histórica —medieval—, con el propósito de lograr una mejor comprensión del campo teórico de la educación y la pedagogía, toda vez que ello nos permite reconocer ideas, conceptos, problemas o comprensiones compartidas (bajo el supuesto, desde luego, de que nos consideramos partícipes del mismo campo), y reconocer al mismo tiempo las limitaciones de nuestro propio pensamiento. Este propósito, a su turno, puede alcanzar algún grado de especialización al mostrar líneas en las cuales puede hablarse de cierto pensamiento femenino en la educación y la pedagogía (asunto que no es posible desarrollar en los límites de este trabajo), o que ayuda a conducir a la elaboración de un canon renovado de la educación y la pedagogía donde la presencia de autoras sea más relevante (Zavala, 2021). Este propósito teórico también puede entenderse en cierto sentido pragmático, entendiendo que con ello se busca alguna utilidad, que consiste no en una posible transformación de nuestras prácticas pedagógicas actuales, sino en mejorar nuestra comprensión del campo.

Estas justificaciones deben ser comprendidas, al menos en este escrito, como una meta última o de segundo orden. Esto es, no se trata de pedirle a Dhuoda que responda a las cuestiones del campo pedagógico y educativo de nuestro tiempo, para dilucidar cómo otra persona de otra época podría comprenderlas (no es nuestro interés aquí la doxografía). En su lugar, se trata de que tras la comprensión de la obra de la autora, en sus propios términos y contexto, posteriormente nosotros comprendamos mejor nuestros supuestos.

En consonancia con ello, me propongo resaltar ideas del *Liber manualis*, de Dhuoda, que, a pesar de la distancia temporal, pueden revelar cercanía por cuanto girarían en torno a preocupaciones y asuntos que consideramos propias del campo de la educación y la pedagogía. Con ello, tras la justificación en la que me amparo, quisiera contribuir a sostener una tesis: el campo de la educación y la pedagogía va más allá de los aportes de la modernidad. Luego de señalar aspectos generales de la obra, en una segunda sección me centraré en exponer la triada formativa trabajada por Dhuoda, que a su vez permite reconstruir otros elementos de la obra. Estos es, la idea de *Norma ex me*, de *forma in te* y la de *manualis*. Como veremos, estas tres ideas revelan la comprensión (pedagógica) que la misma autora tiene sobre la práctica o la acción formativa que quiere realizar a través del manual. Al centrarnos en la comprensión pedagógica desplegada por la autora, en términos metodológicos nuestra aproximación consiste en reconstruir dicha comprensión sobre su práctica y, junto con ello, interpretar sus postulados conectándolos con planteamientos educativos y pedagógicos propios de la época y de nuestras construcciones actuales. Las tres ideas señaladas, finalmente, permitirán resaltar rasgos de la obra de Dhuoda que caracterizan su aporte a la educación y la pedagogía, que la conectan con otras propuestas de autores medievales. Se resaltarán, a su vez, como se verá, cierta identidad femenina propia de la época que posibilita su acción pedagógica.

165

EL LIBER MANUALIS

Para iniciar esta sección, recordemos la segunda pregunta: ¿qué puede aportar Dhuoda a los objetivos de la cátedra? Con ello, el acercamiento que haremos no se centra en indagar aspectos históricos, políticos o doctrinales del *Liber manualis* por sí mismos, sino en resaltar aspectos de la obra de la autora que pueden articularse o leerse desde preocupaciones del campo propio de la educación y la pedagogía.

Como señala Claudio Fiocchi (2010), aun cuando la cultura filosófica y teológica medieval no dio gran lugar a las mujeres, aun cuando el espacio de participación pública estaba restringido para ellas, aun cuando el estudio en la mayoría de instituciones no les estaba permitido —todo ello soportado en la interpretación que

resaltaba una supuesta debilidad e inferioridad (Valerio, 2010)— y aun cuando en nuestros tiempos la imagen recurrente consiste en señalar la ausencia de mujeres intelectuales en aquella época, sería incorrecto decir que no existieron numerosas figuras femeninas relevantes en el mundo intelectual (Fiocchi, 2010).

Sin la pretensión de desconocer o negar las injusticias estructurales, los estudios recientes han permitido sacar a la luz un número considerable de mujeres determinantes en distintos campos culturales en el periodo medieval. Sería prolijo enumerar cada una de ellas, pero conviene señalar que se ha rastreado recientemente y resaltado su papel en los campos de la gestión del poder dinástico (Valerio, 2010, p. 323), en el mundo intelectual (Fiocchi, 2010), en la educación (Sánchez Prieto, 2010),³ en la filosofía (Waithe, 1989), en la música (donde se suele recordar a Hildegarda von Bingen) o en la literatura, donde encontramos casos como el de Eloísa o Cristina de Pizán; entre otros campos. Estos estudios, vale la pena subrayarlo, se han alimentado no solo de un interés de romper con las estructuras que desconocen e invisibilizan el aporte femenino, sino también, del aumento y acceso a información que hoy tenemos sobre la Edad Media. El caso de Dhuoda es un ejemplo de ello. La obra que aquí analizamos se encuentra en tres manuscritos (Thiébaux, 1998). Al principio era conocida apenas parcialmente en los Manuscritos P (París, Manuscrito 12293 del Fondo Latino de la Biblioteca Nacional) y el N (Nimes, en la Biblioteca municipal, Manuscrito 393); solo a partir del descubrimiento de un tercer manuscrito (B) en la Biblioteca Central de Barcelona, (MS. 569), en 1956, gozamos de la obra completa. En consecuencia, la investigación sobre el texto completo ha sido posible solo en tiempos recientes.⁴ Con ello queremos indicar que el reconocimiento del aporte femenino —en este caso, del pensamiento pedagógico medieval— se relaciona también con el acceso a las fuentes.

3 Para una categorización de los distintos modos de aportes de las mujeres en la educación, véase Flecha García (2004). Sin embargo, no es habitual encontrar un rastreo de las mujeres medievales en la educación. El artículo de Sánchez Prieto se dirige hacia ese fin. Sin embargo, nótese, por ejemplo, que el libro *Filósofas y pedagogas: La historia de la educación más allá del canon* (Zavala, 2021) no incluye ninguna mujer medieval.

4 También es importante relevar el cambio de enfoques en la investigación sobre la Edad Media, que permiten acercarse a ella sin el prejuicio afirmativo o negativo de la fe (León Florido, 2010).

En este panorama, ubiquemos el caso de Dhuoda, quien pertenece al círculo de la nobleza y fue quizás la mujer intelectual más reconocida del renacimiento carolingio (Stella, 2015). Uno de los campos en los que se encuentra una clara diferencia entre la idea de fragilidad y la “situación real” de la mujer es la nobleza:

La condición de inferioridad, que obliga a la mujer a vivir bajo tutela, es decir, encomendada a la autoridad de un hombre, encuentra su clara excepción en la condición de las mujeres nobles, a las que no se les impide asumir cargos y ejercer el poder, debido a la fuerza de una costumbre que, por el ejercicio de autoridad en acto, supera a la misma ley. (Valerio, 2010, p. 322)

Esta búsqueda y ejercicio de autoridad se verá reflejado en su manual.

El papel educativo fundamental de las mujeres de la Alta Edad Media se encontraba en el seno de su propia familia (Sánchez Prieto, 2010). Su labor educativa, ética y política, consistía tanto en el cuidado de los hijos como en la formación en la fe (Sánchez Prieto, 2010.); rol que había sido configurado desde la Antigüedad (Le Jan, 2010), había sido tematizado ya por los padres de la Iglesia (Cherewatuk, 1991, p. 58) y que encontraba realización en mujeres que habían afirmado este papel y se convirtieron en modelo: Elena, madre del emperador Constantino; Mónica, la madre de Agustín; Herchenefreda, siglo VI, madre y educadora de Desiderius, Syagrius y Rusticus (Hozeski, 1991), o, incluso, la madre de Alfredo el Grande. Dhuoda, como era habitual, encarnaría también este rol.

Este es el contexto de la aparición del *Liber manualis*. Dhuoda, duquesa de Septimania, actual Francia, perteneció a los círculos de gobierno del Imperio carolingio; probablemente nació en el año 802 y murió en el 844. Es conocida por nosotros en virtud de su obra *Liber manualis*, una carta enviada a su hijo William, en el 843. Fruto de problemas políticos que el padre de William, Bernard (quien, a su turno, era primo de Carlo Magno), tuviera con el rey Carlos el Calvo, Bernard debe entregar a su hijo como vasallo del rey, en prenda o garantía que aseguraba la lealtad de Bernard al Rey y sellar así entre ellos una alianza de paz.

Aunque se sabía que en su condición de vasallo William recibiría también honores y protección real, Dhuoda sufrió profundamente la entrega de su hijo. De hecho, la carta que escribió, el *Liber manualis*, revela constantemente el dolor de la separación y la ansiedad por la distancia; se siente ansiosa, intranquila por ello (Dhuoda). Sin embargo, aun en su dolor y a propósito de la distancia, ella continúa su papel de madre a cargo de la fe de su hijo. Ese es el motivo del manual, tal como ella lo afirma en el inicio del texto y en el prólogo: “Todo esto ha sido escrito para la salud de tu alma y de tu cuerpo (*salutem animae et corporis*)” (Dhuoda, p. 41).⁵

Así, el primer asunto por resaltar consiste en que el manual es un medio a través del cual Dhuoda cumple su labor como madre educadora. Ahora bien, el manual está antecedido de una sección preliminar compuesta de tres partes (*Incipit textus, In nomine Sanctae Trinitatis [INST] e Incipit prologus*). Para nuestros intereses, la importancia de esta sección inicial consiste en que en ella la autora expone la justificación y el sentido de su labor educadora. Esto es, encontraríamos allí la reflexión que ella misma realiza; aquello que podríamos acercar a una reflexión pedagógica. Centraremos la atención en ella, resaltando tres aspectos.

Las tres ramas o la triada formativa

El libro o carta inicia señalando que está configurado uniendo tres aspectos o ramas (*virgulus*). Estos son: la regla, ley o norma de conducta (*norma*), la forma (*forma*) y el manual (*manualis*) (Dhuoda, p. 41). La norma o ley de conducta, señala, proviene de ella (*Norma ex me*); la forma se realiza en él (*Forma in te*); el manual está tanto en ella como en él, por cuanto ella lo escribió y él lo recibió (*Manualis tam ex me quam in te*) (p. 41). Veamos cada uno de ellos.

Norma ex me

La norma o regla de conducta proviene de la misma Dhuoda. Aclaremos el sentido de esta idea. La norma consiste en enseñanzas, orientaciones, pautas de comportamiento, consejos y, más aún, una

⁵ Las traducciones al español son del autor, tomando como apoyo la versión latina y la versión inglesa que se encuentra en la edición del texto que usamos aquí, el cual se basa en el Manuscrito B. La traducción de términos latinos fue contrastada con el diccionario latino de Blázquez Fraile (1954).

guía que conduciría a su hijo por el camino que iniciaba. A lo largo de los once libros que lo componen, le muestra cómo comportarse con los demás, cómo tratar al rey, la reverencia hacia su padre, a los subalternos, cómo cultivar virtudes y prevenir los vicios, entre muchos otros aspectos que no es posible detallar en pocas líneas. Ahora bien, resaltemos que tiene un doble propósito: serle útil para orientarse en este mundo, pero, sobre todo, orientarlo a ganar el mundo espiritual (Dhuoda, Libro III). Dhuoda persigue que su hijo, William, aprenda a cumplir su deber de noble con buena voluntad (*perfectum voluntati*), de modo que su vida en la nobleza sea un camino para alcanzar la salvación. Con todo, se trata de una propuesta de formación ética y política, propia del género educativo de formación de los príncipes (Oliveira y Dos Santos Viana, 2017), que hunde sus raíces y se orienta por la formación cristiana.

A través de sus orientaciones, Dhuoda revela un amplio conocimiento de fuentes, dentro de las que se encuentran las bíblicas, sobre todo del Antiguo Testamento; de los padres de la Iglesia, entre los cuales se encuentra principalmente San Agustín; obras del mismo género de formación de los príncipes escritas en el periodo carolingio, en particular la de Alcuino (Le Jan, 2010; Cherewatuk, 1991) y de otros autores de la tradición, como las *Etimologías* y *sinónimos* de Isidoro de Sevilla, la regla monacal de San Benito y *Moralia in Job* de Gregorio Magno.

Sin embargo, la norma que Dhuoda trasmite a su hijo no constituye la repetición de enseñanzas doctrinales ni de preceptos morales. En su lugar, configura una elaboración personal y original, que tiene en su base, por un lado, la doctrina y los preceptos que extrae de las fuentes señaladas, pero que encuentran una clave situacional que hace que la norma se particularice: son orientaciones para William, para guiarse en su nueva vida. Son enseñanzas vivas, enmarcadas en la nueva situación de William. El contenido que expone el manual es, pues, obra de un yo, primera persona en singular, que elabora un contenido dirigido a la segunda persona singular, su hijo, acerca de su situación particular, sin que por ello traicione o se aparte de la tradición. En este sentido, la doctrina allí expuesta consiste en una reelaboración personal de la verdad común; es la expresión temporal, localizada, de la verdad intemporal. El manual, en este sentido, refleja una tendencia habitual en la Edad Media que, sustentada en la teoría

de la encarnación y la teoría del signo realizadas por san Agustín, indica que la palabra que aparece en el mundo es siempre obra de un yo, que reelabora en el tiempo la verdad que permanece (Prada Dussán, 2015).

Dhuoda, como madre que ama a su hijo y que busca continuar participando en su educación, escribe la carta-manual con ese propósito. Convierte su llanto, su dolor, en enseñanza a través de la escritura (Thiébaux, 1998). Este ejercicio de escritura no solo le permite soportar el dolor, sino también recuperar su autoridad (*Praefatio*). En efecto, aunque constantemente expresa que ella es débil y que no conoce tanto como otras personas, amparada en que es la madre de William neutraliza la distancia, renuncia a que la distancia signifique una separación o ausencia espiritual frente a su hijo. Renuncia a que la separación implique dejar de orientarlo en su camino cristiano. Así, apelando a la autoridad educadora que le da ser la madre de William, pide que su libro ocupe un lugar central de su vida cotidiana, que lo acompañe constantemente, que lo tenga presente por encima de otras orientaciones. Ella, entiende sobre sí misma Dhuoda, es quien tiene la autoridad y responsabilidad para orientar a su hijo (Le Jan, 2010). La distancia no le impide continuar tal tarea. En lugar de llorar, Dhuoda enseña (Thiébaux, 1998).

Al respecto, el libro tercero del manual brinda un ejemplo. A partir de citas bíblicas y de las orientaciones de los padres de la Iglesia, Dhuoda conduce a su hijo a mantener y proteger tanto su lealtad hacia su padre Bernard, como hacia el rey “Entonces, William, hijo mío, escucha mi consejo, presta atención y sigue las indicaciones de tu padre. No dejes de oír las palabras de los santos padres” (Dhuoda, libro III, I, p. 87); “Comprende, también, que desde tiempos antiguos aquellos que han amado y obedecido a sus padres, han merecido recibir la bendición de Dios” (Dhuoda, libro III, II, p. 89). Asimismo, la experiencia de Abraham, como señala en el libro III, IV, se convierte en ejemplo bíblico que motiva a servir y brindar lealtad al rey Carlos.

Ahora bien, conviene explicitar que las indicaciones que Dhuoda expone a su hijo son tanto doctrinales como prácticas (Thiébaux, 1998). La autora articula la historia bíblica y las doctrinas de la tradición en una suerte de guía u orientación de lo que sería la vida práctica de su hijo en la nobleza, tanto de su vida cotidiana como de su vida interior. “Ayuda en lo que más puedas a los pobres” (Dhuoda, libro IV,

P., p. 163). “Yo, Dhuoda, deseo que durante tu crecimiento en virtudes honorables entre tus camaradas militares, siempre seas “tardo para hablar, tardo para la ira” (Sant. 1, 19) “Si pierdes tu temperamento, no cometas un pecado mientras estés airado” (Dhuoda, Libro iv, viii, p. 149). “Por cuanto la tristeza florece en el corazón humano desde múltiples fuentes, personas de gran experiencia declararon que es mejor examinar la tristeza que consignarla en el olvido” (Dhuoda, Libro v, i, p. 165). La norma es, pues, doctrina y disciplina; es contenido y acción; quizás, podríamos señalar, en este sentido, se asemeja a la idea de ejercicio espiritual, propuesto por Hadot (2006, p. 49),⁶ o de una norma que se hace forma de vida.

Forma in te

Como lo indica explícitamente: “el manual consiste en palabras (*sermo*) que salen de ella, y en su actualización o su obra (*opus*) en él” (*Incipit textus*, p. 46). Dhuoda constantemente exhorta a su hijo a la lectura asidua del manual: “Lee todo el libro y al final serás capaz de comprenderlo más completamente” (p. 41). La lectura asidua del libro lo llevará a lograr una comprensión de conjunto de sus enseñanzas; pero, a la vez, lo lleva a que la norma ética se realice en él, se actualice: “leyendo y estudiando [el libro] (*lengensque stude opere*), pondrás todo tu esfuerzo en cumplir sus enseñanzas en las acciones más dignas” (*Incipit textus*, p. 46).

La noción de *forma in te* permite desarrollar un concepto pertinente para nuestros propósitos. La labor educativa de Dhuoda se sustenta en la idea de que las palabras (*sermo*) son capaces de obrar (*opus*) en su hijo; las palabras no son inertes ni inútiles. Pero este obrar se da a condición de que su hijo William lea y estudie asiduamente el manual. Dicho de otro modo, leer y estudiar convierten la palabra en obra. Sin ello, que remite a la acción de William frente al manual, la norma sería inerte.

Leer y estudiar son el trabajo (*opus*) que realiza el hijo, por la cual se alcanza la forma. Esto es, no se debe entender aquí la noción de *forma* como una esencia o idea externa —en sentido platónico—

⁶ Se trataría, en todo caso, no de la línea monacal que continúa la perspectiva de filosofía como forma de vida (Hadot, 1998), sino de la vida de la nobleza, que podría ser interpretada también en esta dirección, en la línea en que Alain de Libera (2000) interpreta a los reyes Federico y Manfred.

que da forma a una materia informe. Por el contrario, tal como la comprende aquí la autora, la forma emerge en alguien, tras una acción. La forma no equivale ni se reduce a las palabras contenidas en el manual; las palabras son la norma, no la forma. En su lugar, adquirir la forma o que la forma esté en él (diríamos sin temor a una extensión indebida, la formación) es algo que se alcanza a través de la acción del hijo, de la lectura y el estudio. No hay formación sin estudio o sin trabajo (*opus*) de William.⁷

La formación, pues, tiene una condición de posibilidad, que es la norma, la ley dada por Dhuoda a través del manual; pero tiene además un mecanismo de realización, de emergencia, que es el trabajo de William: lectura y estudio. Ambas, la norma y la forma, son fruto de un yo operante; no son el traslado inequívoco de un cuerpo teórico desde la mente de la autora hacia el lector, a través del libro. Tampoco es la aplicación estándar u homogénea (en caso en que otros leyeran y estudiaran el manual), de ahí que no pueda ser comprendido como un resultado de aprendizaje o un elemento similar. El conocimiento, la comprensión y la vida práctica que emergen en la forma constituyen un modo de individuación.

Manual

Para cerrar el acercamiento a la triada formativa, abordemos la idea de manual. Recordemos que William fue entregado al rey Carlos el Calvo en calidad de vasallo como prenda de garantía de la lealtad de Bernard hacia el monarca. Lo entrega (*commendare*), a cambio de lealtad; en su calidad de vasallo, a la vez, recibe también honores y protección. Dicha entrega se consumaba a través de un rito, el de la *commendatio* (Thiébaux, 1998), a través del cual se expresaba la fe mutua entre el vasallo y su señor. El signo de la entrega en tal rito consistía en el apretón de manos, de modo que la persona encomendada ubicaba sus manos entre las manos de quien iba a ser su señor (Thiébaux, 1998). Se entregan las manos, lo cual queda reflejado en el rito: “in vasatico se commendare per manus” (Gandshof, citado por Thiébaux, 1998). Así lo expresa Dhuoda en el prefacio del libro: “He escuchado que tu padre ha entregado tus manos a nuestro señor Rey Carlos [in manus domini te commendavit]” (Praefatio, p. 51).

⁷ Para ahondar en una comprensión actual de formación en un sentido similar al aquí expuesto, véase el libro *La formación como efecto*, de Guillermo Bustamante (2019).

Recordemos que el propósito del *manual* es que William alcance su vida en la nobleza con buena voluntad religiosa. La expresión manual, entonces, busca establecer otro compromiso, otra lealtad, otro vínculo, que se puede llevar en la mano (Prologus, p. 49). La lealtad de William, insiste Dhuoda, no debe darse solo hacia la vida “de este mundo”, sino que su lealtad mayor es con Dios. Esa lealtad requiere también un signo: Así, Dhuoda entiende el manual como signo de ese otro vínculo (Thiébaux, 1998). El género de textos que se usaba para expresar o transmitir enseñanzas morales se denominaba *enchiridion*, desde que san Agustín empleó ese término (Cherewatuk, 1991). Sin embargo, Dhuoda emplea el término *liber manualis* para significar, principalmente, que se trata de un vínculo que busca reemplazar la lealtad civil por la lealtad religiosa. Aunque ella se encuentra ausente corporalmente [Quod si absens sum corpore] (INSE, p. 43), a través del libro espera que su hijo la sienta presente [iste praesens libellus tibi] (p. 43). Su lectura y estudio, a través de los cuales emerja en él la forma, constituirían a su vez un vínculo entre los dos, que permitiría a Dhuoda continuar su labor educadora para conducir a su hijo a la salud del alma (p. 43), centrado en la lealtad mutua a Dios. Dhuoda comprende que mientras que su hijo William lea el libro asiduamente y siga sus consejos, los dos permanecerán unidos.

El libro que se puede llevar a la mano, entonces, no solo consigna la norma y posibilita la forma, sino que, a la vez, tiene un significado: el vínculo. Como signo, su poder o eficacia se rastrea, de nuevo, en la idea de *manualis*, esta vez significando cada una de las partes que componen la palabra. Por un lado, basada en lo que significa la idea de mano (*manus*) en los libros bíblicos de Daniel (7, 14), Ezequiel (3, 14; 22), Lucas (1, 66) y el salmo 143, 7, Dhuoda interpreta esta noción como poder de Dios, como poder que está con los creyentes (*Incipit*). Así, el manual indica que la mano de Dios está con William, su poder está con él, por ello es una guía para conducirlo a la virtud cristiana más allá de su deber civil.

Ahora bien, tal poder, siguiendo el texto de Ezequiel, es, a su vez, obra que se completa. Este último sentido es recogido, por su parte, en la partícula *-alis*, que significa que algo se ha consumado, se completa, se alcanza. Así, el manual significa el fin de la ignorancia, a la vez que la transformación de quien lo lee (p. 41).

Para finalizar la aproximación a la idea de manual nos centraremos brevemente en otro aspecto que el libro busca desarrollar: la relación de William consigo mismo. Como hemos dicho, el libro contiene la norma cristiana que busca que en el hijo emerja una forma de vida. El sentido preciso que esta idea adquiere consiste en la función de espejo que tiene el libro y que se recoge en el género de *speculum principis*, utilizado ampliamente a partir del siglo XII (Cherewatuk, 1991), pero cuyo sentido fue difundido en el periodo carolingio, al punto que el *manualis* y el *speculum* se empezaron a utilizar indistintamente (Cherewatuk, 1991). En la medida en que contiene una visión de la norma de vida, Dhuoda comprende el manual como un espejo o modelo en el cual William puede reflejarse, mirarse, examinarse a sí mismo y orientar su vida, tanto para entender la enfermedad como la salud de su alma. Dhuoda exhorta a su hijo a que conserve el libro y que, sin importar las múltiples ocupaciones que su cargo le exija, le dedique atención, tanta como otras personas dedican horas a mirarse en un espejo y arreglar su apariencia física (*Prologus*, p. 49). Le pide que aun cuando tenga más libros que llamen su atención, tenga este como un modelo constante, para su beneficio (p. 49). Tal como ella lo describe, el libro es pequeño (p. 49), por lo cual William podrá llevarlo consigo constantemente.

Con todo, el *Liber manualis* es un libro pequeño, cuyo contenido es obra de un yo operante y que espera también la lectura por parte de un yo que se forma; es signo de la alianza entre Dhuoda y su hijo, que significa la orientación cristiana de William y en el cual él puede mirarse para examinarse y orientar su alma. La eficacia del libro como signo descansa en el poder divino que lleva a que se complete la forma en quien lo lee. Con ello, se supera la noción inicial de libro de consejos cristianos, presente en el género *enchiridion*, para hacer del manual un signo eficaz.

CONCLUSIONES

Para concluir este texto, volvamos a las preguntas iniciales.

1. ¿Por qué es relevante acudir a una figura histórica, en este caso de la Edad Media, para los fines de esta cátedra?
2. ¿Qué puede aportar Dhuoda a los objetivos de la Cátedra?

Hemos indicado que acudir a la historia permite ampliar nuestra comprensión del campo específico en el que nos encontramos, tanto porque nos muestra otras formas de aproximación a los asuntos que nos ocupan, como porque amplía la comprensión que tenemos de nosotros mismos. En este sentido, la triada formativa que hemos analizado permite ensanchar nuestra comprensión, al menos histórica, en torno a tres asuntos que son preocupación actual de la educación y la pedagogía: por un lado, la idea de *norma ex me* lleva a considerar al maestro como productor de conocimiento; la idea de *forma in te* lleva a considerar que la formación ocurre tras la posibilidad de la palabra, pero a condición del estudio o trabajo del estudiante; finalmente, la idea de manual saca a la luz el hecho de que en la formación ocurre una suerte de vínculo (pedagógico). En el caso de Dhuoda, el conocimiento producido por ella como educadora —maestra—, la emergencia de la formación y el vínculo se dan a través del libro. Así, en Dhuoda encontramos una suerte de “fe” en el libro, tal como la tuviera Comenio en el método o María Montessori en los materiales y el medio. El libro recoge la acción pedagógica.

Dhuoda, así, brinda tanto un manual de enseñanzas cristianas como una reflexión sobre estas, que en los términos de hoy llamaríamos “pedagógica”. En su comprensión, tal reflexión no constituye un campo separado de su misma labor educativa, toda vez que la explicación de la triada formativa se convierte en una suerte de explicación que busca motivar en William la lectura y el estudio del libro. En nuestros términos, diríamos que es una reflexión pedagógica ligada a la práctica educativa.

Si aceptamos esta primera conclusión, entonces debemos señalar que encontramos en la Edad Media y, en particular, en el caso de Dhuoda, elaboraciones que hacen parte de lo que hoy denominamos campo de la educación y la pedagogía. Además, en un matiz específico, amplía el canon especializado en obras de mujeres en la educación y la pedagogía. Algunos elementos de esta perspectiva salen a la luz en sus planteamientos de manera directa, como la forma en que ejerce el rol femenino a usanza de la época. Sin embargo, lo expuesto aquí es apenas una primera aproximación a su obra; sin duda, afinar la mirada en torno a una perspectiva que rastree una cierta tendencia específica elaborada por mujeres podría relevar otros aspectos, no mencionados aquí.

Hemos indagado hoy apenas por el caso de Dhuoda y el *Liber manualis*, pero esto puede extenderse para considerar otros textos que hoy podríamos considerar como propios del campo, junto con sus autores y tendencias; obras que pueden configurar una cierta literatura pedagógica medieval, que ampliaría nuestra idea de canon, tanto como nuestras ideas sobre conceptos y categorías y la idea de una comunidad propia del campo. Al respecto, para mostrar esta literatura pedagógica puede traerse a colación obras como *Didascalicon de Studio Legendi*, de Hugo de San Víctor (ca. 1130), las obras *Speculum Maius* (1240-1260) y *De eruditione filiorum nobilium* (1247), ambos de Vicente de Beauvais (Pabón y Acuña, 2008). *El Libro del orden de la caballería*, escrito hacia el 1275 por Raimundo Lullio o la obra literaria *Parzifal*, que data de entre 1200 y 1210, escrita por Wolfram von Eschenbach, que puede considerarse la primera novela de formación (Hernández, 2017), o *El filósofo autodidacta*, del pensador árabe Abentofail. Pero conviene, para los propósitos de esta cátedra, mencionar también la obra de Hildegarda von Bingen en sus distintos escritos; *La Ciudad de las damas*, de Cristina de Pizán, donde se perfila una nueva imagen de la mujer y la feminidad en la Edad Media u otras obras didácticas de la autora (Lemarchand, 2013) o la figura de Eloísa (a través de las correspondencia sostenida con Abelardo). Incluso, si aceptamos la hipótesis de que la América colonial constituyó el traslado geográfico de los presupuestos medievales, podríamos encontrar también en autoras como Josefa del Castillo ampliaciones de esta perspectiva.

REFERENCIAS

- Abentofail. (2004). *El filósofo autodidacta*. Ediciones Obelisco.
- Blanquez Fraile, A. (1967). *Diccionario latino-español*. Ramón Sopena.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades.
- Cherewatuk, K. (1991). *Speculum matris: Dhuoda's manual. Florilegium*, 10, 49-64.
- Comenio, J. A. (2012). *Didáctica magna* (traducción de Saturnio López Peces). Akal.
- De Libera, A. (2000). *Pensar en la Edad Media*. Anthropos.
- De Pizán, C. (2013). *La ciudad de las damas*. Siruela.
- Dhuoda. (1998). *Handbook for her warrior son (Liber manualis)*. Cambridge University Press. [Obra publicada originalmente en 843].
- Eschenbach, W. von (1999). *Parzival*. Siruela.

- Fiocchi, C. (2018). Mujeres intelectuales. En U. Eco (Coord.), *La Edad Media: II. Catedrales, caballeros y ciudades* (pp. 298-303). FCE.
- Flecha García, C. (2004). Las mujeres en la educación. *Revista de Educación*, 6, 21-34.
- Gracia, J. (1998). *La filosofía y su historia: Cuestiones de historiografía de la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* (traducción de Eliane Cazenave). FCE.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Hernández, I. (2017). Don Quijote y la novela de formación alemana. *Anales Cervantinos*, 49, 295-323. <http://dx.doi.org/10.3989/anacervantinos.2017.012>
- Hozesky, B. W. (1991). Herchenefreda. En K. M. Wilson (Ed.), *An encyclopedia of continental woman writers* (pp. 550-551). Garland Publishing.
- Le Jan, R. (2010). The multiple identities of Dhuoda. En R. Corradini, M. Gillis, R. McKitterick e I. Van Renswoude (Eds.), *Ego trouble in the Early Middle Ages: Authors and their identities in the Early Middle Ages* (pp. 211-220). Academy.
- Lemarchand, M. J. (2013). Nota a la nueva edición de *La ciudad de las damas*. En C. de Pizán, *La ciudad de las damas* (pp. 17-22). Siruela.
- León Florido, F. (2010). *Las filosofías de la Edad Media: Crisis, controversias y condenas*. Biblioteca Nueva.
- Lulio, R. (2003). *Libro del orden de la caballería: príncipes y juglares*. (s. d.)
- Noguera, C. (2022). Pampedia y pandemia. En M. Prada Dussán y D. Rubio Gaviria (Eds.), *Comenio: 350 años después* (pp. 217-240).
- Oliveira, T. y Dos Santos Viana, A. (2017). Espelho de príncipe: reflexões a partir do Manual de Dhuoda. *Linhas Críticas*, 23(50), 111-130,
- Pabón de Acuña, C. T. (2008). Introducción. En *De la formación moral del príncipe*. UNED.
- Prada Dussán, M. (2015). *Signos y números: Filosofía de la música en san Agustín*. Aula de Humanidades; Unicervantina.
- Prada Dussán, M. (2022). Comenio: El tránsito de la Edad Media a la modernidad. En M. Prada Dussán y D. Rubio Gaviria (Eds.), *Comenio: 350 años después* (pp. 89-112). UPN.
- Prada Dussán, M. y Rubio Gaviria, D. (2002). Presentación. En M. Prada Dussán y D. Rubio Gaviria (Eds.), *Comenio: 350 años después* (pp. 9-18). UPN.

- San Víctor, H. (2011). *Didascalicon: De studio legend: El afán por el estudio*. BAC.
- Sánchez Prieto, A. (2010). La educación de las mujeres antes del año 1000. ¿Es Dhuoda un único caso? *Educación XXI*, 13(2), 69-94.
- Stella, F. (2015). Alcuino de York y el renacimiento carolingio. En U. Eco (Coord.), *La Edad Media: I. Bárbaros, cristianos y musulmanes* (pp. 537-542). FCE.
- Thiebáux, M. (1998). Introduction. En Dhuoda. *Handbook for her warrior son (Liber Manualis)* (pp. 1-39). Edición bilingüe. Cambridge University Press.
- Valerio, A. (2015). El poder de las mujeres” En U. Eco (Coord.), *La Edad Media: I. Bárbaros, cristianos y musulmanes* (pp. 321-327). FCE.
- Vives, J. L. (1999). *Las disciplinas. Tomo 1. Obra de 1531* (traducción de Lorenzo Riber). Folio.
- Waithe, M. E. (Ed.). (1989). *A history of women philosophers. Vol. ii Medieval, Renaissance and Enlightenment women philosophers. A.D. 500- 1600*. Kluwer Academic Publisher.
- Zavala, G. (Coord.). (2021). *Filósofas y pedagogas: La historia de la educación más allá del canon*. Silla Vacía Editorial; UPN México; REDGE-UPN México; Ateneo Morelia.

Inger Enkvist contra el constructivismo

David Rubio Gaviria
Universidad Pedagógica Nacional

Varias ideas que voy a presentar en este capítulo se han nutrido de la discusión recurrente y de lectura y escritura compartida con un grupo de colegas del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. En particular, quiero agradecer las jornadas de discusión que recientemente tuvimos con los colegas Carlos Noguera y Gustavo Parra durante el proceso de culminación de un libro al que titulamos *El ocaso de la educación*.

UNA NOCHE EN ARLES

En un lienzo de 92 × 71 cm, el artista de los hoy Países Bajos, Vincent Van Gogh, pintó frenéticamente durante días para producir una de las cinco versiones de *Los girasoles*. Transcurría el otoño de 1888 en la ciudad de Arles y Van Gogh padecía de no pocos trastornos. Los variados mitos construidos en torno a la figura del artista apuntan en la dirección de afirmar que su relación casi obsesiva con el óleo lo llevó incluso a consumirlo de rutina con sus precarias comidas y que la ingesta podría explicar los desequilibrios en su mente, aunque esta bien puede considerarse como una metáfora para explicar su vital relación con el oficio del pintor. En su breve estancia en Arles

entre 1888 y 1889, un año antes de su muerte, se dice que Van Gogh creó más de trescientas piezas entre dibujos y pinturas, varios de los cuales han dotado de una gran fama esta pequeña ciudad localizada en la Provenza francesa, limitada al sur por el Mediterráneo.

Los girasoles, más que un cuadro particular, es un conjunto que reúne cinco obras pintadas por Van Gogh en dos etapas. La primera, entre 1886 y 1887, y la segunda, ya instalado en Arles, en 1888. En la obra prevalece el uso del amarillo, como en muchas de las obras del artista en las que la naturaleza inerte destaca entre sus temas. El jarrón es atravesado por una sutil línea azul que se extiende a sus contornos inferiores y luego traza continuidad en la pared, a fin de separarla de la mesa, haciendo eco de la particular versión de la tridimensionalidad del pintor. Quince girasoles se reúnen en el jarrón y su estado de envejecimiento es dispar: unos lucen marchitos, mientras otros parecen prestos a abrirse en cuestión de horas. No obstante, esto último es dudable porque el amarillo se matiza con algunos trazos de ocre y de rojo cuyo empleo les resta vitalidad.

Dicen que Van Gogh decidió pintar quince girasoles en un jarrón, aunque ya tenía terminados otros dos lienzos con doce flores cada uno, además de otros que había culminado en casa de su hermano y mecenas en París y que llevó consigo como parte de sus escasos enseres en la peregrinación hacia Arles. Dicen también que se animó a pintar este último, no solo por su conocido frenetismo, sino porque le pareció buena idea tener cuadros suficientes para exhibir en las paredes de su modesta casa, a fin de recibir la visita que se aproximaba de su amigo Paul Gauguin; al fin y al cabo, parte de las dificultades de salud de Van Gogh, entre ellas las mentales, le hacían un tipo de humor variable, aunque de una profunda fragilidad que le hacía depender de los afectos de un círculo muy reducido, en el que se destacaban su hermano Teo y su amigo Gauguin, ampliamente reconocido en los ámbitos intelectuales del postimpresionismo de postrimerías del siglo XIX.

Una vez en casa de Van Gogh, Gauguin se vio gratamente impresionado por la técnica que su excéntrico amigo desplegara en *Los girasoles*, al punto de ponerse manos a la obra. Sacó las paletas, los pinceles y los óleos de su maleta de viajero y se apresuró a solicitar a su amigo de las barbas rojas (dicen que así solía llamar a Vincent como muestra de su afecto) que le alcanzara los misteriosos diluyentes que

este utilizaba de rutina. En una tela de 73 × 91 cm, Gauguin hizo un retrato de Van Gogh al que bautizó *El pintor de los girasoles*. Se ve en la obra a un Vincent abstraído en las variantes del amarillo y protegido de los vientos otoñales por un grueso y viejo saco de lana.

Una noche, tras varios días de paseos por la ciudad y sus inmediaciones, Vincent y Paul se trabaron en una discusión hilarante sobre la impostergable necesidad de crear una sociedad de artistas; Van Gogh, presa del delirio, fue incisivo en su pedido, y Gauguin, con la cabeza puesta en otros planes, se mostró apático con el disparate. La discusión no terminó bien y Vincent tomó una navaja de afeitar del baño con la intención de herir de muerte a su amigo. Hay que decir que no solo no consiguió el propósito, sino que se llevó la peor parte en la trifulca porque perdió de vista las dotes de experto esgrimista de Paul. Dicen que ese episodio no solo derivó en la huida de Gauguin de Arles, sino que también fue la noche en la que Van Gogh perdió parte de su oreja izquierda y se marcó como el comienzo de su fin. Otros dicen que la oreja fue cortada por él mismo como signo de amor hacia una prostituta, a quien le entregó esos pedazos suyos a modo de ofrenda; otros más indican que el gesto fue el producto de un episodio de la probable esquizofrenia del artista, quien ante un intenso dolor de cabeza decidió neutralizar el asunto infringiéndose un dolor aún más agudo. Lo único cierto es que los historiadores del arte sí reconocen en Gauguin un esgrimista notable y que, además, un par de semanas después de su huida hacia París, este escribió una carta a Vincent ofreciéndole un intercambio de cuadros y restándole importancia al violento altercado en la habitación de Arles.

181

UN PAR DE NECIAS CONTRA VINCENT

Las quince flores en el jarrón, más conocido como *Los girasoles*, es una obra de toda la trascendencia para la historia del arte, como lo es en general la amplia producción de Vincent Van Gogh. Otras versiones de este cuadro se exhiben en museos de Tokyo, Munich y Filadelfia. *Los girasoles*, quizás el más famoso de la serie, forma parte de la colección de la National Gallery de Londres, y se exhibe muy cerca de obras de Velásquez, Tiziano y Botticelli. Los curadores, como en todos los museos, han hecho un invaluable esfuerzo durante estos 134 años de existencia de *Los girasoles*, para ofrecerlo a las nuevas generaciones. El esfuerzo ha sido económico (quizá sea este el

menos relevante), pero sobre todo intelectual: han hecho falta décadas de desarrollo de técnicas provenientes de múltiples disciplinas para propiciar las mejores condiciones de cuidado de esta obra, como es por ejemplo el avance en los estudios arquitectónicos y el diseño de los materiales más adecuados para la museística, o los desarrollos tecnológicos en relación con el uso de dispositivos de luz óptimos que no afecten las antiguas pinturas y que, en cambio, favorezcan la paciente observación de los ávidos visitantes. Por otro lado, hizo falta el sesudo trabajo de historiadores del arte, semiólogos, biógrafos y otros especialistas que dedican sus vidas para comprender mejor las condiciones de posibilidad de la producción artística anterior a nuestra época. En fin, múltiples actividades intelectuales que demandaron de la elaboración paciente de nuevos conocimientos al servicio de preservar los bienes más invaluable de los seres humanos: las obras de arte.

A pesar de una vida entregada por entero a la producción artística, en el caso de Van Gogh, y de vidas completas de grupos de generaciones posteriores a él dedicadas a perfeccionar las técnicas y el acumulado de saber con el único propósito de cuidar y de ayudar a prolongar el legado, la mañana del viernes 14 de octubre del 2022, bastaron unos pocos segundos para que dos jóvenes londinenses, Phoebe Plummer y Anna Holland, de veinte y veintiún años respectivamente, lanzaran una lata de tomates de conserva contra *Los girasoles*, en un gesto de protesta que los medios de comunicación y las redes sociales no tardaron en reproducir por todo el mundo. El objetivo de las jóvenes Anna y Phoebe se cumplió a cabalidad porque alcanzaron su anhelado salto a la fama de dos días gracias al video que ellas mismas se hicieron grabar en el instante para luego divulgarlo a través de plataformas digitales; al tercero fueron una anécdota más sobre la estulticia de nuestras sociedades, y un par de semanas después usamos su hazaña como pretexto para ilustrar el punto al que espero llegar en breve en esta cátedra.

Más allá de la presunta consigna de contenido ecologista (dicen los diarios internacionales que estas dos chicas atentaron contra *Los girasoles* para protestar en nombre de una organización por la concesión de nuevas licencias para la extracción de petróleo y de gas por parte del Gobierno británico), me parece una oportunidad interesante para plantear algunas cuestiones: ¿Qué hace que dos

jóvenes asuman que tienen derecho de apropiarse de una obra de arte para lanzar gestos ejemplarizantes a receptores desconocidos? ¿Conocen las jóvenes Anna y Phoebe los pormenores de la producción de la obra que quisieron destruir? ¿Tienen algún interés en conocerlos? ¿Reconocen en Vincent Van Gogh a uno de los pintores más relevantes de la última parte de nuestra era? ¿Conocen las relaciones entre el impresionismo practicado por este pintor y las discusiones estéticas sostenidas con su amigo Paul Gauguin? ¿Saben que ambos vivieron en el siglo XIX? ¿Tienen nociones sobre las disputas geopolíticas de aquella época? Es más, ¿saben lo que quiere decir siglo XIX?

Por supuesto, ignoramos las respuestas a estas preguntas, como también desconocemos las razones de la excesiva ira en los rostros de ambas jóvenes durante su acto, más allá incluso del alcance de sus convicciones ideológicas. El episodio es apenas un pretexto sobre un síntoma de época en el que el desarrollo técnico está emparejado con la “viralización” de la estulticia; aunque la estupidez humana haya formado parte de las inquietudes de las primeras formas modernas de la educación —recordemos los escritos dedicados a ello por Erasmo en el siglo XV o por Comenio en su obra *Laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, en el XVII (cfr. Noguera, 2022)—, en nuestros días esa misma estupidez es transmitida en directo y hace de los estultos los nuevos ídolos: ¿Acaso no es la aspiración de nuestros jóvenes hoy ejercer como *youtubers*, *influencers*, *tiktokers* o *instagramers*? ¿No es gobernado hoy el mundo mediante *tweets* y *re-tweets*?

Hay razones idiomáticas suficientes para traducir *estulticia* como *estupidez*. No obstante, por efecto de nuestros tiempos de corrección política, no afirmaré que Anna y Phoebe son dos jóvenes que actuaron estúpidamente, ni mucho menos que son “un par de estúpidas”; más bien diré que fueron necias. Para Joan Corominas, un estulto, del latín *stultus*, es un necio (1987) y el tamaño de su estulticia se corresponde con su capacidad de cometer necedades. El necio, por otro lado, también para Corominas, es un adjetivo con vestigios en el latín del año 1200, y tiene existencia como contrario de la palabra *scire*, que se traduce como “saber”. El necio, así las cosas, está en el lugar opuesto del saber.

Las jóvenes británicas que atentaron contra *Los girasoles*, en la National Gallery de Londres, la tarde del 14 de octubre del 2022, actuaron como dos necias, lo que quiere decir que su acción es

exactamente opuesta al saber. En otras palabras, la acción necia tiene que ver con el ejercicio de una o de un conjunto de operaciones que se apartan del saber. El síntoma contemporáneo tiene que ver entonces con que las formas de actuación humana están signadas por razones desprovistas “de razón”. Pero esto no nos debe llamar a engaño. No son pocos los estudios neurocientíficos y de otros investigadores de la conducta que indican que el comportamiento humano no está orientado por los criterios de la razón, sino que gozamos de estructuras o de “sistemas” mentales (Kahneman, 2019) en los que predominan las emociones y que, por lo tanto, nuestras decisiones son más irracionales de lo que imaginamos. Incluso, es mucho más fácil adquirir conductas, por la vía del aprendizaje, en las que prevalecen actitudes como los prejuicios, que se derivan de lo que Haidt y Lukianoff (2019) llaman “distorsiones cognitivas” (p. 68), que hacen que las personas interpreten la realidad a partir de sus sentimientos, elaboren conclusiones generales sustentadas en episodios aislados, tengan estructuras de pensamiento dicotómico del tipo todo/nada, buenos/malos o blanco/negro, entre otras, como por ejemplo aquellas que derivan en comportamientos de tipo tribal en la dialéctica del aliado y el enemigo, muy usuales en las formas del activismo político, como aquellas del grupo al que pertenecen Anna y Phoebe.

Estas distorsiones, también conocidas como “sesgos cognitivos” (Kahneman, 2019; Thaler 2016; Pinker, 2003), hacen que nuestras decisiones, a pesar de contar con datos objetivos de la realidad, sean cuando menos erráticas. Esta característica de nuestra cognición es todo un objeto de estudio de una joven disciplina conocida como economía conductual. Para este ámbito, es imprescindible caracterizar el modo irracional en que las personas toman decisiones de consumo o en el orden de las finanzas y poner esta información al servicio de formas de mercado como el llamado neuromarketing.

Más allá de los usos que el discurso económico pueda dar a la necesidad humana, interesa nuestra propensión a practicar nuestra existencia al margen del saber. La pasmosa popularidad que alcanzan jóvenes necios que actúan estultamente, incluso poniendo en riesgo su propia vida (son recurrentes las muertes de jóvenes por incurrir en prácticas de exhibicionismo en las redes sociales) no resulta tan interesante de comprender, como sí el hecho de que sus coetáneos,

otros jóvenes de estas generaciones, construyan allí modelos de conducta. No es fortuito que se haya elaborado una alianza entre la psicología y la economía para dar cuenta de estas formas de la irracionalidad, así como no es de extrañar que los enfoques cognitivos, en su interés por comprender las formas del aprendizaje humano, se orienten cada vez más a mostrar que hay diferentes capas o niveles de dicho aprendizaje y que, así las cosas, sea lícito afirmar que las estructuras propias de las distorsiones y de los sesgos cognitivos sean menos costosas desde el punto de vista bioquímico y que, por lo tanto, seamos menos proclives a adquirir aprendizajes más complejos, que son a su vez altamente costosos para el cerebro.

Es en este punto en el que entra en escena la educación. Si las prácticas educativas fueron perfeccionadas durante la modernidad con el fin de hacer frente a la natural estulticia humana, es cierto también que en lo contemporáneo atravesamos por una crisis en la que, con ese mismo nombre, *educación*, designamos unas prácticas que no necesariamente tienen como propósito hacer contención a la necesidad a la que parece que estamos llamados por naturaleza sino, al contrario, se llevan a cabo para exacerbarla. Es sobre este asunto sobre el que trabajaré en la siguiente parte de este capítulo.

185

ENKVIST Y LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

En cuatro trabajos publicados en las últimas dos décadas, una profesora jubilada del sistema educativo de Suecia, Inger Enkvist, llamó la atención sobre lo que a su juicio explica el declive de la educación en la escuela de la época contemporánea. Este declive, de acuerdo con sus análisis, se puede explicar en tres movimientos: la incursión de las nuevas pedagogías en los sistemas educativos occidentales, las elaboraciones de la sociología de la educación, y el advenimiento de prácticas sociales que impiden a los maestros exigir más de sus alumnos y, al contrario, estimular en ellos la lógica del “todo vale”.

El tono y el estilo que usa Enkvist en todos sus escritos, así como en varias entrevistas que ha concedido a medios de comunicación sobre los temas de su trabajo, es, cuando menos, conservador. Utiliza una estrategia de argumentación en la que no acude a los eufemismos y a las frases hechas que acostumbramos en el discurso de la

educación, y sus ideas son presentadas de manera más bien directa. Por ejemplo, en su texto editado en el 2006 con el título *Repensar la educación*, afirma que:

A los sociólogos no suele interesarles el rendimiento escolar, más bien se concentran en el estudio de los alumnos como miembros de una determinada clase social. Prefieren no hablar de malas costumbres con relación al alumno, sino de injusticia social y normalmente suelen absolver al alumno de toda responsabilidad si obtiene malos resultados. Se acusa de ello invariablemente a la sociedad. Tampoco toman en cuenta la influencia negativa que ejercen alumnos sin interés por los estudios sobre los estudiantes que sí trabajan. (2006, p. 60)

En un libro más reciente, *El complejo oficio del profesor*, publicado en el 2016, señala que:

En las sociedades occidentales, la crisis de la educación está relacionada con la introducción del concepto de igualdad como ideología. No gusta que haya diferencias en inteligencias, en madurez física y psíquica, y en conocimientos. Se ha decidido como axioma que los alumnos son iguales en todo sin tomar en cuenta que la educación requiere la colaboración del educando. (2016, p. 38)

En *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*, la educadora sueca interroga lo que llama “la nueva pedagogía” del modo siguiente:

La nueva pedagogía no se centra en los conocimientos y los profesores pasan a ser simples organizadores de la jornada escolar. Lo grave es que la nueva pedagogía describe y promueve una antiescuela. Las escuelas fueron creadas con el objetivo de que los alumnos aprendieran lo que la sociedad había decidido que era útil aprender; pero ¿cuál es el propósito de la escuela, si el alumno decide lo que quiere hacer? ¿Llegaremos a tener tantas aulas como alumnos? El derecho a desarrollar su “diferencia” socava por completo la idea de la escuela y el papel del profesor, que es imposible que sepa todo lo que el alumno pueda decidir en cada momento que quiere conocer. (2011, p. 25)

Podría continuar trayendo apartes de estas y otras publicaciones que han gozado de alguna aceptación entre un sector conservador o “tradicional” de profesores, especialmente en España y Francia

(su lectura en Colombia es más bien restringida), que se orientan en argumentos similares a estos. De igual modo, en una lectura crítica de su obra, es posible encontrar aseveraciones susceptibles de debate. Por ejemplo, en sus análisis sobre el decaimiento de la autoridad del profesor, Enkvist propone encontrar los culpables en lo que agrupa como “sociología de la educación”. Para ella, en el trabajo de autores como Pierre Bourdieu o Michel Foucault (a ambos los ubica, sin más, en el grupo de los sociólogos de la educación), se lee un deliberado interés por minar cualquier forma de autoridad social con la introducción y posterior uso ideológico del concepto de igualdad:

Uno de los rasgos más llamativos de la educación en Europa occidental y en los Estados Unidos es ver cómo paulatinamente la autoridad de los profesores ha ido minándose. El igualitarismo educativo ha venido acompañado de un pronunciado rechazo a la autoridad. Las pedagogías en boga recomiendan que todos los estudiantes de la misma edad estén en las mismas aulas sin que importen sus conocimientos previos. Todos los alumnos deben tener derecho a cuestionar la enseñanza, a dirigir su propio trabajo y evaluarlo. Se insiste más en que adquieran la costumbre de cuestionar que la capacidad de aprender. (2006, p. 71)

187

Estas ideas no son de buen recibo porque hunden los dardos en muchos aspectos sensibles de la vida social: ¿Acaso no es necesario que la educación se tome en serio unas acciones que procuren procesos de igualdad, especialmente cuando asistimos de forma permanente a una agudización en las brechas? ¿Es que no vivimos en una época en la que debemos procurar para las nuevas generaciones condiciones de vida en libertad, esto es, sin las incómodas restricciones de la autoridad?

En cuanto a la *nueva pedagogía*, los planteamientos de Enkvist son aún más fuertes. Con esta denominación, la educadora busca nombrar un conjunto de ideas compartidas por Rousseau, Dewey y, de nuevo, Foucault y Bourdieu, según las cuales, de acuerdo con su interpretación, se introdujo en la práctica educativa una “familia terminológica” en la que se destacan términos como “psicopedagogía, pedagogismo, constructivismo, sociología de la educación e igualitarismo escolar” (2006, p. 59). El efecto de esta “familia terminológica” fue el advenimiento de formas educativas en las que se instaló el

multiculturalismo como meta y como método [produciendo] una fragmentación de la enseñanza porque el alumno rara vez estudia un programa coherente con conocimientos estructurados de lengua, cultura, geografía, literatura [...] siendo cada vez más frecuente el piqueo ecléctico que se presenta en las escuelas [esto deriva en que] el estudio no siempre crea una comprensión estructurada del mundo. (Enkvist, 2014, p. 115)

Cuesta trabajo tomarse en serio estas ideas por la falta de sistematicidad con que Enkvist lee los conceptos de la pedagogía y la historia de la escuela, así como por el modo arbitrario y anacrónico con el que ubica en el mismo suelo de discurso a los autores que cita. No obstante, es posible otra lectura de estos planteamientos de la profesora sueca. Su perspectiva, revestida de un conservadurismo inusual en el discurso sobre la educación (al menos en aquel al que estamos acostumbrados en nuestras universidades), es en sentido estricto “crítica”: hace planteamientos incómodos porque cuestiona sin ambages algunas ideas defendidas por quienes se precian de un sentido más liberal (y democrático) sobre la responsabilidad de la educación y de la escuela hoy, en cuyo discurso es frecuente la presencia de términos como igualdad, diversidad, democracia, libertad, diferencia, inclusión, etc. Con su estilo peculiar y argumentación sin rodeos (y a pesar de las varias imprecisiones que comete en relación con la interpretación que hace de elaboraciones provenientes de disciplinas como la sociología, la psicología o la misma pedagogía), Enkvist alcanza a intuir que, en efecto, hay unas fuerzas que explican el declive de la educación, y que tales fuerzas tienen que ver con unos modos de funcionamiento del poder (ahí ubica los trabajos de Bourdieu y Foucault), y formas de saber que han modificado tanto los propósitos como el sentido de educar. Una de estas fuerzas, en efecto, está relacionada con la arrasadora presencia del constructivismo en las aulas.

CONTRA EL CONSTRUCTIVISMO

Hasta cuando leí la primera obra que llegó a mis manos de Enkvist, *Educación: guía para perplejos* (2014), pensaba que el arrollador discurso del constructivismo había hecho carrera especialmente en nuestros países de Latinoamérica. No fue menor la sorpresa cuando pude conocer que este discurso estaba presente también en geografías menos próximas a nosotros, como el caso de Suecia. Esta difusión amplia

del constructivismo en la formación de maestros y en las prácticas pedagógicas no obedecía apenas a la singularidad de nuestra propia historia (aunque sí puede serlo el modo de su apropiación, esto tendrá que estudiarse más a fondo), sino que se constituyó como una fuerza con talante de acontecimiento en la educación occidental de este último tramo. Es muy difícil capturar el límite teórico del constructivismo, incluso porque no pocos coinciden en afirmar que es más adecuado referirse a él en plural, “constructivismos” (*cfr.* Hernández, 2008).

Habría un constructivismo piagetiano o psicogenético, como otro ausubeliano; desde uno sociocultural, hasta otro radical; uno sustentado en la teoría de los esquemas, como otro próximo a las ideas del aprendizaje estratégico, etc. (Hernández, 2008). Sin importar sus formas, el constructivismo parece designar un conjunto de saberes con criterio de organización en la psicología de línea cognitivista, aunque afirmarlo así no estaría desprovisto de ciertas dificultades teóricas (recordemos que Piaget, por ejemplo, en la historia interna de la psicología estaría más del lado de la línea del procesamiento de información que de la orilla del cognitivismo). Por otro lado, tal conjunto de saberes se habría constituido como exterior a la psicología y a la pedagogía; esa condición de “exterioridad” podría localizarlo más en el ámbito de la didáctica, aunque no es menos cierto que su alcance sea más bien de orden político, lo cual explicaría su gran impacto en los procesos de reforma educativas a partir de la década de 1980, como sugiere Mario Carretero (1997), uno de los constructivistas más conocidos por nosotros.

Como no es mi interés en esta parte final de la charla detenerme en el examen conceptual del constructivismo, ni mucho menos en su genealogía (por suerte contamos con tesis que están en desarrollo y que van a resolvernó pronto estas inquietudes), acudo de nuevo a Enkvist y a su implacable capacidad de síntesis:

Hay diferentes definiciones del término [constructivismo] y en las discusiones sobre esta corriente se puede observar una escala de acepciones cada vez más radicales: 1. El constructivismo social como una perspectiva crítica, semejante a lo que se solía llamar el realismo crítico o criticismo. 2. El constructivismo social como teoría social, ve la sociedad como una creación humana en constante proceso de cambio. 3. El constructivismo social como teoría del conocimiento, el aspecto más importante para la educación. 4. El constructivismo

social como ontología sostiene que no hay otra realidad que la de las palabras. (2006, p. 82)

Como fuerza que produce relaciones de poder, el constructivismo en educación sería un conjunto de saberes que toma como punto de partida unas teorías sobre el conocimiento y que, en consecuencia, determina, distribuye, asigna y ordena los modos en que el sujeto (que es cognoscente) se relaciona con los objetos, esto es, con el mundo. Cuestión en absoluto sencilla, aunque de toda la importancia para tratar de comprender los límites conceptuales del constructivismo, pero, más importante aún, para entender las razones que lo hicieron ser lo que es para las prácticas pedagógicas hoy.

Producto de una larga tradición filosófica, si no es de “toda” la filosofía, se puede afirmar que el problema del conocimiento está dado en la relación entre el sujeto y el mundo. Una línea fenomenológica plantearía que el conocimiento tiene lugar por cuanto el sujeto aprehende objetos que son, en consecuencia, de conocimiento. Estos objetos gozarían de trascendencia en relación con el sujeto, dado que son exteriores a él. Pero aquí continúan los problemas: ¿Cuál es el alcance de la idea de *aprehender*? ¿Qué es lo que es posible “aprehender”? ¿Cuál es el talante de los objetos que se aprehenden? ¿Cuál el del sujeto que lo hace? ¿Aprender objetos es equivalente a capturarlos? ¿Se puede capturar la “objetualidad” del objeto? Si es así, ¿en qué consiste tal objetualidad? En segundo término, otro conjunto de problemas: si no es dable aprehender o capturar el objeto en cuanto tal, hemos de admitir, como dice Ferrater (1964) que “el objeto se desdobra en dos: el objeto mismo en cuanto tal y el objeto en cuanto representado o representable” (p. 341). Dado esto, ¿Cuál sería entonces la naturaleza de lo aprehendido? Y de allí derivaríamos un tercer conjunto de problemas asociados con la representación, la percepción y la relación entre ambas y la cognición (siendo ella misma ordenada tanto por la representación como por la percepción).

Con la esperanza de que se me sepa disculpar tan imprecisa exposición acerca del problema del conocimiento, me interesa plantear que es impropio conceptualmente caracterizar de modo suficiente a qué tipo de teoría del conocimiento se alude con el constructivismo. Esta dificultad, que debería ser encarada en un trabajo sistemático sobre su genealogía, es evidente en los planteamientos de los autores reconocidos como referencias habituales del

constructivismo en educación. Autores como Mario Carretero, César Coll o Juan Delval, los más citados en los textos de cuño constructivista, al menos en nuestro país, afirman que en el constructivismo se halla comprometida una teoría sobre el conocimiento; sin embargo, suelen desembarazar la afirmación señalando que dicha teoría se relaciona con las ideas de Kant sobre el conocer como el acto de “constituir” objetos de conocimiento. Aun así, estos mismos autores no encuentran mayor inconveniente en tejer nexos entre esta noción “construccionista” de Kant y la discusión realismo *versus* idealismo de los clásicos, lo que hace absolutamente imposible cualquier intento de delimitación.

Así las cosas, nuestros autores de referencia del constructivismo, que son las fuentes más consultadas por los maestros y los orientadores de política, dejan sin resolver la inquietud acerca de cuál teoría del conocimiento se trata, especialmente porque se agrega, en sus burdas descripciones, que dada la dificultad de delimitar la objetualidad del objeto representado para su aprehensión, estaría por otro lado la subjetividad del sujeto cognoscente. Esta subjetividad, de acuerdo con la argumentación más usual del discurso constructivista, es relativa y se ata a las diferencias psicológicas, de temperamento, de experiencia, o de época en las que se halle dicho sujeto (y aquí el sujeto pasa a ser identificado, sin más, como el individuo). En los años recientes, esa idea sobre la subjetividad ha estado fuertemente impregnada, además, por la orientación de las emociones.

La dificultad para comprender el tipo de teoría de conocimiento que presuntamente sustenta al constructivismo en educación se hace más profunda cuando se articula con la psicogénesis piagetiana que es, en sí misma, una teoría del conocimiento, esta vez en la perspectiva de allanar la pregunta sobre cómo conocemos. Algo semejante ocurre cuando hablamos de aquel otro constructivismo que se endilga a la perspectiva sociocultural de Lev Vigotsky, sin mencionar las correspondientes dificultades epistemológicas en los muchos otros y variados constructivismos.

Comoquiera que sea, lo que parece evidente es que los constructivismos se sustentan en ideas sobre el conocimiento que proponen a un sujeto cuya singularidad establece unas relaciones con los objetos del mundo que son también singulares y, en consecuencia, lo que

aprehende este sujeto es un conjunto de representaciones propias que le permiten a su vez “construir” una idea particular sobre ese mundo. Tal vez por esto es por lo que dice Enkvist:

El niño supuestamente tiene dentro de sí todo lo que necesita y, si no se le molesta, “construirá” antes o después los elementos culturales que le hacen falta, tales como el lenguaje, las matemáticas, el arte o las destrezas físicas. Así, el constructivismo parece creer que todo el desarrollo de la humanidad está contenido virtualmente dentro de cada niño. (2006, p. 79)

En otras palabras, el conocimiento sería el efecto de un proceso subjetivo de construcción de mundo que tiene principio y fin en las propias posibilidades de representación. Por esta razón, la realidad sería apenas contingente, lo mismo que sus relaciones, así como el saber que se requiere para conocerla. Para cada sujeto (que es más bien cada individuo) una realidad, un mundo y una forma de conocimiento. Es así que bajo el nombre del constructivismo, se suele afirmar que “los niños son constructores de conocimiento”, que “cada uno lo hace a su manera” y que el modo de hacerlo obedece a los distintos “ritmos” con que cada uno aprende. También se permite afirmar que no hay un niño igual a otro y que educar no tiene como propósito conocer el mundo, sino “crear mundos posibles”, porque al fin de cuentas lo que importa es “resolver problemas” del propio entorno.

Comprendido así, el constructivismo encontró un terreno muy fértil en las condiciones del mundo occidental de las últimas décadas. Y lo hizo porque un efecto de las ideas postestructuralistas y las perspectivas críticas de la sociedad y la cultura de nuestros tiempos derivaron en radicalizar las concepciones de la realidad como contingencia, como accidente. En otras palabras, en las mismas circunstancias de relativización de la realidad que nos han llevado al extraordinario poder de las *fake news* y de la posverdad, no podría haber una idea con tanta potencia educativa como el constructivismo. A propósito de esto, dice Lee McIntyre:

[entre las décadas de 1960-1970] hubo un gran enfrentamiento cuando los químicos, los físicos, los biólogos y otros científicos (que se consideraban como buscadores de la verdad sobre la realidad por el procedimiento de poner a prueba sus teorías confrontándolas con la evidencia empírica) se toparon de frente con los “constructivistas

sociales” que afirmaban que toda la realidad (incluyendo las teorías científicas sobre esta) estaban socialmente creadas y que no había tal cosa como la verdad objetiva. (2018, p. 141)

EL TIEMPO DE LOS NECIOS

No puedo finalizar sin volver sobre el caso de Anna y Phoebe y su estulticia o, para ser fiel a lo dicho en principio, a la acción necia que estas dos jóvenes cometieron en la Galería de Londres. Es de suponer que hayan pasado sus años escolares (lo más probable es que hayan asistido a la escuela) escuchando de sus maestros constructivistas que la verdad es relativa, que los hechos demostrados por la ciencia son apenas explicaciones provisionales de la realidad, y que más importante que cualquier “conocimiento inerte” (como la historia del arte) es aprender a convivir con los otros, a respetar sus diferencias y desarrollar libremente la personalidad.

Estas ideas constructivistas dejaron aturcidas a estas jóvenes. ¿Qué quiere decir esto? Para explicar hay que decir que, a diferencia nuestra, el mundo perceptivo de las especies no humanas es limitado. Tal pobreza de mundo les posibilita su pleno desarrollo, por cuanto se trata de un juego entre los órganos dispuestos para la percepción y lo que Uexküll llamó “el ambiente” Entre el organismo animal y el ambiente se da una única relación que es causada por “desinhibidores”, que no son más que aquellos elementos que forman parte de dicho ambiente y que solo son activados en relación con la disposición fisiológica del animal, esto es, en el marco restringido que la evolución de su especie permite. Estos desinhibidores (que pueden ser aromas, la luz, alimentos potenciales, ondas en el agua, entre otros) obtienen como respuesta en el animal, nos dirá Heidegger, una suerte de “aturdimiento”, esto es, activado el desinhibidor en el ambiente, a causa del dispositivo genético de la especie en cuestión, el animal queda en un modo de “suspensión” de tiempo y espacio y su único modo de ser es aturcido.

Lo que hace que los seres humanos contemos con la posibilidad de vivir en un estado distinto es precisamente nuestras posibilidades de enriquecer el mundo a través de la ampliación de referentes y, por eso, nuestro mundo es “abierto”, como piensa Agamben (2006). Quizás ahí esté la importancia de la obra de arte para nuestras vidas. Si bien tenemos una natural tendencia al sesgo cognitivo y a las

distorsiones cognitivas, son los procesos educativos los que nos ayudan a generarles límites o regulaciones, activando para ello mecanismos más complejos de aprendizaje. Tal activación depende de la correcta orientación de los otros y de la entrega por parte de ellos de señales. La voz latina *insignare* quiere decir “dar o entregar señales” y la traducimos como “enseñar”. Dar las señales que apunten hacia los referentes, que de otro modo identificamos como “conocimiento”. La riqueza de nuestro mundo humano es proporcional a la de nuestros referentes de conocimiento. Sin ellos, vivimos en aturdimiento, desorientados, sin señales para el movimiento.

A las jóvenes Anna y Phoebe se les negó la posibilidad del saber y por eso quedaron en su lado opuesto: la necedad. Las prácticas pedagógicas constructivistas en las que fueron educadas las dejaron en un estado de aturdimiento y viven en condiciones de pobreza de mundo. Así que no es responsabilidad de estas dos chicas no conocer los pormenores de la historia reciente del arte, como no podemos culparlas de no saber sobre las condiciones geopolíticas de su propio continente en el siglo XIX y mucho me temo también que ignoran las disputas del XXI, por las que supuestamente llevaron a cabo su necio acto de protesta. Lo que sucedió en realidad es que una generación de adultos anterior a ellas no se encargó debidamente de su educación. Los necios somos todos.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto*. Adriana Hidalgo.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Progreso.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación: Ejemplos internacionales*. Ediciones Encuentro.
- Enkvist, I. (2014). *Educación: Guía para perplejos*. Encuentro.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. Fineo.
- Ferrater, J. (1964). *Diccionario de filosofía. Tomo I*. Sudamericana.
- Haidt, J. y Lukianoff, G. (2019). *La transformación de la mente moderna*. Deusto.

- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, xxx(122), 38-77.
- Kahneman, D. (2019). *Pensar rápido, pensar despacio*. DeBolsillo.
- Noguera, C. (2022). Pampedia y pandemia. En M. Prada y D. Rubio, *Comenio, 350 años después* (pp. 217-240). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa*. Planeta.
- Thaler, R. (2016). *Todo lo que he aprendido con la psicología económica*. Deusto.

Hannah Arendt: Education for Judgment in Times of Crises

María Robaszkiewicz
Universidad de Paderborn

In this paper, I argue for a particular educational value of Hannah Arendt's writings. Far from wanting to teach her readers and students the truths they should believe in or developing a 'theory of politics', she rather intends to spark in them interest in thinking and judging for themselves. What Arendt foremostly offers to us in educational terms are tools that support our engagement in these activities for the sake of the common world, which we share with others in their plurality. I proceed in three steps. First, I briefly introduce Arendt as a thinker of the crisis, pointing towards ways she suggests for approaching such critical situations. For Arendt, as I show in the second step, not only is exercising one's judgment but also engaging with *exercises in judgment* to improve one's judging abilities, at the heart of her reflections. The last section of this paper turns to one of the moments in which Arendt was herself thinking about education,

namely her essay “The Crisis in Education,” which I discuss as an exercise in political thinking.¹

IN-BETWEEN CRISES

There are some concepts that bring us far in our reflective journey through Hannah Arendt’s work. They reappear every now and then, proving their continuous relevance in her thought. One of these central concepts is *crisis*. Arendt could aptly be described as a thinker of the crisis, or perhaps rather of multiple crises, as this motif is ever-present in her work, from the identity crisis in *Rahel Varnhagen* (2022) and her early Jewish writings, through the second part of *Between Past and Future*, where she critically and experimentally discusses crises of her times, to her reflections in *The Life of the Mind*, where she, as an outsider (Arendt, 1978, p. 3), shows that even the *vita contemplativa* has political relevance — and this list is far from being complete. I would argue that this is one of the reasons, why academic and public interest in Arendt’s writings is on the rise. It is because so many politically acute challenges today call not for dogmatic, but for critical and practical perspectives. Through mass media and, newly, platform media, more people than ever seem to be informed about the entanglements in the world, or even entanglements in different worlds, since the Earth, in spite of decades-long talk about globalization, remains a ground for many lived spaces, which differ to a large extent in terms of political freedom, economic sustainability, or interpersonal practices. In other words, they differ in terms of the human condition, in Arendt’s understanding of human being as an infinitely conditioned being, conditioned by everything she encounters (Arendt, 1998, p. 9).

In her works, Arendt seems to be looking for crises: cracks in the fabric of the everyday, which offer an opening, enabling individuals to appear before each other and become political actors. It is not that action necessarily needs a crisis, but a crisis definitely needs action. Crisis, for Arendt, is always ambivalent. It presupposes a destructive moment, but also a constructive one. “the opportunity, provided by the very fact of crisis — which tears away façades and obliterates prejudices to explore and inquire into whatever has been laid bare

1 Arendt used the notions of (reflective) judgment and political thinking interchangeably, which is also what I do in this paper.

of the essence of the matter.” (Arendt, 2006a, p. 171). A crisis only proves disastrous when the reaction to it consists of recourse to the ways of thinking prescribed by tradition, answered in conventional, schematic ways. In the critical spirit of Arendt’s ‘exercises in political thinking,’ she reminds her readers that prejudices and established patterns of thought prove useless under conditions of a modern world, in which we live today.

This diagnosis is still relevant. To many, or perhaps even to most people, our times are troubled times. Different kinds of crises scream at us from the front pages of newspapers every day. Not only the dramatic development of the Covid pandemic since 2019, but also phenomena that gained public attention before that: the ongoing crisis of women’s rights, forcing women and their allies to take to the streets, for example, in multiple countries of Latin America, Poland, and recently in Iran; the peak of forced migration in Europe in 2015 and the humanitarian catastrophe on the US-Mexican border; the rise of climate-related anxiety since 2018, the #BlackLivesMatter movement active since 2013 and exploding internationally in 2020—to only name the most broadcasted issues, all framed (with more or less merit) as a crisis. These particular situations elicited despair, suppression or even aggressiveness from some, while for others they provided an irresistible impetus to act.

Under these conditions, Hannah Arendt’s account of political action opens possibilities to think and judge about our worldly condition today, and reflect upon our own past and future actions, as it illuminates acting as free, spontaneous, and unforeseeable due to the plurality of participating actors, outside of the framework of standard democratic institutions, especially political parties. It begins with thinking of politics as care for the world and judging for responsible political action. Through Arendt’s insistence that acting is a capacity we are equipped with by the act of being born, we recognize it only in practice as an empowering concept, carrying within itself its practical meaning and implications. Exercises in reflective judgment, as I will demonstrate, are then not only prerequisites for political action but also its continuous companion.

EXERCISES IN POLITICAL THINKING

“An experience in thinking [...] can be won, like all experience in doing something, only through practice, through exercises,” writes Hannah Arendt (2006b, p. 13) in the introduction to *Between Past and Future*, in which she engages with different politically relevant aspects of our world. Arendt’s interest in action and politics is widely known, as is her reticence toward philosophy and philosophers, whom she considers inapt to relate properly to the world we share and act in concert with others. This inaptitude is due to philosophers’ pursuit of truth, understood as singular, eternal, and unchangeable (Arendt, 1990). However, this does not mean that she was suspicious of all modes of philosophical thinking. While she sees most philosophers in history and in her times —let me just mention Plato, Leibniz, and Heidegger— as unworldly true-seekers who spend most of their lives in the solitude of metaphysical thinking (Arendt, 2018, p. 431), she also sees an alternative. Her preferred way of philosophical thinking is represented by Socrates, and reiterated, in their own fashion, for example, by Lessing, Kant, and Jaspers. I refer to this way of philosophical thinking as dialectical (Robaszkiewicz & Weinman, 2023, pp. 35-43), as opposed to metaphysical thinking prevalent, according to Arendt, in the history of philosophy.

200

Arendt understands philosophical thinking in a Socratic way as “the talk which the soul has with itself about any subjects which it considers” (e.g. Arendt, 1978, 185).² The inner dialogue, the two-in-one, constitutes subjectivity, it is a beginning of a person. Without this dialogue that I have with myself, I could never develop personhood as the foundation of ethical disposition, which, as Arendt (2006) shows in her controversial study of Adolf Eichmann, is indispensable for becoming a responsible political agent.

Although dialectical thinking is already a practice, in which I am not alone (the two-in-one, where I am, paradoxically, one as myself and two as I enter a dialogue with myself: Arendt, 1978, p. 185), it does not yet include a plurality of perspective that enables us to connect to the common world we share with others. It is the ability of reflective judgment that we need here. Decisively, what we seek

² The citation comes from Plato, *Theaetetus* 189e.

when practicing judgment are opinions, not the truth (Arendt, 1990, pp. 80-82). Formulating and acting upon well-reflected opinions is what makes us fit for political participation.

Arendt bases her concept of judging on what Margaret Canovan (1990, p. 160) describes as “highly selective, not to say perverse” interpretation of Kant’s *Critique of Judgment*. She takes up his concept of enlarged mentality (Arendt, 1992, p. 43) to explain how political judgment works: In the common world, we attempt to think about a given subject or situation from different perspectives to ensure our opinion has intersubjective value. Moreover, the quality of our judgment grows with the number and variety of opinions we consider; in this way, the “validity of such judgments would be neither objective nor subjective, depending on personal whim, but intersubjective and representative” (Arendt, 2003, p. 141). The difficulty with judging, though, is that it is impossible to actually assume the perspective of the other. All we can do is try to imagine how a certain matter may be seen from a different point of view, *as if* I were someone else (Arendt, 1992, p. 43). In so doing, we might be right, but we might also be terribly wrong. As we see, the ability of judging is very fragile and prone to mistakes, which is why it needs constant practicing and improvement for us to have a better understanding of the world, upon which we can act more responsibly. This way, we take a step forward from being a moral person who engages in a silent dialogue with herself to a political actor stepping out into the public sphere that we share.

Arendt (2006b) includes the notion of exercises in political thinking in the title of her essay collection, but she only devotes one page to unfolding its meaning. For her, the aim of the exercises is “to gain experience in *how* to think; they do not contain prescriptions on what to think or which truths to hold” (p. 14). She introduces a temporal orientation to show how exercises in reflective judgment need both the storytelling (Arendt, 1998, p. 181) about experiences and events of the past, and a view into the future. This dual orientation corresponds to the two aspects of the exercises that Arendt puts forward, the experimental and the critical: “Since these exercises move between past and future, they contain criticism as well as experiment, but the experiments do not attempt to design some sort of utopian future, and the critique of the past, of traditional concepts, does not

intend to ‘debunk.’” (Arendt, 2006b, p. 14). Thus, the exercises are not to design utopian visions of the future through their experimental character; it is rather a matter of practicing a kind of imagination to be used in concrete life situations and to help us to orient ourselves in the world and guide our actions responsibly. Criticism, in turn, does not revoke the traditional categories of the past. Rather, it is a reverse process: Arendt assumes that, after the break with tradition she diagnoses, the traditional concepts exist only as empty shells and their genuine meaning can no longer be grasped. Under these circumstances, she proposes to fill these categories with meaning again through developing a new political lexicon (Disch, 1994, p. 24) we could relate to. What is perhaps one of the most important matters Arendt draws our attention to, is that our world is not (anymore?) held together by traditions. She thus emphasizes (Arendt, 2006b, p. 13) that, in judging, “each new generation, indeed every new human being as he inserts himself between an infinite past and an infinite future, must discover and ploddingly pave it anew.” From where I stand, not only in pedagogical but also in existential sense, exercises in political thinking are the hidden treasure of Arendt’s philosophy.

“THE CRISIS IN EDUCATION”

Let us see, how such an exercise may evolve.

In the last part of the essay collection *Between Past and Future*, Arendt presents how the practices of political thinking she introduces in the first two sections of the book can be applied to contemporary issues and problems. Her aim in doing so is not to offer technical solutions to these problems but to apply political thought in an exemplary way. As a result, she develops her judgment regarding some issues that were for her of political relevance (as, still very timely, the role of truth in politics or the human conquest of space), which, like any political judgment, is positioned, partial, and temporary, hence seeking to gain become more truthful in regard to these specific, everyday problems in their political relevance (Arendt, 2006b, p. 15). The essayistic attitude that underlies Arendt’s political writings is thus particularly evident in this experimental part of the collection, as what she presents to her readers is her perspective on the selected aspects of political events current to her, as a possible point of view among others. Obviously, her perspectives are well-informed, and

so —even if we do not agree with her results —they can become models or examples of political judgment one can orient herself upon when engaging in political thinking herself. But at the same time, in Arendt’s view, they remain only attempts to address certain issues, because the solutions she proposes are not to be seen in absolute terms but are rather meant to contribute to the plurality of opinions that makes the common world, the world we share, altogether possible. To her audience, Arendt presents the world as it opens itself up to *her*. As a reader, one thus receives an example of *how* to think politically, and not *what* to think (Arendt, 2006b, p. 14).

In “The Crisis in Education,” which I discuss in the following, Arendt engages with school education policies in the United States in the 1950s and presents this issue in a broader cultural context. The key concept of this essay is *crisis* —and such a claim, for Arendt, is always ambivalent. It presupposes a destructive moment, but also a constructive one. Her assessment of the situation in education is critical because she sees American pragmatic education —and this essay is, in the first place, directed against John Dewey, although his name is not mentioned —as dissolving the possibilities of reaching out to historical and contemporary models of thinking and acting previously able to provide orientation in the world (and actually, one can read this essay as a critique of analytic philosophy). At the same time, as I mentioned earlier in this paper, every crisis holds an opportunity to look at the old problems, which can no longer be solved by traditional means, from a new perspective. Thus, the crisis in education is an occasion for her to argue for the need for political judgment on the part of every inhabitant of the common world.

When discussing questions of education —which did not concern her personally, but did concern her politically —Arendt emphasizes the Socratic character of thinking. Without, as she stresses, being an expert, she begins to ponder a problem, consider other perspectives, and formulate tentative conclusions in order to make her *doxa* more truthful, in the sense of it being the way in which the world opens up to a subject.

The background of Arendt’s critique in “The Crisis in Education” mirrors the narrative, known from *The Human Condition* (which is, arguably, Arendt’s best-known book) of the demise of the modern world in which tradition and authority have lost their validity. For

its inhabitants, pursuing action in public, this entails the need for independent judgment. The political space, no longer held together by tradition, must reinvent itself, and this transformation allows the original modes of political thought and action to be rediscovered.

In the field of education, the situation is different: naturally and historically, education is based on authority, and without this foundation, it is plunged into a crisis. Without clear authorities, children are left to their own devices, as if they were capable of establishing a world of their own. At the same time, Arendt argues again in Aristotelian manner, children as “people in the process of unfolding” need protection, which is to be provided by adults whose task is to introduce children into the world they, as ‘newcomers’, must first get to know. At the same time, children should be protected from premature entering the public sphere. The responsibility of adults in this respect is twofold: on the one hand, they are responsible for the children, their well-being, and gradual preparation for acting in public; on the other hand, they are responsible for the common world itself: “Human parents [...] have not only summoned their children into life through conception and birth, they have simultaneously introduced them into a world. In education, they assume responsibility for both, for the life and development of the child and for the continuance of the world.” (Arendt, 2006a, p. 182). The responsibility for the world in which children are to be at home is a political one, and it not only draws on the past but is also expressed through concern for the future of the common world:

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world. (Arendt, 2006a, p. 193)

Thus, the spheres of education and politics, which according to Arendt should remain strictly separate, are reunited only when the adult citizens assume the dual responsibility I was just speaking about. So let us take a look at the meaning of the separation between politics and education in Arendt's work.

Arendt argues that these spheres should remain separate in both essays she devotes to this topic —the first one being “The Crisis of Education” and the second “Reflections on Little Rock,” which recently became a subject of critique in the context of race and anti-racism, especially in books by Danielle Allen (2004), and Kathryn T. Gines (2014). I cannot discuss this essay in full detail here, but the gist of it is Arendt's critique of what she saw as instrumentalization and abuse of African-American children by directly engaging them in the fight for desegregation in the us-South. The recent publications show that in this case, Arendt definitely did not live up to her ideal of reflective judgment.

Back to “The Crisis in Education”, in this essay Arendt (2006a, p. 173) emphasizes that “whoever wants to educate adults really wants to act as their guardian and prevent them from political activity,” and she reaches the following conclusion:

[...] not just teachers and educators, but all of us, insofar as we live in one world together with our children and with young people, must take toward them an attitude radically different from the one we take toward one another. We must decisively divorce the realm of education from the others, most of all from the realm of public, political life. (Arendt, 2006a, p. 192)

In “Reflections on Little Rock,” she writes:

However, the most startling part of the whole business was the Federal decision to start integration in, of all places, the public schools. It certainly did not require too much imagination to see that this was to burden children, black and white, with the working out of a problem which adults for generations have confessed themselves unable to solve. [...] Have we now come to the point where it is the children who are being asked to change or improve the world? And do we intend to have our political battles fought out in the school yards? (Arendt, 1959, p. 50)

For Arendt, the background of the separation between education and politics is primarily the concern for children, who —exposed to the light of publicity —are instrumentalized in the political conflicts they cannot yet understand. Politics must be progressive, but the “new world,” Arendt argues, must never be sought through education, but must always be negotiated among adults, in the actual public sphere. Children, as radically new and exceptional beings, bring to the world a gift for beginning anew. When education takes on the form of political indoctrination, treating the new as a *fait accompli*, it becomes a tyrannical affair (Arendt, 2006a, p. 173).

This judgment can certainly be traced back to Arendt’s experiences of totalitarian rule: The aggressive appropriation of all spheres of life by National Socialists, who sought to impose their ideology as an ultimate truth, began at the point of educating and molding young people into obedient followers of the Führer (Robaszekiewicz & Weinman, 2023, p. 129). As this ideology is in no way compatible with Arendt’s concept of politics, these practices exemplify in an extreme form how destructive it proves when a preconceived imagery of a new world is being imposed on children as the actual bringers of the new. The risk, in her view, is too high, so the spheres of politics and education must be kept apart.

Although the arguments Arendt makes for the separation between education and politics are plausible, her postulate is not unproblematic. The task of education, after all, is to “introduce children into the world as it is,” and this world, in Arendtian terms, is metaphorically speaking, a ‘web of past and present human relationships,’ or a public sphere. Through education, then, a certain form of introduction into political coexistence needs to be provided. According to Arendt, human beings are born with the ability for spontaneous, free action in the sense of beginning something new, but it may not be sufficient for responsible political participation in the face of the crisis of tradition. So how can Arendtian education prepare the ‘newcomers’ for the task of co-creating the common world? If it must not be done by direct ideological influence, education for judgment, the “political knowledge *par excellence*,” seems to be the right choice.

Here I'll refer to Stacy Smith's classic account of education for judgment. Smith develops her project of education for judgment by circumventing Arendt's separation between politics and education. She distinguishes between two modes of practicing: actual practice, on the one hand, and preparation for practice, on the other. Education for judgment is said to be based on the latter mode:

Insofar as education prepares young people for politics, it is political in that preparation is a unique form of action. [...] Children as 'human beings in the process of becoming' [...] make determinations regarding objects, and in so doing, they prepare to authentically practice judgment when they 'become completely human'. (Smith, 77, p. 80)

By differentiating between the exercise and practice of judgment, Smith defines school as a particular kind of public space where children can optimize their judgment under controlled experimental conditions. Teachers need not relinquish their legitimate authority in this process, for school is a political space 'as if'—'a representation of the world, but not yet the world itself' (Smith, 2001, p. 87; Arendt 2006a, p. 185).

What can such preparation for participation in the public sphere consist of? Whenever Arendt argues for the protection of children from 'the light of publicity,' she refers to examples of political activism or political indoctrination. However, preparation for responsible participation in the political sphere is possible in the form of education for judgment without endangering the children as 'newcomers.' Such a project, however, must respect the nature of political thinking. Smith appreciates the importance of developing judging skills before actually entering the public sphere. For this sake, she rightly argues for the separation between education and politics to be seen as relative, which for her is a precondition for designating school as an experimental space for action. In her project, however, she leaves the primary framework assigning political education to school's unreal space untouched.

Unlike Smith, I do not see the controlled exercising of judgment as a pre-competence to its actual practicing. I would rather argue that exercises in reflective are in themselves already reflective judgment. A judgment is being made in an experimental space of action in a like

manner as in a real one. This underpins the effectiveness of exercises in political thinking as a propaedeutic political practice that becomes an indispensable element of civic education.

At the same time, this does not mean that children, adolescents, young adults, or adults (and where the passage from one to another really takes place is another question worth discussing if we assume the conventional character of the common voting rights age limit at 18); so, no one is committed to act upon their judgment, which does not make it “merely” experimental in Smith’s sense. It does, however, make it experimental in Arendt’s sense: as open to further reflection, unfinished, partial, improvable, enlargeable and simply not cast in stone. Allowing such judgments, even for younger children, and introducing them into practices of judgment, be it within formal or informal education frames seems to be at the heart of an Arendt-inspired education for judgment. Its condition is providing not only numerous but also diverse perspectives for exercising political thinking, which, in times of social bubbling, might prove challenging.

The Crisis in Education opens a perspective on a project of education for judgment. The necessity of judgment on the part of every inhabitant of the common world is a very apt example of an exercise in political thinking. Its critical element lies, on the one hand, in Arendt’s interpretation of the history of the United States as a ‘new world’ that Arendt recounts in the first part of the essay; on the other hand, it comes through the critique of the state of education in 1950s America, informed by her own experience. The experimental aspect, in turn, consists in the judgment that Arendt makes and in her reflections on how to think about education after the breach of tradition. In this exercise in political thinking, Arendt (2006a, p. 171; 1978, p. 13) shows how judgment can be exercised in critical matters that do not affect one personally. That is the meaning of her statement, that she ventures into the subject as a layperson. Her answer to the questions posed in the essay remains just one among many —Arendt takes it only as far as her competence in judgment allows her (Arendt, 2006a, p. 192). She does, however, send an unmistakable signal through this attempt: The political shaping of the common world cannot become a matter for the experts, but depends on the judgment and action of

the many individual actors involved in it, who need to continuously exercise political thinking and —when they decide to —express its results and follow up their words with action.

CONCLUSIONS

Our times are troubled times, in which they do not differ from a greater part of human history. In the light of critical perspectives being urgently needed to address many challenges we face today, the scholarly and public interest in Arendt's writings is on the rise. This may very well be observed through the growing number of publications in the field of education drawing inspiration from Arendt's conceptual framework. Besides the, now classical, volume of essays edited by Mordechai Gordon (2001), another collection of essays on Arendt and education was published recently (Veck & Gunter, 2020). It discusses topics like diversity, migration, political education, the role of authority, or teaching about the Holocaust. Numerous book-length studies have been published, e.g., concerning education for judgment (Rodowick, 2021), exploring the potential of Arendt's thinking for education beyond "The Crisis in Education" and "Reflections on Little Rock" (Nixon, 2020), politics of inclusion (Korsgaard, 2019), or university education and thinking (Pack, 2018). Among the journal papers discussing Arendt and education in the past few years, issues like migration (d'Agnese, 2020), responsibility (Conroy, 2020), situatedness of educational practices (Kloeg, 2022, Zakin 2017), or education and racism (Smith, 2022), to name only a few.

This short overview makes the relevance and inspirational power of Hannah Arendt's writings for education studies today more than clear. For me, all her writings can be read and used as exercises in political thinking (Robaszkiewicz, 2017; Robaszkiewicz & Weinman, 2023). Their value for democratic education, education for thinking and judgment, is then paired with their existential meaningfulness: how to live a better life as a person and as a citizen. This is why I see the exercises as the hidden treasure of Arendt's philosophy.

BIBLIOGRAPHY

- d'Agnese, V. (2020P). Action, Freedom, and Education: Refugees and a 'New Beginning'. *Educational Theory*, 70(4), 421-444.
- Allen, D. S. (2004). *Talking to Strangers: Anxieties of Citizenship since Brown vs. Board of Education*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock. *Dissent*, 6, 45-56.
- Arendt, H. (1978). *Life of the Mind: Thinking*. Harvest.
- Arendt, H. (1992). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago University Press.
- Arendt, H. (2003). Some Questions of Moral Philosophy." In *Responsibility and Judgment* (pp. 49-146). Schocken Books.
- Arendt, H. (2006). *Eichmann in Jerusalem*. Penguin Classics.
- Arendt, H. (2006a). The Crisis in Education. In *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (pp. 170-193). Penguin Classics.
- Arendt, H. (2006b). The Gap between Past and Future." In *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (pp. 3-15). Penguin Classics.
- Arendt, H. (2018). Heidegger at Eighty. In *Thinking Without a Banister* (pp. 419-431). Schocken Books.
- Arendt, H. (2022). *Rahel Varnhagen: The Life of a Jewish Woman*. New York Review Classics.
- Canovan, M. (1990). Socrates or Heidegger? Hannah Arendt's Reflections on Philosophy and Politics. *Social Research* 57(1), 135-65.
- Conroy, J. (2020). Caught in the Middle: Arendt, Childhood and Responsibility. *Journal of Philosophy of Education*, 54(1), 23-42.
- Disch, L. (1994). *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*. Cornell University Press.
- Gines, K. T. (2014). *Arendt and the Negro Question*. Indiana University Press.
- Gordon, M. (Ed.). (2001). *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World*. Westview Press.
- Kloeg, J. (2022). Where is Education? Arendt's Educational Philosophy in Between Private and Public. *Journal of Philosophy of Education*, 56, 196-209.
- Korsgaard, M. T. (2019). *Bearing with Strangers: Arendt, Education and the Politics of Inclusion*. Routledge.
- Nixon, J. (2020). *Hannah Arendt: The Promise of Education*. Springer.

- Robaszkiewicz, M. (2017). *Übungen im politischen Denken. Hannah Arendts Schriften als Einleitung der politischen Praxis*. Springer.
- Robaszkiewicz, M., & Weinman, M. (2023). *Hannah Arendt and Politics*. Edinburgh University Press.
- Rodowick, D. N. (2021). *An Education in Judgment. Hannah Arendt and the Humanities*. University of Chicago Press.
- Smith, B. (2022). Hannah Arendt on Anti-Black Racism, the Public Realm, and Higher Education. *Educational Philosophy and Theory*, 54(12), 2054-2071.
- Smith, S. (2001). Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron? In M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*, (pp. 67-91). Westview Press.
- Veck, W., & Gunter, H. M. (Eds.). (2020). *Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times*. Bloomsbury.
- Zakin, E. (2017). Between Two Betweens: Hannah Arendt and the Politics of Education. *The Journal of Speculative Philosophy*, 31(1), 119-134.

Una idea de universidad para la educación liberal: lectura de la defensa de la educación liberal de Martha Nussbaum

Esther-Juliana Vargas Arbeláez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

INTRODUCCIÓN

En este capítulo trataré el problema de la *idea de universidad* bajo la comprensión de que una idea de universidad es, sobre todo, una comprensión filosófica de los fines de la formación, que tiene despliegues institucionales. Esto se debe a que, desde sus orígenes, la universidad ha tenido el encargo (como lo he dicho en otros textos, por ejemplo, 2021b, p. 199) de encarnar el sentido de una época, de orientarlo y de transformarlo. En otras palabras, esta comprensión puede entenderse como que la *idea de universidad* es lo que se llena de contenido con los fines de la educación; con lo que la sociedad cree que debe ser deseable en la educación, en diálogo con las necesidades del momento histórico. Este texto se enmarca en esta comprensión.

Desde su creación, la universidad ha sido objeto de múltiples transformaciones que obedecen a una “idea de universidad” más o menos correspondiente a las aspiraciones epocales. Podría mencionar algunos hitos de esas transformaciones, así: el primero, la universidad “primitiva” (como la llama Borrero, 2008) se ubica en la creación de esta institución en el siglo XII, con reconocimiento de la actividad consuetudinaria de los estudiosos, maestros y profesores, de París y de Bolonia por medio de bula papal entre los siglos XIII y XIV. Luego de un largo periodo medieval, con muchos e interesantes matices, encontramos otro hito de la historia de la idea de universidad en la modernidad con la creación de la Universidad de Berlín (Fichte *et al.*, 1959), fruto del entusiasmo renovador derivado de la fe en la razón, en el anhelo de la Ilustración. Siglos después, esta idea de universidad sufriría otra transformación con el invento estadounidense de la universidad de masas (Edufactory y Uninómada, 2010) (que más bien se opone a una universidad de investigación, como la que querían los ilustrados alemanes), y promulga el noble propósito de que la universidad sea para todos —aspiración que, por cierto, mostraría sus profundos lados oscuros, décadas más tarde, como por ejemplo lo documenta Bourdieu (2012)—. A finales del siglo pasado, la debacle del Proceso de Bolonia, que allanó el camino a las transformaciones actuales de la universidad en un negocio, estableció la imbricación de la universidad con la empresa como paradigma de una “educación para el desarrollo económico” y facilitó las prácticas de intromisión de los sistemas de regulación de calidad en los procesos educativos, entre otros tantos retos que enfrenta la universidad actual (recogidos en los ensayos publicados por Edufactory y Uninómada, 2010).

La más actual materialización de la idea de universidad, que podemos sintetizar con el modelo universidad-empresa —que muchos de nosotros vivimos como una verdadera amenaza para la autonomía universitaria (Vargas, 2017) y otros, de plano, ven como una muerte de la universidad (en el sentido descrito por Llovet, 2011; o como pensaba Carlos Restrepo, 2012, 2013, 2014)— plantea múltiples retos a la formación en la universidad. Esos retos se critican, se enfrentan o se resisten con base en un referente, explícito o no, que subyace a esas resistencias: la universidad debería ser un lugar para estudiar; no para producir, no para rentar, no para estandarizar, no como brazo político, religioso o económico de la nación, sino como *lugar de pensamiento*. Ahora bien, esto no significa que la imagen de

la universidad como torre de marfil sea defendible; por el contrario, mientras más se respeta este espacio como lugar de pensamiento, más sosegados y pertinentes pueden ser los alcances de sus trabajos en relación con los profundos retos de la sociedad (esta idea se retoma de Humboldt [en Fichte *et al.*, 1959] y se aborda más adelante).

¿Cuál sería, en un contexto como el nuestro, en medio de los cambios políticos, la necesidad de una relación diferente y más respetuosa con el medio ambiente, con la renovada fe en la paz en nuestro país, la desnormalización de la guerra —e incluso su rechazo—, el reconocimiento de subjetividades no hegemónicas, entre otros elementos? ¿Cuál sería, me pregunto, el sentido de la idea de universidad que debemos defender en la actualidad y, con ello, el sentido de los *finés de la formación en la universidad*? ¿Qué apuestas debería atender y cultivar la universidad actual?

Pensemos en el siguiente caso: aunque ya parece un lugar común recordar el desconcierto que generaron los resultados del plebiscito para refrendar los acuerdos de paz en Colombia, lo cierto es que hoy día ese fantasma se reactiva con la iniciativa de un sector político de derecha, en relación con las reservas que han presentado frente al informe de la Comisión de la Verdad. En su lugar, esos sectores políticos proponen una especie de “parainforme”, una cartilla cuyo objetivo sería el de “contrarrestar la que distribuirá la Comisión de la Verdad”, para que los padres de familia “sean quienes les cuenten a sus hijos otras versiones de lo que ocurrió en el conflicto armado en el país en los últimos años. No se descarta que la información se socialice en los últimos grados de bachillerato y en algunas universidades” (“¿Cuál verdad?”, 10 de agosto del 2022).

Recordemos que el informe de la Comisión de la Verdad, frente al cual ese sector político de derecha ha mostrado sus reservas, es fruto de un trabajo que deriva de los acuerdos de paz del 2017, y que lleva trabajando cinco años en

[...] el esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del conflicto armado interno que satisfaga el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promueva el reconocimiento de lo sucedido, la convivencia en los territorios y contribuya a sentar las bases para la no repetición, mediante un proceso de participación amplio y plural

para la construcción de una paz estable y duradera. (Comisión de la Verdad, <https://www.comisiondelaverdad.co/>)

No deja de sorprender, entonces, que ante la monumental evidencia que soportan todos los recursos del Legado de la Comisión de la Verdad, su enfoque en la población afectada y la idea fuerza según la cual “hay futuro si hay verdad”, todavía hoy haya quienes rechacen estos propósitos de paz, de verdad y de reconciliación, y se aferren a la narrativa de la beligerancia.

¿Cómo se puede explicar este fenómeno? ¿Es solo un problema de generación espontánea de puntos de vista que parecen obtusos? O quizá, a la luz de los planteamientos de Nussbaum, ¿puede tratarse de un *problema de formación*? ¿Qué nos pueden aportar las reflexiones de esta filósofa sobre educación, a este reto histórico que enfrentamos en nuestro país?

Una respuesta rápida y preliminar, a partir de los postulados de Nussbaum, podría ser: necesitamos reivindicar la educación en el cultivo de las humanidades para volver a pensar los fines de la formación en relación con las necesidades actuales de la sociedad. Esas necesidades pasan por convivir con los otros, con lo otro, con la diferencia y poner en cuestión las narrativas tradicionales. En nuestra historia nacional, esa narrativa ha sido la de la dicotomía entre buenos y malos, en un conflicto que parece eterno. Esa narrativa, esa tradición de guerra, es la que deberíamos poner en cuestión socráticamente, como nos recomendaría Nussbaum.

En este capítulo me propongo, entonces, en el contexto que acabo de describir, revisar algunos postulados de la filósofa Martha Nussbaum (en particular en su libro *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*) con el fin de entender los retos actuales que enfrenta la universidad, específicamente relacionados con la formación para la ciudadanía cosmopolita. Este empeño, esta revisión del pensamiento de esta autora, requiere un par de advertencias.

La primera, aunque en el texto mismo Nussbaum ejemplifica su pensamiento con casos concretos de instituciones de educación superior de los Estados Unidos. Lo cierto es que no trata el asunto de la educación liberal en los linderos exclusivos de una filosofía de la educación, más bien lo que encontramos es un desarrollo en el campo

de la filosofía política. Se podría decir que el texto es una reflexión sobre la formación de la subjetividad política y no solo (incluso, no propiamente) una reflexión sobre filosofía de la universidad, toda vez que los casos que trae a colación sobre universidades estadounidenses parecen instanciamientos de un problema de formación política. Esto, sin embargo, no le resta pertinencia a su planteamiento; por el contrario, favorece la fundamentación de una bandera que usualmente enarbolamos en la universidad con más pasión que conceptos: los estudiantes deberían relacionarse con la ciencia tanto como formarse para una ciudadanía activa y edificante. Adicionalmente, considerar el asunto educativo con la implicación de la formación política ilumina parte de las tensiones entre universidad y, digamos, su “pertinencia social”, o, dicho de otra forma, entre universidad y contexto.

La segunda aclaración está relacionada, justamente, con la particularidad de sus preguntas concentradas en el mundo universitario estadounidense —episódicamente, también europeo—, en donde la educación liberal se enfrenta a una composición de estudiantes extranjeros o hijos de inmigrantes y, por tanto, la pregunta por la orientación a una ciudadanía cosmopolita se hace más explícita o urgente en ese contexto. ¿Qué nos tienen que decir las reflexiones de esta autora —con esa tipificación, digamos, local— en relación con nuestro contexto, en el que la composición de estudiantes en las universidades no es tan diversa en nacionalidad y apenas empieza a ser más o menos intercultural?

Como desarrollaré, justamente la defensa de una ciudadanía cosmopolita pasa tanto por la comprensión de lo otro nacional/cultural como por un *otro* que puede estar en la misma nación, ser conciudadano, aun habitar la misma ciudad; pero cuyo modo de vida nos resulta completamente ajeno. Recordemos el caso que recogí antes: cuando evidenciamos las dificultades políticas y culturales para abrazar el empeño de la paz y de la reivindicación de las víctimas, ¿acaso no tenemos frente a nosotros la necesidad de un tipo de formación que implique unos fines relacionados con ese tipo de ciudadanía cosmopolita o, dicho de otro modo, de educación para la democracia, gracias a la cual podamos entender lo diferente, convivir con los sujetos que estuvieron fuera de vida social de la nación por cuenta del conflicto —tanto actores armados como víctimas—?

En el pensamiento de Nussbaum encontramos una vía de respuesta a la pregunta por los fines de la formación en un sentido que no solo agota la relación con el conocimiento científico, sino que apunta a la formación de ciudadanos cosmopolitas que puedan poner en cuestión sus preconcepciones; vincularse con los demás seres humanos e imaginarse o representarse su modo de vida (esto es, poner en práctica los tres elementos de la formación del ciudadano cosmopolita, que encontramos desarrollados en *El cultivo de la humanidad*). ¿No será este un contenido del título *fines de la formación* en la actualidad? ¿Acaso sea esta una de las posibles respuestas a la pregunta por lo propio de la universidad en relación con las exigencias de los tiempos que corren?

Si aceptamos esta idea, podríamos preguntarnos, entonces, por lo propio de la universidad y, de nuevo, recordar las mutaciones que ha vivido la respuesta. En todo caso, lo que hallamos como regularidad en lo propio de la universidad es que se encarga de *institucionalizar* los fines de la formación: se la ha concebido bien como institución para la dirección de las almas/de los súbditos —como lo habría de pretender el amparo de la institucionalización bajo la bula papal en la Edad Media— o bien para la orientación hacia los destinos de la razón —en una forma de institucionalización de los ideales ilustrados en la universidad moderna—; o para apoyar, y aun determinar, el desarrollo económico de las sociedades, como lo vivimos en la actualidad. Estas dos últimas comprensiones se derivan de la relación de la universidad con la aspiración de la nación por sí misma; idea plenamente heredada de la Ilustración alemana, pero que luego se renueva en términos de productividad, a partir de la correlación establecida entre conocimiento y desarrollo económico.

¿Qué va de la idea de universidad alemana —pensada como un lugar de relación no utilitaria con el conocimiento, en la versión de Humboldt— a la universidad que defiende una educación liberal, como la que vemos en la defensa que hace Nussbaum? ¿Qué elementos se han conservado y cuáles han requerido una modificación sustancial en la comprensión de los fines de la educación? En este capítulo quisiera explorar estas preguntas en busca de elementos que apoyen la argumentación a favor de una defensa renovada de la autonomía universitaria —aunque no abordaré este asunto detenidamente (al respecto, véase Vargas, 2021a)—. En el pensamiento

de Nussbaum encontraremos una respuesta a la pregunta por esa autonomía universitaria orientada a la defensa de la formación para la ciudadanía cosmopolita.

Para desarrollar el objeto de este texto, se han dispuesto las siguientes partes: en primer lugar, se examinará la propuesta de Nussbaum en *El cultivo de la humanidad*, orientada a defender la educación liberal en el sentido de los estoicos, esto es, educación para la libertad de la mente, del sujeto, como fortaleza desde la cual sea posible la materialización de una idea de universidad que favorezca la formación de la ciudadanía cosmopolita. A continuación, se va a revisar la idea de universidad alemana y dos de los conceptos clave en su conformación: *bildung* y nación. El examen de esta propuesta lo realizo con el propósito de argumentar que, si bien la idea de formación ilustrada —la del idealismo alemán— tuvo efectos criticables y aun rechazables para la conformación de una episteme monolítica, también es cierto que en lo tocante a la relación de los sujetos con el conocimiento por el conocimiento (sin fines ulteriores, al menos no en el periodo de formación universitaria) es una bandera que sigue siendo defendible y que, en el fondo, es una idea que estaría en la base de la defensa de la educación para la libertad de la mente; esto es, una educación para la ciudadanía cosmopolita.

219

LA PROPUESTA DE FORMACIÓN SOCRÁTICO-ESTOICA DE MARTHA NUSSBAUM

Martha Nussbaum es una de las filósofas vivas más leídas en el mundo académico. Casi todos hemos tenido a la mano, por una u otra razón, un texto de esta pensadora, un fragmento de su propuesta en materia de filosofía política, ética o formación, o, en el mejor de los casos, un conocimiento amplio de su pensamiento. Por esta razón, sería un despropósito recapitular los trabajos de esta filósofa como si fueran terrenos novedosos. No obstante, no sobra recordar el esquema general de su pensamiento para comprender, dentro de él, cómo se instala *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2019).

En el contexto educativo, es ampliamente conocido su planteamiento sobre el enfoque de las capacidades (*Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*, 2012). La propuesta de la promoción de las capacidades se articula con el trabajo de Amartya Sen sobre

la riqueza de las naciones, que no se halla en el dato absoluto del producto interno bruto, sino en el bienestar real del que pueden gozar los sujetos en la sociedad. Esta idea se aterriza en el enfoque de las capacidades que propone la autora, el cual supone justicia social y reivindicación de la libertad a partir de la extensión de desarrollo de las capacidades de una persona, tanto en lo relativo a las determinaciones externas (capacidades combinadas) como desde las internas del sujeto (digamos, las características de una persona).

Asimismo, en el ámbito educativo se lee con frecuencia su célebre texto *Sin fines de lucro* (2010), que plantea la defensa de las humanidades en medio de un sistema educativo marcado por la renta y la productividad. La autora observa con preocupación que

Si esta tendencia se prolonga [la de hacer de la educación solo un instrumento de producción], las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitaristas, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos. (p. 20)

En esta obra, en particular, Nussbaum se concentra en criticar la educación con fines de lucro, que fomenta “la renta a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitaristas y prácticas, aptas para generar renta” (2010, p. 20).

Esta idea es muy tentadora y podría haber estructurado la argumentación que desarrollo aquí sobre este particular, puesto que es una de las amenazas más apremiantes a la autonomía universitaria en la actualidad. No obstante, en este capítulo, como ya he dicho, trabajaré una de las implicaciones que se derivan de la crítica a la educación con fines de lucro, a saber: que la formación de un sujeto no se puede agotar en la instrucción en formas de producción de renta, sino que, además —como se anticipa en *El cultivo de la humanidad*, y luego se desarrolla en *Sin fines de lucro*— ese sujeto debe formarse para ser un ciudadano. En efecto, el alcance de *Sin fines de lucro* se halla en la defensa de las humanidades para la democracia, el cual se entiende a partir de lo expuesto trece años antes por Nussbaum en *El cultivo de la humanidad*.

Por otro lado, encontramos una preocupación importante por los temas políticos en esta autora. La formación política es un asunto central, en particular concentrada en el reconocimiento de las diferentes subjetividades como condición de posibilidad para la comprensión de los retos actuales que supone la vida con los otros. Reivindicar las mujeres, los géneros no binarios, los sujetos que provienen de culturas o razas no dominantes, etcétera ha sido uno de los elementos que se encuentran a lo largo de casi toda su obra. Adicionalmente, en materia de formación política, han sido muy iluminadoras sus explicaciones sobre el lugar de las emociones en la vida de lo público, que desnaturalizan el mito de que la vida política está circunscrita al poder del argumento, y más bien muestran cómo las emociones políticas desempeñan un papel muy relevante en los sujetos a la hora de pensar su vida comunitaria.

Todos estos estudios y campos de trabajo son abordados por la autora a partir de dos fuentes gruesas de conceptos: la filosofía antigua y el diálogo con el pensamiento de culturas no occidentales, así como los teóricos políticos más contemporáneos.

En *El cultivo de la humanidad* la autora se propone una defensa de la educación liberal, en la manera como la entendieron los estoicos, en particular Séneca: como una “educación adecuada para la libertad”, esto es, adecuada para la formación de “ciudadanos dueños de sus propias mentes” (2019, p. 319). “La educación es liberal [afirma la autora con base en Sócrates] en cuanto libera la mente de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, formando personas que pueden actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo” (p. 27). En esta obra establece una línea que va de Sócrates a los estoicos, y de estos a la propuesta contemporánea de educación liberal. La idea a la que apunta esta reflexión es que la educación que libera tiene como fin la formación de ciudadanos cosmopolitas; esto es, personas que sean capaces de poner en cuestión sus preconcepciones sobre la vida, reconocer los otros modos de vida y, con ello, desnaturalizar su propio modo de vida como el único o como el correcto.

Para ello, la autora expone la actualidad de la recomendación socrática sobre el autoexamen como punto de partida. El *autoexamen* pasa a revisión la tradición y las verdades estáticas. “Sócrates reconoce que la educación progresa no por el adoctrinamiento del profesor, sino por el escrutinio crítico de las propias creencias del alumno”

(p. 43), lo cual no supone anarquía en la relación con el saber, más bien se “necesitan conceptos y argumentos” (p. 46). “Para todos estos estudiantes, la filosofía viene a proporcionar algo que antes faltaba: un control activo o comprensión de las preguntas, la capacidad de hacer distinciones” (p. 38), entre otros recursos de formación que apelan a una estructura de comprensión.

Las *estructuras de comprensión* son un punto central en la educación liberal. En el texto, la autora explica este asunto con la analogía entre la educación y el dominio de la lengua materna: sí, todos aprendemos la lengua “naturalmente para sobrevivir”. Pero para el dominio de la lengua

[...] se requieren profesores. [...] Por lo general, las personas arrastran una gran cantidad de material acumulado sin criterio alguno, creencias cuya coherencia lógica jamás han examinado, e inferencias cuya validez nunca han puesto a prueba. [...] Si nuestro único punto de partida es lo que las personas creen, ¿cómo progresaremos? (p. 59)

Es interesante poner énfasis en este punto: la educación liberal, la educación para la vida cosmopolita, no se trata de un asunto de generación espontánea ni supone un ejercicio autopoiético de los estudiantes en el proceso de formación. Por el contrario, podríamos decir que la autora reconoce tanto la disposición del estudiante para el desarrollo del proceso formativo —con lo cual, por ejemplo, se hace posible el autoexamen que pone como punto de partida—, como el encuadre educativo propiamente (las *estructuras de comprensión*): el profesor que orienta, da orden y criterio y aún confronta las nociones pre-establecidas del estudiante. Este asunto toma relevancia tanto en relación con el ejercicio del autoexamen (como se dijo), como en relación con los roles que intervienen en el proceso de formación: el autoexamen, la puesta en cuestión de las verdades, no es un ejercicio anárquico contra toda forma de comprensión de mundo en una especie de rebeldía automática contra la autoridad, sino un ejercicio estructurado y orientado de crítica de las verdades establecidas, que incluso requiere del cultivo que promueve otro que no es el estudiante —digamos, la autoridad del maestro en su rol de orientador—.

Ahora bien, otro elemento importante en este planteamiento es el de la *democracia*: no solo se trata de una educación para la democracia, sino también de una defensa —como lo haría Séneca y antes

el mismo Sócrates— de la educación liberal *para todos*. La educación liberal se había entendido en el periodo clásico en el sentido de la formación que reciben las personas libres, que no son esclavizadas. Con Séneca se establece una interpretación diferente: “El único tipo de educación que realmente merece el nombre de *liberalis* [...] es la que hace a sus alumnos libres, capaces de hacerse cargo de sus propios pensamientos” (p. 52).

La práctica de la vida examinada, como primer paso de la educación liberal, deriva en la capacidad que desarrolla el sujeto formado para poner en cuestión, como mencioné antes, las tradiciones y las verdades estáticas. Con ello, se abre la puerta a la facultad de ver otros modos de vida: de entender otras culturas, otras nacionalidades, en suma, a *los otros*. Cuando el sujeto se desmarca de la lealtad nacional (o lealtad a su propia comprensión de la vida) y consigue ampliar la lealtad a la “comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas, [donde] se encuentra la fuente de nuestras obligaciones morales y sociales” (p. 78), cuando el sujeto conquista esa comprensión, entonces se hace ciudadano del mundo, cosmopolita. A este tipo de formación es a la que debe apuntar la educación en las universidades.¹

223

UN CORTO BALANCE DE LA IDEA DE UNIVERSIDAD ILUSTRADA

Los planteamientos de Nussbaum sobre la educación liberal en la universidad son muy enriquecedores. No obstante, como lo señalé en una de las advertencias preliminares, la autora deja por fuera preguntas por lo propio de la universidad en el desarrollo de su planteamiento —más allá de la casuística de cómo ha sido la educación liberal en este o aquel campus universitario—. Esto no es un problema en sí mismo, si se tratara solo de pensar la formación política; pero el asunto de lo deseable en la formación, los fines de la formación que se institucionalizan en la universidad, pasan, justamente, por preguntarse por qué la propuesta de la educación liberal es un *asunto de la universidad*, o, mejor dicho, de los fines de la formación universitaria.

¹ El tercer elemento de la educación liberal será la imaginación narrativa. “Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (p. 30).

Detengámonos un momento en este asunto. Podemos estar de acuerdo en que la educación liberal es una aspiración deseable en el proceso de formación de un sujeto. Pero, si se pretende una democratización real de la educación liberal, este empeño ¿no sería más propio de los fines de la formación en la escuela que es, verdaderamente, para todos (cf. Unesco, 1990), en lugar de poner este objetivo en la formación universitaria? Es bueno recordar que, aunque es deseable un acceso universal a la educación superior, esta no es del interés de todos los sujetos —esto es, muchas personas pueden tener una vida laboral, profesional o productiva al margen del paso por la academia—, ni es necesaria la incorporación universal de los sujetos a la universidad —esto es, no todas las funciones en la sociedad requieren que las personas pasen por la educación superior (aunque esto se haya olvidado en la dinámica actual productiva que pone incorrectamente al título universitario como puerta de entrada al mercado laboral)—; ni, en efecto, todas las personas tienen acceso material a la universidad, aunque lo quieran. Por tanto, la universidad no es un escenario de formación universal. Con ello no quiero decir que la educación liberal no sea un asunto universitario, pero sí vale la pena preguntarse ¿Cómo se puede insertar el asunto de la educación liberal como un *asunto de los fines de la formación en la universidad*?

Encuentro un apoyo conceptual para hacer el puente entre educación liberal y lo propio de la universidad en la *idea de universidad ilustrada*. Hacia finales del siglo XIX se dio en Alemania una transformación en la comprensión de la institución universitaria, a partir de la renovación intelectual que trajo la modernidad derivada de la Ilustración. En ese empeño, un grupo de pensadores germanos se dedicaron a comprender cómo debía ser la fundación de una universidad que, a pesar de que se enmarca en la tradición de la institución originada en el siglo XII, fuera correspondiente con el poder de la razón y la relación directa con la ciencia. Ello sucedió a propósito de la creación de la Universidad de Berlín. Este empeño, que se materializó en la seguidilla de textos (cf. Fichte *et al.*, 1959) sobre lo que debía ser una universidad escritos por autores como Fichte, Schleiermacher, Hegel y Humboldt, hace eco de lo que Kant (2003) había indicado en el sentido de la formación en la universidad y la relación de este con la sociedad.

Como sabemos, Kant en *El conflicto de las facultades* (2003) diferencia dos tipos de disciplinas (y sus respectivos estudios): las facultades superiores, que sirven a los propósitos de la sociedad (derecho, medicina y teología) y la facultad inferior, la filosofía, que no presenta una utilidad inmediata —podríamos decir, con la terminología de Nussbaum, es sin fines de lucro—, pero que tiene la función de orientar el sentido de las tres primeras, precisamente por su libertad de estudio y de pensamiento. Esta relación con el conocimiento, que deviene en una estructura universitaria, supone que el sujeto no se encuentra subordinado a la instrucción del maestro o de la tradición de conocimiento —cosa que está reservada para la educación en la escuela y que entraña total importancia en la formación de un sujeto (recordemos las recomendaciones que explicita Kant en el *Tratado de pedagogía* [cf. Kant, 2004a]). Por el contrario, si acudimos a otros escritos del filósofo alemán, podríamos deducir que el ejercicio de la razón, que reclama en la “Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?” (2004b), se materializa en una forma adulta de relación con el conocimiento; esto es, una forma de autonomía moral aplicada a la vida de saber científico.

225

Estas ideas las retoman décadas más tarde los pensadores que ya mencionamos (del grupo de “universitólogos” que trabajaron en la conformación de la Universidad de Berlín), quienes aterrizan los postulados kantianos en una estructura explícita para la universidad. Uno de los autores más resaltados de este grupo fue Guillermo de Humboldt (Fichte *et al.*, 1959) Los planteamientos de este autor tienen la particularidad de que establecen la primera definición explícita de la autonomía universitaria y, con ello, el sentido de la formación en los “establecimientos científicos superiores”. En la estructuración de la universidad que plantea Humboldt, así como de otros de los pensadores de la Universidad de Berlín, se encuentran dos elementos clave para entender la comprensión alemana decimonónica de universidad —y con ella, de los fines de la formación allí—: el piso, digamos, espiritual de la *bildung*, y la conflictiva —desde la perspectiva actual— relación con la formación de la nación.

Veamos cada elemento por separado. Para los ilustrados alemanes, la formación universitaria es un despliegue de la autonomía personal que se materializa en una autonomía institucional.

En esta idea, el concepto de *bildung*² es central. Humboldt afirma que la universidad es un lugar para la relación con la ciencia en virtud de la ciencia misma: no con carácter instructivo ni como forma final del conocimiento (de manera incidental, recordemos la idea de autoexamen que Nussbaum trae de Sócrates: para criticar la tradición y las verdades estáticas). Esto significa que la universidad es un lugar de formación libre, no carente de estructura o guía de maestros, pero lejos de la reproducción del saber como se ha establecido en la tradición. Humboldt pensaba que los estudiantes de los “establecimientos científicos superiores de Berlín” debían disponerse para el estudio por su propia motivación o, digamos, lejos de la necesidad instructiva que se da en la escuela.

Para ello, la educación universitaria supone y supera, hasta cierto punto, la educación que se debe a un proceso heterónimo, y se fundamenta más bien en un asunto de autorreflexión o autoadministración de la relación del sujeto con el conocimiento. El estudio en la universidad requiere “la propia dirección del estudiante o, por mejor decir, efectuar el tránsito de una forma (la escolar) a otra (la universitaria)” (Humboldt, 1959 [1896], p. 209). Para ello, el estudiante debe contar con un apropiado manejo de “la soledad y la libertad”, conjugados con una dinámica cooperativa de trabajo con el conocimiento, “puesto que tampoco la actuación espiritual de la humanidad puede prosperar más que en forma de cooperación y no simplemente para que unos suplan lo que les falta a otros, sino para

2 Llama la atención que en la concepción humboldtiana de universidad, el papel de la *bildung* sea tan central (aunque en el texto no se explicita esta expresión). Este concepto tiene muchas interpretaciones, traducciones y usos. Sianes-Bautista hace un resumen de los problemas terminológicos de este concepto, cuyo origen se encuentra en “la palabra *Bild* (imagen, cuadro...). A partir de ella, derivó en el término *bilden*, que bien podría traducirse como “formar” hasta, finalmente, llegar a *Bildung*” (Sianes-Bautista, 2017, p. 101). Esta expresión, por otra parte, y como lo indica Horlacher, tiene una versión más ligada a la interpretación herderiana de corte fuertemente pietista (“sé pastor de ti mismo”), que implica un alto componente de autorreflexión y de práctica de sí; así como otra versión más ligada a la formación del sujeto en relación con unos referentes de virtud (cuya versión más fuerte se encuentra en las novelas de formación o *bildungsroman* del romanticismo alemán) (cf. Horlacher, 2014). Entre estos dos extremos, se encuentra la distinción necesaria entre formación y educación, tan importante para algunos teóricos en educación. “Biesta (2016) clarifica las diferencias entre los conceptos de *Bildung* y *Erziehung* poniendo así de manifiesto que *Bildung*, es un término que hace alusión a la formación de uno mismo para con la cultura en la que inevitablemente se encuentra inmerso, digamos que podría concebirse como alcanzar la propia identidad. [...] Mientras que cuando no es uno mismo, sino la sociedad la que trata de ayudarnos a encontrar o establecer la identidad propia del individuo en relación con la cultura a la que pertenece, en alemán se haría uso del término *Erziehung*” (Sianes-Bautista, 2017, p. 102).

que los frutos logrados por unos satisfagan a otros” (p. 210); y más adelante continúa “no impuesto por la coacción ni sostenido de un modo intencional” (p. 210); esto es: con guía del maestro, que es más versado en los contenidos de la ciencia y en el modo de relacionarse con ello, cada quien se debe hacer cargo de emprender su relación con el conocimiento.

En esta idea subyacen dos supuestos: por un lado, que el sujeto se ha formado para su autoadministración —como ya dije—, que ha desarrollado, si se quiere con Kant, un hábito adulto-racional sobre sí mismo (muy cerca de la idea pietista de *bildung*, “sé tu propio pastor” —en versión de Herder, como indica Horlacher, 2014, p. 40—); pero a la vez, por otro lado, que la relación de los sujetos con el conocimiento, en la universidad, no es la de la reproducción de la tradición científica, como dice Humboldt, “no simplemente para que unos suplan lo que les falta a otros” (1959, p. 210), sino la idea de conocimiento como horizonte abierto. En palabras del pensador: “Otra de las características de los establecimientos científicos superiores es que no consideran nunca la ciencia como un problema perfectamente resuelto” (p. 210), y en la dinámica del estudio se establece una relación entre maestro y estudiante en la que “el primero no existe para el segundo, sino que ambos existen para la ciencia” (p. 210).

Pues bien, a la luz de estas ideas podemos retomar la cuestión de por qué la educación liberal es un asunto de la formación universitaria. A partir de lo que se ha recabado de la Ilustración materializada en la universidad moderna (la de Berlín), podríamos decir que, si bien los lineamientos humboldtianos tienen que ver con la relación de los sujetos con la ciencia, no con la formación personal, digamos, de cualidades personales, los supuestos formativos que se despliegan en la universidad —podríamos decir, lo propio de la formación universitaria en esta versión moderna— sí tienen que ver con fundamentos de lo que llamaríamos con Nussbaum la educación liberal; a saber: el autoexamen (es decir, el “combate a la credulidad” que define Garcés [2017] como lo propio de la Ilustración); la orientación de un maestro en diálogo crítico con él y el combate contra el provincialismo de la comprensión de mundo.

Estas ideas parecen una regularidad en lo que podríamos defender como lo estable en la idea de la universidad, a pesar de los contenidos cambiantes en cada momento histórico. Podríamos decir

que para la formación universitaria defendemos que los estudiantes puedan hacerse cargo de sí mismos, así como que establezcan una relación con el saber al margen de las presiones externas. Los ilustrados alemanes abogarán por la autorreflexión que supone la *bildung*; ya contemporáneamente esa autorreflexión podemos verla defendida, con esquemas argumentativos y fuentes conceptuales de otro orden, en las indicaciones de Nussbaum sobre el autoexamen que pone en cuestión la tradición. Ciertamente, los postulados de los ilustrados y los de Nussbaum son de órdenes conceptuales muy diferentes y derivan, también, en implicaciones políticas divergentes.

En efecto, como dije atrás, los pensadores de la universidad moderna desarrollan dos elementos en la comprensión decimonónica de la universidad: *bildung* (que ya se revisó) y el problema de la *formación de la nación*. Para Humboldt, el Estado debe garantizar el funcionamiento de la universidad, pero no interferir en sus dinámicas, contenidos ni propósitos. Humboldt aboga por una autonomía total de la universidad con respecto al Estado; autonomía en el sentido más originario etimológico: la universidad ha de darse su propia norma para su funcionamiento, contenidos y fines. No obstante, la universidad es, como este mismo autor lo indica, la evidencia de la madurez de una nación y debe orientar los propósitos de esta.

El concepto de los establecimientos científicos superiores, como centros en los que culmina cuanto tiende directamente a elevar la cultura moral de la nación, descansa en el hecho de que estos centros están destinados a cultivar la ciencia en el más profundo y más amplio sentido de la palabra, suministrando la materia de la cultura espiritual y moral preparada, no en modo intencionado, pero sí con arreglo a su fin, para su elaboración. (p. 201)

Esta idea puede ser interpretada tanto para favorecer el nacionalismo radical (como lo vemos en el texto de Heidegger sobre la *Universidad alemana* [1934, traducción del 2001], que llega incluso a justificar el nazismo con base en esta idea de la correlación entre universidad y Estado) como para reivindicar, precisamente, la necesidad de que la universidad atienda el llamado a ser *lugar de pensamiento* de la sociedad, al margen de presiones externas (puede ser del mismo Estado o, como lo vivimos actualmente, del mercado).

Esta última comprensión estaría más cercana de la defensa de Nussbaum sobre la educación liberal en la universidad: el proceso de formación que tiene una base fuerte en el autoexamen socrático se orienta a la formación de la ciudadanía cosmopolita que combata el provincialismo en la interpretación de mundo y, en cambio, conduzca a los sujetos a una ampliación de los círculos concéntricos de proximidad, como lo explica Nussbaum en *Los límites del patriotismo* (1999).

Podríamos decir incluso que lo que no se explicita en la idea de universidad en la versión ilustrada —una idea de formación del sujeto para la vida con los otros— encuentra una contraparte en la defensa de la educación liberal de Nussbaum. En todo caso, como lo ha expuesto Garcés, la Ilustración (radical) tiene como base “retomar el combate contra la credulidad y afirmar la libertad y la dignidad de la experiencia humana para aprender de sí misma” (2017, p. 11).

A MODO DE CIERRE

La propuesta de Martha Nussbaum resuena con fuerza a la hora de pensar cómo enfrentaremos la construcción de la paz en el país —recordando el caso que planteé al comienzo—. Solo con un proceso de autoexamen, una expansión de la lealtad con lo humano más allá de la propia comprensión de un modo de vida próximo y, finalmente, un ejercicio de ponerse en el lugar del otro con la potencia de la imaginación, con estos elementos podremos dar pasos adelante en la reconciliación de un país en el que hay tantas verdades en juego, tantas comprensiones del mundo retadoras para unos y otros.

Ahora bien, estos ideales pueden entenderse dentro del marco de los fines de la formación en la universidad, si consideramos como un elemento constante la idea de que en la universidad los sujetos deben desarrollar ejercicios de autoexamen (o, con inspiración ilustrada, de *bildung*), así como ejercicios críticos sobre verdades estáticas —sean estas del orden científico o moral, preconcepciones sobre la interpretación del mundo—, en el marco de estructuras de comprensión propias de una institución educativa.

Ciertamente, la pregunta por la idea de universidad tiene entre manos el reto de la educación al margen de la renta —tema que he tratado en otros textos—. Con Nussbaum vemos que uno de los efectos de esa defensa de la autonomía universitaria es darle espacio a la educación para la vida con los otros.

REFERENCIAS

- Borrero, A. (2008). *La universidad: Estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Tomo 1. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Comisión de la Verdad. ¿Qué es la Comisión de la Verdad? Misión. <https://www.comisiondelaverdad.co/>
- “¿Cuál verdad?”: La cartilla que prepara el Centro Democrático para contrarrestar el informe de la Comisión de la Verdad. (2022, 10 de agosto). *Revista Semana*. <https://www.semana.com/politica/articulo/cual-verdad-la-cartilla-que-prepara-el-centro-democratico-para-contrarrestar-el-informe-de-la-comision-de-la-verdad/202235/>
- Edu-Factory y Universidad Nómada (Comp.). (2010). *La universidad en conflicto*. Traficantes de Sueños.
- Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Weber, Scheler y Jaspers. (1959). *La idea de universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana.
- Garcés, M. (2017). *La nueva Ilustración radical*. Anagrama.
- Heidegger, M. (2001). *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges. 1910-1976*. En H. Heidegger (Ed.), *Gesamtausgabe* (traducido por B. Onetto M.) 16, 285-307. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/La%20Universidad%20Alemana.pdf>
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (2004a). *Tratado de pedagogía*. Universidad del Valle.
- Kant, I. (2004b). *Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración? ¿Qué es la Ilustración?* Alianza Editorial.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad*. Galaxia Gutenberg.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Espasa.
- Nussbaum, M. (2019). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

- Restrepo, C. (2012). *La universidad en las brumas del capitalismo cognitivo*. http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2931:la-universidad-en-las-brumas-del-capitalismo-cognitivo&catid=36:ensayos-academicos&Itemid=81
- Restrepo, C. (2013). La destrucción de la universidad: Autonomía y éxodo del conocimiento hacia la universidad nómada. En *La universidad por hacer: Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis* (pp. 85-101). Universidad Pontificia Bolivariana-Universidad Católica de Oriente.
- Restrepo, C. (2014). Universidad-biopolítica: Razones para las nuevas luchas estudiantiles. *Educación y Ciencia*, 17, 55-67.
- Sianes-Bautista, A. (2017). "Bildung": Concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 99-111.
- Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*.
- Vargas Arbeláez, E.-J. (2017). La idea de universidad en vilo: Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 139-157.
- Vargas Arbeláez, E.-J. (2021a). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo: Una aproximación a la idea de universidad*. Editorial Universidad del Rosario.
- Vargas Arbeláez, E.-J. (2021b). Autonomía universitaria y acción política. En M. Prada Dussán (Ed.), *Universidad hoy. Cátedra Doctoral 9*, (pp. 113-115). Universidad Pedagógica Nacional.

*A noção de liberdade
associal e o processo de
(des)democratização:
contribuições de Wendy
Brown para pensar a educação
no contexto brasileiro*

Kamila Lockmann
Universidade Federal do Rio Grande

Este texto responde a um convite generoso realizado pelo Prof. David Rubio para que eu pudesse contribuir com a Cátedra Doutoral em Educação e Pedagogia organizada pela Universidad Pedagógica Nacional em 2022, com sede em Bogotá/Colômbia. No referido ano, a Cátedra teve como tema central *Las Mujeres en educación y pedagogia* e nos foi posto o desafio de escolher uma pensadora que tenha produzido contribuições para o campo da educação e da pedagogia. A autora escolhida por mim para ser abordada na Cátedra e as discussões teóricas que provêm das suas produções não se localizam no campo da Pedagogia e nem mesmo no campo da

Educação. Entretanto, suas análises sociais e políticas têm produzido impacto considerável nesses campos e oferecido ferramentas teóricas bastante úteis para as problematizações que temos tecido acerca da Educação. Trata-se da filósofa estadunidense Wendy Brown,¹ atualmente professora de Ciências na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Suas discussões abordam temas como o neoliberalismo, a crise da democracia e a ascensão de governos de extrema direita em várias partes do mundo.

Tal vez seja por este motivo, embalada pelos temas que a pesquisadora estadunidense aborda, que sua obra teve uma recepção acalorada no Brasil, impactando consideravelmente nossas análises sobre o presente. O pensamento da autora estadunidense é, em grande medida, influenciado pelo filósofo francês Michel Foucault, especialmente no que se refere às suas produções acerca da governamentalidade neoliberal, situadas no final da década de 1970. Entretanto, a autora leva adiante as análises foucaultianas sobre o neoliberalismo, analisando faces dessa racionalidade que foram deixadas de lado pelo filósofo e ampliando tal compreensão para contemplar uma análise da “revolução silenciosa realizada pelo neoliberalismo contra a democracia”. Parece que esse movimento de ataque à democracia promovido pelo próprio neoliberalismo nutre grandes aproximações com o que temos vivido no Brasil recentemente.

Assim, antes de adentrar nas formulações teóricas da autora, quero fazer um destaque inicial que se refere ao contexto político que temos vivido no Brasil, nos últimos anos. Meu país passa por tempos difíceis! Vivemos uma onda conservadora que ganhou força nos últimos anos e tem produzido a formação de movimentos neofascistas que desprezam determinados modos de vida, atacam as instituições, exaltam as liberdades individuais, desprezam a democracia e produzem o medo social da diferença. Este texto foi produzido em meio a esses movimentos turbulentos e violentos que marcam a história recente do Brasil. Embora o resultado das eleições de outubro de 2022² possa nos trazer certo alento, tais movimentos não cessam de

1 Brown formou-se em Economia e Ciência Política na UC de Santa Cruz e obteve seu mestrado e doutorado em Filosofia Política na Universidade de Princeton.

2 As eleições desenvolvidas no Brasil em outubro de 2022 elegeram o candidato progressista Luiz Inácio da Silva com 50,90 % dos votos contra 49,10 % de Jair Bolsonaro, ex-presidente da extrema-direita que governou o país entre 2019 e 2022.

se desenvolver e encontram respaldo nos microfascismos do cotidiano que se encontram espalhados nas diferentes instâncias do tecido social, fragilizando a nossa democracia.³

É no bojo de tais acontecimentos que o pensamento de Wendy Brown mostra sua potência. Suas últimas produções⁴ têm colaborado fortemente para que possamos compreender o presente brasileiro, a ascensão da extrema direita baseada no ressentimento e na violência e os ataques à democracia que têm sido fortemente desenvolvidos nos últimos anos no Brasil.

Para este texto, tomaremos as contribuições lançadas pela autora em seu último livro intitulado *“Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente”*. A tese que a autora sustenta nesta obra refere-se à ideia de que a racionalidade neoliberal, como uma forma de razão que se pauta na liberdade (tanto de mercado, quanto da moralidade) e não na igualdade, forneceu as condições de possibilidade para o avanço de formações neofascistas que fraturam a democracia. O livro não afirma que o neoliberalismo visou a conjuntura atual e nem advoga que os fascismos da década de 30 estão retornando. Ao invés disso, ele teoriza a atual formação como relativamente inédita uma vez que a liberdade, e sobretudo a liberdade individual, parece estar no centro desse projeto.

Talvez as maiores reivindicações dos movimentos neoconservadores e fascistas do Brasil contemporâneo estejam pautadas pela noção de liberdade. Liberdade individual, liberdade de expressão, liberdade de escolha, liberdade de exercer sua fé são enunciações que circulam fortemente nos dias de hoje e apresentam-se como direitos fundamentais que, à primeira vista, parecem sustentar a democracia. Mas, é preciso perguntar: e quando a liberdade se transforma em ódio e violência? Quando ela sustenta processos de exclusão e de

3 Importante lembrar que os atos golpistas e antidemocráticos não cessaram com o resultado das urnas e que no dia 8 de janeiro de 2023, um grupo de bolsonaristas ressentidos invadiu os três poderes da república – Congresso Nacional, Palácio do Planalto e Supremo Tribunal Federal – protagonizando cenas de violência e destruição do patrimônio público.

4 Algumas de suas produções que podem ser citadas aqui são: 1. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*: publicado originalmente em 2015 e ainda sem tradução para o português ou para o espanhol. 2. *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*: publicado em Barcelona em 2016. 3. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*: publicado originalmente em 2019 em inglês e traduzido para a língua portuguesa no mesmo ano. Também já contamos com a sua publicação em língua espanhola (2021).

fragilização dos direitos? Quando, para exercer a minha liberdade, eu desprezo, excludo e marginalizo outras formas de vida? Será essa a liberdade que se articula com a democracia? Ou será ela instrumento da própria (des)democratização?

Recorrentemente, escutamos apelos à liberdade: “Podemos até viver sem oxigênio, mas jamais sem liberdade”; “Nossa liberdade não tem preço, ela vale mais que a nossa própria vida”. “Ninguém será obrigado a se vacinar, pois respeitamos as liberdades individuais”. Essas foram algumas das inúmeras declarações dadas por Jair Bolsonaro ao reafirmar o direito de liberdade individual como mote central da bandeira neoliberal-conservadora, que pauta o atual contexto político brasileiro. Como questionar tais discursos sobre a liberdade, sem com isso colocar em cheque a própria democracia? Para isso, é preciso começar a compreender o pensamento da autora estadunidense quando ela discute a relação entre democracia, igualdade e liberdade.

Wendy Brown inicia seu livro recorrendo à etimologia da palavra democracia para nos lembrar que o termo deriva dos gregos antigos e é composto por “*demos*”, que significa povo e “*kratos*”, que remete a poder ou governo. Portanto, “democracia significa os arranjos políticos por meio dos quais um povo governa a si mesmo” (Brown, 2019, p. 33). Assim, a autora destaca que a base da democracia é a igualdade e não apenas a liberdade. Ela afirma que:

Quando a igualdade política está ausente, seja por exclusões ou privilégios políticos explícitos, pelas disparidades sociais ou econômicas extremas, pelo acesso desigual ou controlado ao conhecimento, ou pela manipulação do sistema eleitoral, o poder será inevitavelmente exercido por e para uma parte em vez do todo. O *demos* (povo) deixa de governar. (Brown, 2019, p. 33)

Dessa forma, a democracia atua em busca da igualdade de condições, de participação, de acesso, de escolaridade, de emprego, de renda, etc. E, para buscar a igualdade, a democracia precisa de um Estado que intervenha em várias instâncias da vida dos sujeitos a fim de produzir ajustes para diminuir as desigualdades sociais. Conforme destaca Brown (2019, p. 35), “cultivar a democracia em tais circunstâncias implica uma demanda específica para o Estado, a saber, a de que ele aja deliberadamente para reduzir as desigualdades

de poder entre os cidadãos”. No entanto, as intervenções que são exigidas pela democracia com vistas à redução das desigualdades são compreendidas pelo neoliberalismo como ameaças à liberdade. Precisamos compreender que neoliberalismo e democracia guardam diferenças e conflitos bastante intensos, pois enquanto a democracia se baseia em igualdade, o neoliberalismo necessita de desigualdades para poder colocar em operação o seu modo de funcionamento individualista e concorrencial.

Foucault (2008, p. 163) afirmava que o neoliberalismo se constitui num “jogo formal entre desigualdades”. São as desigualdades que permitem que a concorrência seja produzida, a qual se constitui no motor central da racionalidade neoliberal. Para deixar atuar as desigualdades, o neoliberalismo limita as intervenções do Estado e no lugar de buscar a igualdade, prima pela liberdade tanto do mercado quanto da moralidade.

Já é lugar comum, desde os estudos de Michel Foucault, afirmar que o mercado é, para o neoliberalismo, essa instância onde o Estado não deve tocar. O que Brown nos apresenta com maior centralidade é que os pensadores do neoliberalismo não apenas primavam por uma liberdade de mercado, mas também e ao mesmo tempo, por uma liberdade da moralidade tradicional. Essa novidade apresentada por Brown destaca que o pensamento neoliberal se baseia na ideia de que

[...] o mercado e a moral, juntos são o fundamento da liberdade, da ordem e do desenvolvimento da civilização. Ambos são organizados espontaneamente e transmitidos por meio da tradição, e não do poder político. Os mercados só podem funcionar impedindo-se o Estado de neles intervir. A moral tradicional só pode funcionar quando se impede, igualmente, que o Estado intervenha nesse domínio. (Brown, 2019, p. 23)

Então, para os arquitetos do neoliberalismo, mercado e moral são essas duas instâncias que devem permanecer intocadas pelo Estado. Assim, mais do que um projeto de ampliação da esfera da competição e valorização de mercado (o que Foucault chamou de economização da vida) o neoliberalismo é, também, um projeto político-moral. Essa não intervenção do Estado na moralidade tradicional, talvez seja o

ponto-chave para que possamos compreender de que forma o neoliberalismo possibilitou as condições para o fortalecimento de formações neofascistas ao redor do mundo.

Segundo Brown, para os neoliberais, a moralidade tradicional deve ser uma instância não só protegida das interferências do Estado, mas também expandida no e pelo social. Mas, o que isso significa? Não intervir na moralidade tradicional significa que o Estado não deve tocar nos valores, crenças e princípios que pautam a vida familiar e individual dos sujeitos. Portanto, suas crenças e seus valores precisam pertencer a uma instância individual protegida. É na liberdade que a moral deve se basear. Liberdade de exercer a sua fé, liberdade de viver de acordo com os seus princípios e valores, liberdade de expressão, liberdade de escolha. À primeira vista, podemos nos perguntar, qual o perigo disso para a vida social, uma vez que estamos falando de uma instância pessoal que deve ser protegida das interferências do Estado?

Pois bem, os perigos são muitos e interferem diretamente no exercício da cidadania dos diferentes sujeitos que compõem a população e que podem ser alvo de violências e exclusões produzidos pela minha liberdade. Quando a minha liberdade interfere violentamente nas formas de ser e de conviver com o outro, quando ela ameaça a sua participação em espaços públicos, quando agride, rechaça e exclui alguns sujeitos simplesmente por suas formas de vida não se enquadrarem aos meus princípios morais, então, nesse momento, a liberdade deixa de ser democrática para se tornar arma dos processos de (des)democratização. Ensinar-nos que liberdade e democracia são inseparáveis e que não temos como questionar uma sem atingir a outra. Entretanto, não é de qualquer liberdade que vive a democracia. A liberdade só pode existir quando baseada em algo que lhe antecede: a igualdade. Se não for assim, a liberdade pode funcionar como arma de destruição da democracia.

É aqui que entramos no conceito de *liberdade associada*, tão perigoso para a democracia. Segundo Brown (2019), o neoliberalismo imprimiu um novo significado à liberdade, utilizando para isso o manto exclusivo do direito. As formulações neoliberais de liberdade individualizaram esta noção e a desatrelaram do social, desresponsabilizando os sujeitos pelos efeitos que sua liberdade pode causar no

âmbito coletivo. Para ela, estamos diante de uma “*cultura neoliberal de liberdade associada*”, cuja formulação da noção de liberdade é desatrelada da sociedade, da justiça social e do bem comum, tornando invisíveis as desigualdades sociais e destruindo o léxico pelo qual a liberdade se torna democrática. Em suas palavras:

A liberdade arrancada do social não é apenas ilimitada, mas exercida legitimamente sem preocupação com o contexto ou as consequências sociais, sem restrição, civilidade ou cuidado com a sociedade. [...] Liberdade sem sociedade é puro instrumento de poder, despida de preocupação com os outros, o mundo ou o futuro. (Brown, 2019, p. 58)

Nesse contexto, essa liberdade sem sociedade, embalada pela racionalidade neoliberal conservadora que tem pautado o Brasil contemporâneo, funciona como estratégia de destruição da própria democracia, justificando a produção de exclusões e fragilizando direitos historicamente conquistados. É nesse ponto que entramos no campo da educação, olhando mais especificamente para como essas movimentações produzem implicações nesse campo.

Vamos começar analisando como a noção de *liberdade individual de escolha* tem sido acionada para sustentar algumas propostas educacionais no Brasil; e de que forma ela pode interferir na manutenção no direito à escolarização dos sujeitos no espaço público e comum da escola. Um exemplo que podemos destacar refere-se aos projetos de lei que visam à legalização da escolarização doméstica no Brasil. O *homeschooling* começa a ser difundido no Brasil a partir do ano de 2010, com a criação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), mas é no Governo Bolsonaro que tais propostas ganham força e notoriedade. O maior argumento que sustenta tais propostas ancora-se na liberdade de escolha dos pais ou responsáveis pelo melhor espaço para a escolarização de seus filhos: se na escola ou em casa.

Art. 2º Os pais ou os responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos. § 1º É plena a liberdade de opção dos pais ou dos responsáveis legais entre a educação escolar e a educação domiciliar, nos termos do disposto nesta Lei. (Projeto de Lei n.º 2401/19) [Grifos meus]

A questão é que ao fornecer essa liberdade de escolha aos pais ou responsáveis, está se abrindo a possibilidade de negligenciar um direito social expresso na Constituição Federal como é a frequência ao espaço público, comum e democrático da escola. O mais perverso é que ao abrir a possibilidade de as famílias escolherem o que consideram ser o melhor espaço de escolarização para seus filhos, a noção de direito não está sendo destruída, mas retomada em outro ponto: o da individualização. Enquanto se enfraquece o direito social da criança de frequentar e participar da escola, fortalece-se o direito individual da família de escolher sobre sua inclusão ou não no espaço da escola. Assim, a noção de direito não desaparece; pelo contrário, os direitos, como mostra Brown, “são a ponta de lança com a qual os compromissos democráticos com a igualdade, a civilidade e a inclusão são contestados” (Brown, 2019, p. 140). O que vemos aqui não é o fortalecimento da democracia via sustentação do direito de liberdade de escolha das famílias. Trata-se, antes disso, de acionar a liberdade para atacar as condições de igualdade e fraturar a democracia por dentro, já que observamos a fragilização de determinados direitos e, com isso, a manutenção de posições cada vez mais desiguais no tecido social.

Esse é um dos movimentos pelos quais a noção de liberdade associada entra em funcionamento como força capaz de contestar a democracia. O fortalecimento da noção de liberdade associada como direito individual acaba não só obscurecendo a igualdade como princípio a ser atingido pela democracia, mas também abrindo espaço para exclusões que têm se proliferado em nosso presente; uma exclusão que se pauta na noção de direito individual.

Esse ataque da liberdade à igualdade pode ser percebido também nas justificativas encontradas para a aprovação da escolarização doméstica no Brasil, as quais se pautam na moralidade tradicional. Nesses projetos, a escola enquanto instituição plural e democrática é descrita como espaço perigoso que pode corroer as subjetividades forjadas pela moralidade tradicional. Vejamos:

Obrigar a criança e o adolescente a frequentar a escola é sujeitá-los à confrontação diária com a violência, o uso de drogas e, principalmente, uma orientação pedagógica nem sempre condizente com as convicções filosóficas, éticas e religiosas de determinadas famílias. (Projeto de Lei n.º 6001/01)

A simples convivência em ambiente escolar multisseriado, com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades, por si só, enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas a violência, drogas, sexualidade precoce, bullying, valores culturais e religiosos, etc, dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias. (Projeto de Lei n.º 3261/15)

O que propomos é garantir às famílias a opção de *fornecer ensino domiciliar e a convivência social em círculos eleitos por cada uma delas*, objetivando a garantia da educação para o desenvolvimento da pessoa humana. (Projeto de Lei n.º 3261/15)

Seja sustentando o argumento dos chamados princípios morais ou religiosos, seja defendendo um tipo de “família”, ou ainda apelando para *bullying*, violência, drogas e sexualidade, a escola é apresentada por esses discursos como um lugar perigoso, que expõe as crianças e jovens a círculos sociais “indesejáveis”. Trata-se de produzir o medo social diante da diferença! Estar em contato com o outro, diferente de mim, torna-se perigoso e corrosivo à minha subjetividade, entendida como melhor e mais adequada. Eis a *liberdade associada* sendo utilizada para contestar as condições de igualdade que deveriam ser ofertadas a todos os sujeitos. Eis o viés fascista desse projeto que não apenas fragiliza o direito social à escolarização, mas aponta o outro como perigo a ser evitado.

É assim que podemos perceber como o projeto de (des)democratização vem agindo na educação: ele aciona discursos que enfatizam o direito de escolha, ele reforça as liberdades individuais e fortalece a disseminação de valores morais, mesmo quando estes se apresentam como ataques abertos aos outros. Este é o perigo da *liberdade associada* e desinibida, aquela sem limites e sem preocupação com as implicações sociais por ela produzidas. Tal liberdade tem tomado proporções inimagináveis aqui no Brasil, como podemos ver em alguns discursos que recorro a seguir: o primeiro, parte do Projeto de Lei n.º 2200/19 apresentado pelo deputado federal Pastor Sargento Isidório, e o segundo, uma transcrição do discurso do deputado federal Bibo Nunes.

Noventa por cento dos brasileiros são agredidos na sua fé pelo comportamento desses malignos escarnecedores, profanos, inescrupulosos, torpes, imundos, infames, assassinos da fé, enganadores, injuriadores, desobedientes de pai e mãe, infiéis, endemoninhados,

enfim, marginais, inimigos de Deus. Não à toa, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil informa que o homossexualismo adoecce nossa juventude. (Projeto de Lei n.º 2200/19)

Os alunos da universidade federal são uns inúteis. Trabalhar, estudar, ir à luta para ganhar na vida esses alunos nunca fizeram, porque são uns alienados. Se o Brasil dependesse desse tipo de jovem seria um caos, seria o país mais fracassado do mundo. Vocês são a vergonha, a escória do mundo, vocês não produzem nada. Vocês são parasitas, vocês são fracassados. Vocês devem viver no lixo! (Nunes, 2022)

Em diferentes instâncias, sendo pronunciados por diferentes sujeitos, tais excertos nos mostram o quanto a moralidade, a defesa das crenças pessoais e dos valores da família, ou simplesmente pensamentos distintos e diferentes vertentes políticas podem ser instrumentos de violência e exclusão para outros grupos que não se encaixam no ideal de vida construído pelos conservadores de plantão. A agressividade, a violência e a destruição do outro que vemos nesses discursos é sustentada pelo direito à liberdade de expressão. Sobre isso, Brown (2019) nos lembra que as liberdades estão no centro deste projeto neofascista e são mobilizadas pela extrema direita para justificar suas exclusões e violações.

O que tentei mostrar até aqui são apenas alguns movimentos dessa marcha (des)democratizante que está em curso no Brasil contemporâneo. Infelizmente há muitos outros que vêm ganhando espaço e notoriedade, em instâncias estatais do Governo brasileiro, mas também nos microespaços do cotidiano.

A intolerância religiosa, a imposição de um modelo de família, o ataque constante à população LGBTQIA+, o racismo explícito aos negros, indígenas, povos ribeirinhos e quilombolas, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade dos currículos, assim como o controle e a regulação do trabalho docente por meio de projetos como Escola Sem Partido e mais recentemente com a criação de escolas cívico-militares. Todas essas são práticas que estão em consonância com essa onda não só conservadora, mas também fascista que tem pautado o pensamento brasileiro contemporâneo. Para Wendy Brown, o conservadorismo, via manutenção da moralidade tradicional, sempre fez parte da arquitetura original do neoliberalismo. Ela diz:

O que chamamos de conservadorismo esteve presente desde o início, o que não se previa era que passaria de uma forma de organizar a ordem das coisas, a uma abordagem tão agressiva e demagógica, para se tornar uma verdadeira formação neofascista. (Brown, 2020, s. p.)

A autora explica que os pensadores originais do neoliberalismo, acreditavam que a liberdade de mercado e a moralidade tradicional organizariam espontaneamente a sociedade, de forma calma e silenciosa. O que eles não previam é que as populações não poderiam ser pacificadas pelo mercado e pela moralidade, mas ativadas de forma agressiva e violenta. Em vez de ordenar e disciplinar espontaneamente a população, a moralidade tradicional, baseada na perda de inibições, no surgimento de um caráter antissocial e agressivo, se manifestou em ataques abertos aos outros. Aos outros que são diferentes de mim, aos outros que pensam diferente de mim, aos outros que votam diferente de mim.

É isso que podemos chamar de uma formação neofascista engendrada pelo próprio neoliberalismo para destruir a democracia. Alguns desses movimentos, infelizmente, se fazem presentes no Brasil contemporâneo. Entretanto, não podemos compreender que essa formação neofascista seja totalitária e abrangente de forma extensiva as diferentes formas de vida. Ela pode estar presente em algumas iniciativas do Governo Federal e ser reforçada por algumas pessoas comuns que ocupam diferentes espaços no cotidiano. Mas elas não são uma massa homogênea. A contestação do resultado das urnas, os movimentos de fechamento das estradas pelos bolsonaristas ressentidos, o ataque aos três poderes ocorrido no dia 8 de janeiro de 2023, não materializa um movimento de massa. Trata-se de indivíduos dispersos, solitários e ressentidos que se unem pelo ódio ao outro e mostram o seu desprezo pela democracia.

Foucault, em seu brilhante texto de introdução ao livro de Deleuze e Guatarri, *O Anti-Édipo*, anuncia que temos três inimigos a combater! Entretanto, quero destacar aqui aquele que Foucault descreve como o inimigo maior, como o grande adversário estratégico: o fascismo. Mas ao fazer isso, Foucault nos lembra que não está se referindo:

[...] somente ao fascismo histórico de Hitler e de Mussolini - que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas" -, mas, diz ele, ao "fascismo que está em nós, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora. (Foucault, 1977, p. 3)

É exigir muito de algumas pessoas que deixem de amar o poder, mas acredito que muitas outras sejam capazes de construir uma vida não fascista, de construir uma ética e uma estética de existência que fortaleçam nossos laços de afeto, respeito e compromisso mútuo com o outro, nas suas mais distintas formas de ser e de viver neste mundo.

Eu sei que não é uma tarefa fácil e não se trata de acreditar num grandioso projeto de destruição das múltiplas formas de fascismo existentes nos dias de hoje, mas de mobilizar resistências cotidianas que podem rachar suas estruturas, rasgar suas redes, furar suas bolhas. Talvez as palavras de Foucault nos abram algumas brechas para mobilizar possíveis. Ele sabiamente nos lembra: "Não imagine que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo que a coisa que se combata seja abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga, nas formas da representação) que possui uma força revolucionária" (Foucault, 1977, p. 3).

Que possamos nos deixar mobilizar por essa força revolucionária na construção de dias melhores! Aqui no Brasil, apesar de tudo, eles parecem estar chegando...

REFERÊNCIAS:

- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo. A ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. Filosófica Politeia.
- Brown, W. (2020). E agora, que o neoliberalismo está em ruínas? Entrevista IHU Online, Unisinos. <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/605783-e-agora-que-o-neoliberalismo-esta-em-ruinas> (Acesso em: 16 dez. 2021).

- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (1977). Introdução à vida não-fascista. In G. Deleuze y F. Guattari, *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Viking Press.
- Nunes, B. B. (2022). *Bibo Nunes sobre estudantes: 'Merecem ser queimados vivos'*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=9B6lgSIbom4>
- Projeto de Lei n.º 2200/19, de 10 de abril de 2019. (2019) Câmara dos Deputados. <https://cutt.ly/Fmsp8pK>.
- Projeto de Lei n.º 2401/19, de 17 de abril de 2019. (2019). Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>
- Projeto de Lei n.º 3261/15, de 8 de outubro de 2015. (2015). Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>
- Projeto de Lei n.º 6001/01, de 19 de dezembro de 2001. (2001). Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=42603>

*Las pedagogías escolanovistas
entre Italia y Argentina:
María Montessori y
Olga Cossettini*

María Elisa Welte
Universidad Nacional de Rosario

En este capítulo se comparten algunas consideraciones en torno a los modos de circulación de las ideas pedagógicas entre Italia y Argentina durante las primeras décadas del siglo xx, con énfasis en dos figuras femeninas: la reconocida pedagoga italiana María Montessori y la educadora escolanovista argentina Olga Cossettini, estrechamente vinculada a las ideas pedagógicas italianas. Tanto una como otra cuentan con una obra que ha tenido la cualidad de perdurar entre generaciones y entre épocas. Y esto no es casual, puesto que ambas se ocuparon de registrar, sistematizar y difundir sus ideas y experiencias para que llegaran —como de hecho lo están haciendo— hasta hoy, hasta nosotros y hasta quienes nos seguirán en el tiempo.

Se trata, además, de dos mujeres que se desplazaron dentro de la cartografía pedagógica de su época rebasando fronteras, creando lazos diversos y desarrollando experiencias innovadoras.

Este escrito ofrece, en primer término, un examen del itinerario de las ideas de Montessori en Argentina entre 1910 y 1926, año en que ella visitó el país. Para efectuar este análisis se toman como fuentes principales la revista *El Monitor de la Educación Común*, órgano de prensa oficial del Estado argentino en materia educativa, y la revista *La Obra*, editada por iniciativa de un grupo de maestros de manera particular. En segundo término, se aborda otra vía de circulación de las ideas escolanovistas entre Italia y Argentina durante la década de 1930, centrada en la educadora argentina Olga Cossettini, quien implementó propuestas educativas basadas en los desarrollos del reformador italiano Giuseppe Lombardo Radice. Este análisis se basa un corpus documental compuesto por el epistolario de Olga Cossettini y algunas publicaciones de su autoría.

No es posible obviar el contexto en el que tiene lugar este flujo de ideas pedagógicas entre Italia y Argentina: la creciente expansión internacional del movimiento escolanovista producida durante las primeras décadas del siglo xx y promovida por sus principales representantes europeos que coincide, además, con el proceso de internacionalización del campo pedagógico (Suasnábar y Cheli, 2015; Tiana Ferrer, 2008).

LA LLEGADA DE LAS IDEAS MONTESSORIANAS A LA ARGENTINA EN EL MARCO DE SU PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN

Uno de los primeros indicios del reconocimiento otorgado a Montessori en Argentina se produjo en 1910. En ese año se llevó adelante en Buenos Aires el Primer Congreso Femenino Internacional, en el que participaron mujeres de diversos países del mundo. María Montessori fue reconocida como miembro honorario de ese evento, junto a otras figuras internacionales, según consta en las actas publicadas en 1911, con el propósito de reivindicar su trayectoria científica.¹ Seguramente, esto no fue ajeno a la adhesión

1 Aunque María Montessori no asistió al evento, integró la lista de mujeres que recibieron allí un reconocimiento. Así consta en la publicación *Historia, actas y trabajos del Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina*, organizado por la Asociación de Universitarias Argentinas y realizado entre el 18 y el 23 de mayo de 1910. (Asociación de Universitarias Argentinas, 1911).

de Montessori al movimiento feminista en Italia: en 1906 era socia honoraria de la asociación feminista italiana Pensamiento y Acción, que aspiraba a la obtención del voto femenino (Foschi, 2014).

Por otra parte, como se ha registrado en diversos estudios referidos a la vida y obra de María Montessori, cabe recordar brevemente que por esos años se iniciaba la difusión de su método y la consecuente internacionalización de su obra. En 1907 se inauguró la primera Casa de los Niños en Roma, seguida de la apertura de las Casas de los Niños en Milán y en otros sitios.² En 1909 se publicó en italiano el *Método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las Casas de los Niños*, que en poco tiempo fue traducido a diversos idiomas (Foschi, 2014).

En esta etapa de difusión internacional de la obra de Montessori fue central su vínculo con Estados Unidos, país que visitó por primera vez en 1913 como invitada a una gira de conferencias para difundir su método (Foschi, 2014). En 1915 Montessori volvió a Estados Unidos con ocasión de la Exposición Internacional Panamá Pacífico, en uno de cuyos locales se montó una Casa de los Niños con paredes de cristal, con el fin de que los visitantes pudieran observar desde cualquier sitio las actividades que se realizaban. La organización de la casa-exposición estuvo bajo la dirección de la educadora estadounidense Helen Parkhurst, quien durante un tiempo fue la directora de todas las escuelas Montessori en ese país (Honegger Fresco, 2021).

Un nuevo viaje llevó a Montessori a Estados Unidos en 1917. Cabe señalar que durante esos años el método tuvo una enorme difusión y reconocimiento en ese país, al tiempo que aparecieron las primeras críticas. El pedagogo estadounidense William Kilpatrick fue uno de sus principales detractores: lo consideraba excesivamente mecánico y limitado, basado en una teoría psicológica obsoleta (Foschi, 2014). Cabe mencionar que el método fue criticado por cuestiones similares también en Italia por académicos vinculados a la filosofía de la educación, entre ellos Giuseppe Lombardo Radice. Luego volveremos sobre esto.

² Señala Foschi (2014) que la primera Casa de los Niños se inauguró en 1907 en Roma, en la Vía dei Marsi 58 del barrio popular de San Lorenzo, impulsada por el ingeniero Eduardo Tálamo, director del Instituto Romano de Bienes Inmuebles. Luego se abrieron otras Casas de los Niños en Roma y Milán (Foschi, 2014; Sanchidrián Blanco, 2020).

En el proceso de internacionalización de María Montessori fue crucial el impacto que sus ideas tuvieron en España, donde se publicaron en 1911 las primeras noticias acerca de su método en la revista *Feminal* y en 1912 en la *Revista de Educación*. La primera edición en español de su libro la realizó en Barcelona la editorial Araluce en 1915, con la traducción de Juan Palau Vera, quien fuera uno de los principales impulsores de la difusión de la pedagogía montessoriana en España (Sanchidrián Blanco, 2018, 2020).³

La expansión de las ideas montessorianas y del movimiento escolanovista durante las primeras décadas del siglo xx —tal como ya se anticipó— fueron parte de un proceso más amplio de circulación internacional del conocimiento pedagógico iniciado en el último tramo del siglo xix. A propósito, Marco Cicchini señala que solo entre 1860 y 1910 se realizaron más de 250 encuentros, conferencias y congresos en Europa y Estados Unidos enfocados en temáticas de educación e infancia, entre otras (Cicchini, 2000, citado en Suasnábar y Cheli, 2015). Durante la década de 1920, el auge de los discursos escolanovistas tuvo un papel fundamental en el fortalecimiento tanto de la profesionalización de la docencia como de la producción del discurso científico en educación. En ese momento, fue central el papel desempeñado por el Instituto Jean Jacques Rousseau, creado en Suiza en 1912, así como la fundación de la Liga Internacional para la Nueva Educación, en 1920, cuyo primer congreso se desarrolló en Calais al año siguiente (Tiana Ferrer, 2008). Ambos organismos cumplieron un rol preponderante en la internacionalización del escolanovismo y de la pedagogía en general.

3 Palau era un conocedor de experiencias educativas innovadoras de los internados ingleses de Abbotsholme y Bedales, así como de las iniciativas estadounidenses de escuelas laboratorio y se interesó tempranamente por las ideas de Montessori, fue pensionado para conocer las Casas de los Niños de Roma y tradujo al español buena parte de su obra (Del Pozo Andrés, 2003-2004; Sanchidrián, 2020). Por otra parte, según apunta Sanchidrián Blanco (2018), también fueron importantes en la expansión internacional del método Montessori los primeros cursos internacionales que la propia pedagoga dictó en Roma en 1912 y 1914, a los que se suma un tercero que se realizó en Barcelona en 1916. De estos cursos participaron interesados provenientes de diversos países del mundo.

El ingreso temprano de las ideas montessorianas a Argentina

El campo pedagógico en Argentina también resultó conmovido durante las décadas de 1910 y 1920 por este proceso de internacionalización del escolanovismo del que Montessori fue parte fundamental. En este apartado se indaga el ingreso de las ideas montessorianas a la Argentina antes de su visita al país en 1926.

Un recorrido por los números del *Monitor de la Educación Común*, que ya presentamos como revista oficial dependiente del Consejo Nacional de Educación (CNE), permite identificar diversas entradas que ofrecen pistas acerca del derrotero local de la pedagogía montessoriana.⁴ Nos detendremos en algunas de ellas.

En 1911 encontramos dos textos que aluden a la obra de María Montessori. El primero es una reseña del artículo “El método Montessori” de Maura G. May, publicado poco antes en la revista londinense *Journal of Education*, que aparece en una sección del *Monitor* titulada “Revista de revistas”, en la que se revisan publicaciones periódicas nacionales e internacionales de interés educativo. Se trata de una reseña extensa, que ocupa seis páginas, en la que se transcribe probablemente buena parte del texto original y se caracteriza detenidamente el método. Solo en un párrafo final se expresan algunos interrogantes acerca de este:

[...] sería interesante saber cómo se comportan en un estadio superior de su educación los antiguos alumnos de la *Casa dei Bambini*, si se los compara con otros niños desde el punto de vista de su inteligencia. Queda también por saber cómo el método podría ser aplicado a otros períodos de la educación. (Reseña del artículo “El método Montessori”, 1911, p. 171)

La segunda publicación de 1911, “El nuevo método Montessori para los asilos infantiles”, escrita por Giannina Rottigni, se abocaba a presentar el método de manera elogiosa como “el sistema más racional que acaba de imponerse en toda Italia y toma raíz también en Suiza”

⁴ El *Monitor de la Educación Común* comenzó a editarse en 1881 y, si bien durante los primeros años tuvo como destinatarios principales a los funcionarios que integraban el sistema educativo, durante las primeras décadas del siglo xx se orientó hacia maestros y profesores, considerándolos no solo como lectores, sino también como autores. De hecho, la revista convocaba a los docentes a escribir en sus páginas (Finocchio, 2009).

(p. 391), para concluir augurando que podía implantarse en Argentina por cuanto se trataba de un país que recibía “con señorial dignidad todo lo que de selecto le manda la vieja Europa” (p. 394).

Poco después, en 1913, se publicó un extenso escrito provisto de numerosas ilustraciones: “El método de la pedagogía científica en la educación infantil”, firmado por S. M. de Tedeschi.⁵ La primera parte del texto daba cuenta de la circulación de las ideas montessorianas en el contexto anglosajón:

Las últimas revistas inglesas, especialmente las de índole pedagógica traen numerosos artículos sobre el método Montessori [...] La traducción al inglés de ese libro, publicado por la casa Hinemann, de Londres, genial y de intenso interés [...] ha suscitado [...] un movimiento de ideas que conducirá al triunfo definitivo del nuevo sistema educacional en el mundo anglosajón. También en los Estados Unidos, desde hace varios años, se está ensayando en escuelas especiales el método Montessori [...] (Tedeschi, 1913, p. 235)

Ese artículo, que era notablemente favorable tanto al método como a la figura de la propia Montessori, se refería a la polémica entre la propuesta montessoriana y la froebeliana, apuntando que la segunda había recibido por parte de la primera un golpe decisivo, cuestión que argumentaba del siguiente modo:

[...] en el Kindergarten la maestra tiene la parte preponderante: guía a los niños en sus cuentas y en sus juegos, teniendo cuidado de divertirlos, de sugerirles todos sus movimientos, regulando todas sus ocupaciones metódicamente. Hace continuos e inauditos esfuerzos para vivir la vida del niño, con el resultado [...] de que el niño se fatiga en vano por seguir el pensamiento de la maestra. Y, además, el simbolismo del método de Froebel en cuanto a la pelota, el cubo y la esfera es demasiado artificial y sentimental para corresponder a las genuinas y fundamentales facultades psicológicas del niño. (Tedeschi, 1913, pp. 238-239)

⁵ Las reseñas no cuentan con autor/autora identificados en la publicación; se sobreentiende que la autoría corresponde al equipo editorial de la revista.

movimientos, regulando todas sus ocupaciones metódicamente. Hace continuos é inauditos esfuerzos para vivir la vida del niño, con el resultado, según confesión misma de muchas educadoras, de que el niño se fatiga en vano por seguir el pensamiento de la maestra. Y además, el simbolismo del método de Froebel en cuanto á la pelota, el cubo y la esfera es demasiado artificial y sentimental para corresponder á las genuinas y fundamentales facultades psicológicas del niño.



Una lección de Aritmética.

1

El método Montessori parte de principios completamente opuestos: la maestra ocupa el segundo plano en el cuadro general de la vida escolar, mientras que el niño provisto de todos los medios para educarse por sí, ocupa el primero.

La maestra se mueve silenciosamente, observa, se aproxima sólo á los que la llaman: es una fuerza constantemente presente, vigilante y poderosísima, pero discreta que coordina los actos espontáneos de los niños sin sugerirlos nunca directamente. El niño es el verdadero actor en la "Casa de los niños", se educa por sí mismo experimentando el más vivo placer en ese desarrollo espontáneo de su cerebro y de sus sentidos. Siendo toda nueva adquisición fruto de su propia iniciativa y correspondiendo á una innata é irresistible necesidad de actividad, los produce un placer intenso, legítimo, como aquel que experimentan al sentirse crecer, al sentir que su vida se desarrolla, y se perfecciona.



Ejercitando el sentido del tacto.

Una amiga que visitó en Roma una escuela Montessori, me decía: Lo que más me ha impresionado ha sido la atmósfera de alegría en que los niños trabajan y estudian, la expresión de contento de sus fisonomías, la compostura de sus actitudes, la gracia de todos sus movimientos. En un rincón de la sala un pequeñuelo de tres años, completamente solo está haciendo

2

en un de los sentidos, se completan bajo forma de juegos que despiertan el más vivo interés en los niños.

Por lo que se refiere al sentido de la vista, la Montessori ha imaginado un abundante material didáctico para educar á los niños á distinguir las dimensiones, á hacerse una idea intuitiva del espesor, de las alturas y de las longitudes. La in-



Niños componiendo palabras con el alfabeto móvil.

geniosidad y la variedad de los aparatos inventados por la Montessori, están ampliamente ilustrados por las figuras agregadas al presente artículo.

Para la percepción de los colores en las escuelas Montessori, se hace uso del siguiente juego: ocho niños se sientan alrededor de una mesa y cada uno elige un color; se arrojan al azar sesenta y cuatro envretes sobre la mesa, y el mayor de los niños se encarga de dar á cada uno el color que pide: si

3

Figuras 1, 2 y 3. Páginas ilustradas del artículo de Tedeschi, S. M. (1913). El método de la pedagogía científica en la educación infantil. Monitor de la Educación Común, 32(489), 239, 240 y 244.

En 1914 nuevamente aparecían entradas referidas a Montessori. Por una parte, el *Monitor de la Educación Común*, en su sección “Noticias diversas”, informaba que la “Inspección Técnica de la Capital organizó una serie de conferencias explicativas del Método Montessori” (p. 285) que tuvieron lugar en la Escuela Normal de Profesores de la ciudad de Buenos Aires y que fueron desarrolladas por Matilde Flairoto, vicedirectora de ese establecimiento.

El mismo número del *Monitor de la Educación Común*, en la sección “Revista de revistas” presentaba una reseña de la publicación francófona *L'Année Pédagogique*, correspondiente a 1913, que daba detallada cuenta de aquello que se había escrito a propósito del método Montessori en diferentes países durante ese año. Se revisaban tres artículos publicados en *Kindergarten Review*: uno de ellos efectuaba un análisis comparativo del método montessoriano y el froebeliano, otro señalaba las ventajas y el particular interés educativo del método Montessori, y el tercero defendía explícitamente el modo de abordar la disciplina y la función del maestro propuestas por el método Montessori. Se hacía referencia a un escrito de *Parents' Review* en el que, desde una óptica cristiana, se afirmaba que el mayor defecto del método era “la falta absoluta de disciplina y de esfuerzo, la exageración del desarrollo de la individualidad, que se convertirá fácilmente en un peligro para la comunidad” (p. 299). El recorrido por otro artículo del *Journal of Education* revela la impresión desfavorable de su autor con respecto al método. Además, la reseña hacía mención a otros artículos sobre Montessori publicados en las revistas *Child Life* y *Child Study*, así como a diversos libros editados sobre ella y su método: *Die Methode Montessori*, de A. von May; *The Montessori System applied to the Toys*, de A. Lucas; *The Montessori System*, de J. J. Findlay; y *El Método Montessori*, de E. P. Cuverwell.

Durante el año 1915 se publicaron varios artículos referidos a Montessori. En primer término, “Palingenesia pedagógica”, de Pedro Bertolini, un extenso texto que apareció segmentado en dos números de la revista, correspondientes a los meses de junio y julio de ese año. En la primera parte, el autor efectuaba un diagnóstico de la educación de la época, y manifestaba la necesidad de reformarla; luego de revisar aportes de diversos pedagogos, tales como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoi o Claparede, concluía que

[...] no solo a juicio de quien escribe, sino de otros, especialmente extranjeros, que hacen de los problemas de la instrucción el objeto de su vida, la indicada restauración está en el método que María Montessori ha experimentado en asilos de niños y que próximamente experimentará en clases elementales. (Bertolini, 1915a, p. 538)

La segunda parte del artículo se publicó en el número siguiente y se abocó a plasmar el contenido del libro de María Montessori y a dar cuenta de la difusión del método y de su aplicación en diversos países:

En los Estados Unidos de América, bajo la presidencia de Alejandro Graham Bell, el ilustre inventor del teléfono, ha sido fundada la *Montessori Educational Association*, con asiento en Washington y sucursales en Nueva York, Boston, etc. [...] En Inglaterra está constituida la *Montessori Society of the United Kingdom* [...] de la cual forman parte eminentes personalidades de la ciencia, la política y la aristocracia [...] El estado australiano de Nueva Gales del Sud, instituyó una enseñanza del método [...] Se ha adoptado el método en el Cantón Ticino, y en varios asilos de Barcelona; se lo experimenta asimismo en Francia, en Holanda, etc.

[...]

El *Método de la Pedagogía Científica* de la Sra. Montessori, hasta ahora ha sido traducido al inglés, al francés, al alemán, al español, al ruso, al polaco, al rumano y al japonés. (Bertolini, 1915b, pp. 28 y 29)

Como contraparte, el autor manifestaba su malestar por el escaso interés que había despertado el método Montessori en Italia e insistía en destacar que, más allá de eso, representaba un “verdadero cambio educativo” que aspiraba a “la esperanza del mejoramiento humano que luce hoy por encima de la tragedia” (Bertolini, 1915b, pp. 31-32).

En ese mismo año se publicó en la sección “Información extranjera” una noticia referida a la creación de una escuela Montessori en la ciudad de Barcelona, que revela el interés por parte de los responsables de la revista por el tema en cuestión (“La escuela Montessori de Barcelona”, p. 295) (figura 4).

como chauffeur, 2 se emplean en molinos, 3 son dependientes, y uno es medio oficial sastre.

Se hace sentir la necesidad de ensanchar la escuela y de crear nuevas especialidades de trabajo que permitan conservar a los alumnos en la escuela hasta la edad de diez y seis años por lo menos.

La escuela Montessori de Barcelona

A las varias iniciativas de carácter pedagógico que en los últimos tiempos se han producido en Barcelona, hay que agregar



la creación de una escuela de párvulos en la que se aplica el sistema Montessori. Esta nueva institución, la primera en España, ha sido creada y es sostenida por el ayuntamiento.

Escuelas de vacaciones de Newton

El club social de Newton había fundado, hace unos 26 años, una escuela de vacaciones en Nonantum, habiéndola sostenido por espacio de 17 años. En 1905, la municipalidad resolvió costearla, y, desde entonces, ha sido reservada como escuela de vacaciones veraniegas. El período de 1914 fué el noveno año de su existencia como institución municipal.

Figura 4. La escuela Montessori de Barcelona. (1915).
Monitor de la Educación Común, 33(513), 295.

Finalmente, otra publicación de 1915, titulada “Disciplina. Método de la Doctora Montessori”, transcribe una conferencia dictada en la ciudad de Buenos Aires por la maestra Matilde Riggi, en la Escuela n.º 15 del Distrito n.º 11. Este artículo, si bien exponía las ideas montessorianas acerca de la disciplina, era fuertemente crítico hacia ellas; asimilaba el planteo de Montessori al de León Tolstoi y los consideraba una “especie de anarquía pedagógica” (Riggi, 1915, p. 128).

En la segunda parte de la década de 1910 las publicaciones sobre Montessori disminuyen en el *Monitor* y reaparecen durante el decenio siguiente, a mediados del cual se concreta la visita de María Montessori al país.

Además del sitio relevante que las ideas montessorianas tuvieron en la prensa pedagógica oficial durante esos años, también es posible registrar su presencia en otras publicaciones del periodo. En este sentido, se destaca un texto de 1915, cuya autora es Rosario Vera

Peñaloza: *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y froebeliano*.⁶ Se trata de la publicación de una serie de conferencias desarrolladas en una escuela de la ciudad de Buenos Aires por la educadora argentina como parte de las actividades de la Sociedad Nacional de Kindergarten. Las conferencias caracterizan de manera detallada los métodos de Montessori y Froebel y hacen una comparación entre ambos. El texto va acompañado de numerosas imágenes de materiales y actividades propias de uno y otro método (figuras 5 a 8).



257

5

— 15 —

Elementos para la percepción visivo-tacto-muscular, diferenciadora de formas (figs. 13, 14, 15 y 16).

15) — *Encajes planos*, consistentes en tablas cuadradas caladas en el centro, para ajustar la variedad de figuras que se ven en las láminas. Un botón colocado en el centro de cada figura permite colocar el encaje.

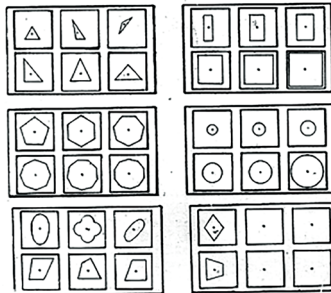
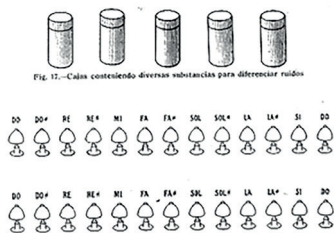


Fig. 15. — Encajes planos: toda la serie de figuras

6

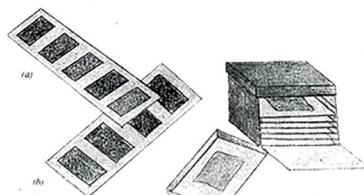
⁶ Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) fue una destacada educadora argentina, reconocida por el impulso que brindó a la educación inicial infantil en el país.

Material Montessori para la educación del oído.



Para la educación del tacto. (figs. 9 y 10).

- a) Tirillas de papel de lija alternados con cartulina lisa y pegados sobre una tabla.
- b) Una tabla igual conteniendo tirillas graduadas en aspereza.
- c) Cajas conteniendo pedazos de tela de hilo, seda, lana, etc.



Figuras 5, 6, 7 y 8. Páginas ilustradas de la publicación de Vera Peñaloza, R. (1915). *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y froebeliano*. s. d.

A lo largo del escrito, Vera Peñaloza realiza una defensa del método froebeliano en detrimento de la propuesta montessoriana y concluye, entre otras cosas, que:

En el material Montessori no hay originalidad: es una selección y esta es su sola importancia [...] El sistema Montessori está muy lejos de resolver el problema escolar con métodos apropiados al período pre-escolar [...] La escuela no puede ser idéntica al hogar como se busca en el sistema Montessori, porque en este prima el afecto que tolera las pequeñas injusticias y en la escuela debe primar la justicia puesto que en ella se prepara para la libertad [...] el conjunto de prácticas que caracterizan el sistema Montessori no supera a las del froebeliano [...] Las opiniones que vierte la dra. Montessori sobre la escuela primaria indican que no la conoce. (Vera Peñaloza, 1915, p. 55)

La breve revisión documental efectuada en este apartado permite apreciar que las ideas de María Montessori comenzaron a llegar a la Argentina durante la segunda década del siglo xx, en coincidencia con la primera etapa de internacionalización de su método. Se observa el interés local por relevar noticias y publicaciones internacionales, así como las polémicas vernáculas entre los detractores y los defensores del método montessoriano. Estas posiciones diferenciadas dentro del campo pedagógico local con respecto a la figura y las ideas de María Montessori se replicarán, como veremos en el siguiente apartado, con su visita al país en la década siguiente.

*La visita de María Montessori a Argentina
en la prensa pedagógica local*

María Montessori llegó a la Argentina, acompañada de su hijo, a comienzos de septiembre de 1926, por iniciativa del Instituto Argentino de Cultura Itálica. Fue la revista *La Obra* la que dio cuenta de manera pormenorizada de las actividades de Montessori durante esta visita.⁷ La revista, que comenzó a editarse en 1921, asumió rápidamente el ideario reformista del escolanovismo y se abocó a difundirlo. De hecho, en 1926, poco antes de la llegada de Montessori, se formalizaba su adhesión a la Liga Internacional para la Nueva Educación y al Bureau Internacional de Educación, creado en Ginebra bajo la dirección de Pierre Bovet. La publicación se ponía en la línea de otras similares ya existentes en Europa: *New Era*, en lengua inglesa; *Des Werdende Zeibalter*, en alemán, y *Pour l'ère nouvelle*, que se editaba en Suiza bajo la dirección de A. Ferriere, quien lideró el proceso de institucionalización del escolanovismo y su difusión a escala internacional (Frechtel, 2021; Tiana Ferrer, 2008).

Esta adhesión se expresaba en la propia revista:

La Obra, que desde hace tiempo se ha incorporado al movimiento de la nueva educación mediante la difusión de sus principios y orientaciones, se adhiere ahora formalmente a la Liga Internacional para la Nueva Educación y a la Oficina Internacional de Educación [...] con la convicción más absoluta de la verdad que asiste a los fundadores del Bureau cuando piensan que solo una nueva mentalidad, generosa y amplia, librará el buen combate contra las fuerzas del mal que parecen dominar hoy el mundo y que esa nueva mentalidad solo ha de ser posible con una nueva educación. (*La Obra*, 6(116-117), s. p.)

A mediados de 1926, la revista comenzó a editar un fascículo interno llamado *Nueva Era*, destinado específicamente a la publicación de noticias de experiencias escolanovistas realizadas en diferentes países, así como de textos de destacados representantes del movimiento, como E. Claparede, A. Ferriere, O. Decroly y, por supuesto, M. Montessori.

⁷ La revista *La Obra* surgió a partir de la iniciativa de un grupo de maestros normalistas, exestudiantes de la Escuela Normal Mariano Acosta de la ciudad de Buenos Aires. En sus inicios ofrecía una mirada diferente a la oficialista que brindaba el *Monitor de la Educación Común* (Finocchio, 2009).

Poco después, en septiembre de ese mismo año, arribó al país María Montessori, quien remitió a la revista una salutación en la que se dirigía a los maestros argentinos, a quienes instaba a realizar “volando” el paso de lo viejo a lo nuevo (figura 9).

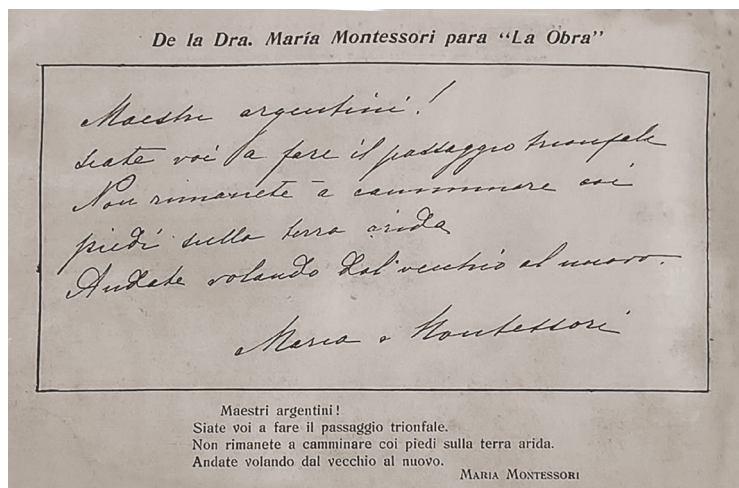


Figura 9. Saludo manuscrito de María Montessori publicado en la revista *La Obra*. (1926, 20 de septiembre). 6(121), 634.

Además, la revista publicó un artículo que presentaba aspectos básicos de la biografía de María Montessori y de su método, escrito por Ana Fedeli, y otros de la propia Montessori: “Cómo recibimos a los niños que vienen al mundo” y “Criterios que informan la educación moral y la instrucción”.

Durante su visita a la Argentina, María Montessori dictó varias conferencias en las ciudades de La Plata, Buenos Aires y Córdoba. La sección *Nueva Era* reseñó las realizadas en La Plata y Buenos Aires. Las disertaciones de La Plata desarrollaron, en primer término, los fundamentos psicológicos y pedagógicos del método, contexto en el que Montessori defenestró la aplicación de la psicología experimental a la pedagogía. En segundo término, explicó la preparación adecuada del ambiente requerida por su método, criticando los ambientes escolares tradicionales que responden a un criterio adulto y son padecidos por los niños en lugar de promover su desarrollo y autoeducación. En tercer lugar, abordó el tema de los periodos sensitivos en los que se apoya su método, dando ejemplos referidos a la enseñanza de la escritura.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires María Montessori desarrolló otras tres alocuciones. La primera de ellas versó sobre los orígenes de su sistema, recordando a sus precursores. Las dos restantes abordaron el controvertido tema de la disciplina, que, para ella, debía ser consecuencia de la libertad; la disciplina era el punto de llegada de la educación, no el punto de partida.⁸

La revista publicó diversos artículos referidos a la visita y la obra de Montessori: “El sentido de la Pedagogía Montessoriana”, “El ambiente en el Sistema Montessori”, “Valor del método experimental”, “El método Montessori”, “El último curso de la Dra. Montessori”.

A modo de balance de la visita, el editorial de la sección *Nueva Era* refería:

[...] el extraordinario interés que suscitó el anuncio de estas disertaciones en nuestro medio pedagógico, explicable, por cierto, si se advierte que con la Dra. Montessori es, acaso, la primera vez que viene al país una personalidad pedagógica de valor universal, a explicar conceptos y ensayos esencialmente originales apoyados en la larga labor experimental, en serios estudios biológicos y psicológicos y en profundas meditaciones sociales. (Editorial, p. 46)

261

A esto se agregaba que el público que escuchó a Montessori —evidentemente no muy nutrido— fue “autoseleccionado”, es decir, “no estuvieron quienes no deben ni pueden estar” (p. 46), puesto que, según se afirmaba: “solo se puede comprender ampliamente el sentido de la pedagogía montessoriana si se ha tenido la suerte de liberarse de prejuicios científicos o de intereses materiales que resultan heridos de gravedad por la nueva voz” (p. 46).

Estas palabras ponían en evidencia que Montessori contaba en el país con no pocos detractores, lo cual se manifestó en la dilemática recepción que tuvo, en la que se registraron —según el editorial— dos actitudes contrapuestas: “[...] una es la nuestra, la de todos los maestros en actividad, irradiando sin economía alguna, simpatía y comunión de ideales para la doctora Montessori; otra, la de los

⁸ La sección *Nueva Era* (1926) publicó un artículo titulado “Las conferencias de la Dra. Montessori” en el que se detallaba el contenido de las seis conferencias dictadas por ella en las ciudades de La Plata y Buenos Aires. Es interesante destacar que tanto las conferencias como otras actividades desarrolladas por Montessori fueron en español, idioma con el que ella seguramente se hallaba familiarizada debido a su contacto asiduo con España.

grandes sacerdotes del credo experimental que ven sus más caras ilusiones batidas [...]” (p. 37), a lo que se agrega el lamento frente al modo irritado en que se le expresaron estas diferencias a la visitante.

Uno de los defensores de la figura de Montessori fue el pedagogo José Rezzano, quien le dedicó unas palabras de despedida luego de su última conferencia en la ciudad de La Plata. Rezzano era responsable de la sección *Nueva Era*, referente local de la Liga Internacional y contaba con una extensa trayectoria como académico y funcionario del área educativa (Frechtel, 2021). En ese discurso, elogioso de la figura de Montessori, Rezzano aludió a las voces de rechazo que evidentemente se habían manifestado durante su visita:

[...] no han faltado los que cerraran los ojos para no ver porque en su soberbia estolidez no se avenían a que se hiciera descender de su falso pedestal al pseudo dios en que había querido convertirse al hombre adulto arrogándose el poder de crear en el niño al hombre a su imagen y semejanza; y no han faltado los que, reposando en la cómoda almohada, confeccionada tal vez científicamente y una vez para siempre, solo despiertan, de tarde en tarde, para protestar malhumorados y en nombre de una falsa ciencia contra los que no piensan como ellos [...] (Rezzano, en *Nueva Era*, 1926, p. 49)

A pesar de esto, afirmaba Rezzano dirigiéndose a Montessori: “podéis tener la seguridad señora de la profunda admiración y de la verdadera devoción de los maestros argentinos que no cerrarán nunca los ojos a la verdad [...]” (p. 49).

Además, durante su estadía en el país, María Montessori visitó museos, centros educativos y ofreció un curso en la Escuela Normal de Profesoras Roque Sáenz Peña, que contó con la presencia de autoridades ministeriales. En esta escuela dejó una breve nota de agradecimiento de su puño y letra en la que decía: “Gratitud profunda por la aplicación de mis ideas, alta admiración y sincera a la institución que honra a la gran Argentina” (figura 10).

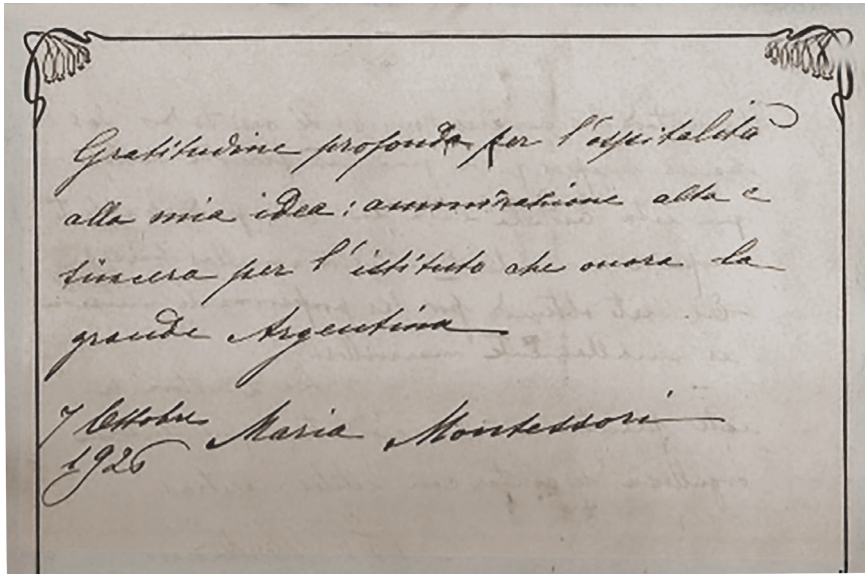


Figura 10. Saludo manuscrito de María Montessori en la Escuela Normal de Profesoras Roque Sáenz Peña, 1926.

En lo que hace a la prensa pedagógica oficial, se puede observar que durante el año de la visita de Montessori al país solo apareció un artículo titulado “Entrevista con la Dra. María Montessori” (1926), que, a pesar del título, solo consistía en el texto de una conferencia que la propia Montessori le cedió a la revista para que fuera publicada, cuyo tema era la autoeducación de los niños.

En 1927, el *Monitor de la Educación Común* en un breve texto hizo alusión a la estancia de Montessori, poniéndola en relación con otra visita internacional: la de la educadora española María de Maetzu, quien también había estado en Argentina en 1926. La autora del texto, Balbina S. de Fernández Etchegaray, ya en el título anticipaba sus intenciones: “Puntos de vista pedagógicos. El término medio salvador” (1927, p. 92). El artículo destacaba que, según Montessori, la enseñanza debía resultar sin dolores, entre juegos y distracciones, a lo que contraponía el planteo de María de Maetzu, para quien la escuela debía aplicar una fuerte disciplina. Asimismo, el escrito expresaba que la propuesta montessoriana podría funcionar con una adecuada selección de niños, pero advertía que era necesario atender al estado de los “países nuevos de formación híbrida, en los que es preciso luchar abiertamente contra los elementos disolventes que frecuentemente empiezan a germinar en el hogar; las

disciplinas rígidas en cierto modo convienen para la formación del carácter y la moral” (p. 92). De este modo, la autora ponía en evidencia una opinión que, probablemente, era compartida por algunos de sus contemporáneos, acerca de la inviabilidad de la aplicación masiva del método montessoriano en la Argentina o países similares, cuya población requería —según ella— disciplinamiento.

La irrupción del escolanovismo y de los debates que se suscitaron en torno a algunas de sus vertientes y figuras en las páginas del *Monitor de la Educación Común* y de *La Obra* dan cuenta del inicio del proceso de conformación del campo pedagógico local, así como de la existencia de tensiones y posiciones diferenciadas en su interior. Asimismo, resulta clave detenerse en el papel de la prensa pedagógica en este proceso. Por una parte, porque ofreció el espacio de circulación para ideas y experiencias foráneas que llegaron a conocimiento de educadores que no tenían acceso a viajes ni a literatura extranjera. Por otra parte, porque fue la prensa pedagógica la arena en la que se libraron no pocas batallas dentro del campo pedagógico; batallas de las que fueron partícipes centrales las educadoras locales —(mujeres) cuya pluma y palabra tuvieron una fuerte presencia en las páginas de las revistas de la época.

OLGA COSSETTINI: OTRAS PEDAGOGÍAS ITALIANAS EN ARGENTINA

Dando un pequeño salto en el tiempo es posible encontrar que en la década de 1930 en la Argentina comienza a consolidarse el escolanovismo y, en consecuencia, proliferan experiencias que siguen sus principios. Una de ellas fue desarrollada por Olga Cossettini, a quien traigo a este escrito con el doble propósito de identificar, por una parte, otras vías de circulación de las ideas pedagógicas entre Italia y Argentina durante la primera mitad del siglo xx y, por otra, de destacar a una potente figura femenina de la pedagogía argentina y latinoamericana vinculada a la Escuela Nueva.

La Escuela Serena: de Italia a Argentina

Olga Cossettini nació a finales del siglo xix en una pequeña localidad de la provincia de Santa Fe (Argentina). Esta provincia recibió buena parte del intenso flujo migratorio proveniente de Italia y España durante las últimas décadas del siglo xix y las primeras del xx.

Olga era hija de inmigrantes italianos. Su padre se desempeñaba como maestro y director de escuelas en Italia cuando decidió migrar a mediados de la década de 1880 a América, empujado por las penurias económicas. De sus siete hijos, cinco fueron mujeres y todas se dedicaron al ejercicio de la docencia. Olga realizó sus estudios de magisterio en una escuela normal rural y se desempeñó como maestra en diversas escuelas primarias de pequeñas localidades de la provincia de Santa Fe, donde se destacó por sus iniciativas innovadoras (Bianco, 1996).

En 1935, debido a la trascendencia de su tarea, recibió el ofrecimiento de trasladarse a Rosario —una ciudad más grande de la provincia de Santa Fe— para hacerse cargo de la dirección de una escuela pública a la que las autoridades le asignaron carácter experimental, con el propósito de favorecer la continuidad de su tarea reformadora (Serra y Welti, 2018).

El primer registro del interés de Olga por la pedagogía escolanova italiana data de principios de la década de 1930, cuando comenzó a implementar en el establecimiento en el que era docente⁹ la propuesta de Escuela Serena desarrollada por Giuseppe Lombardo Radice en Italia.¹⁰ Esa corriente, que aspiraba a la educación por medio de la naturaleza y se ubicaba en predios rurales o campestres, fue definida por el historiador de la educación brasileño Lourenco Filho como la que “espera pacientemente el lento y puro despertar de los tesoros anímicos del niño [...] donde respire la libertad, donde forme la iniciativa, el poder creador de la no intervención del adulto” (1964, p. 116).

⁹ Se trataba de la Escuela Normal Domingo de Oro de la localidad de Rafaela, provincia de Santa Fe, Argentina.

¹⁰ El educador Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) además de ser un reconocido impulsor del escolanovismo en Italia fue funcionario durante el primer Gobierno de Mussolini, del que participó junto a su maestro Giovanni Gentile, quien ocupó durante algunos años el Ministerio de Educación del país buscando reformar el sistema escolar. Luego, Radice se apartó de la gestión y se distanció del Gobierno, por lo cual recibió distintas sanciones oficiales (Scaglia, 2021).

El interés de Olga por transformar la enseñanza la llevó a establecer un contacto epistolar con Lombardo Radice.¹¹ Resulta interesante señalar que este pedagogo tenía por entonces ya una proyección internacional que permite comprender el contexto en el que se estableció el intercambio con Olga Cossettini: además de haber sido parte de la reforma educativa emprendida por Gentili desde el Gobierno italiano a principios de la década de 1920, era director de la revista *La Educación Nacional*, que en 1927 había sido reconocida por A. Ferriere como órgano de prensa de la Liga Internacional en Italia. Desde las páginas de su revista, Lombardo Radice invitaba al reconocimiento del método de las hermanas Agazzi, implementado en esos años en diversas experiencias de educación infantil, como el aporte más importante de Italia a la escena educativa internacional. Desde su perspectiva, este método promovía la creatividad de manera espontánea y natural, a diferencia del método Montessori, del cual fue muy crítico y al que consideraba formal y promotor de hábitos estereotipados (Scaglia, 2021; Todaro, 2019). Lombardo Radice fue, además, un impulsor de la educación estética infantil (Gennari, 1997).

Las primeras cartas que Olga recibió de Lombardo Radice eran manuscritas sobre hojas membretadas de la revista *La Educación Nacional* (figura 11). En ellas, el pedagogo italiano le recomendaba lecturas y le aconsejaba, entre otras cuestiones, acopiar de manera sistemática los resultados de su experiencia. Olga, siguiendo a su mentor, conservó cuadernos, diarios de maestras y láminas de trabajos infantiles, algunos de los cuales fueron enviados a Italia junto con las cartas en las que relataba las actividades educativas que realizaba.

11 La ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe, Argentina) cuenta con el Archivo Pedagógico Cossettini, en el que se conserva el epistolario de Olga Cossettini, así como el de su hermana, y también maestra, Leticia. Este archivo cuenta además con otros documentos provenientes de la experiencia educativa local, tales como cuadernos y láminas de los niños, diarios de maestras, fotografías y parte de la biblioteca de las hermanas Cossettini. Este reservorio depende del Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (Irice), que integra el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Puede consultarse parcialmente en línea en <http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/portal/site/875b651a-b8f2-4adb-98e9-ee6faf003629>.

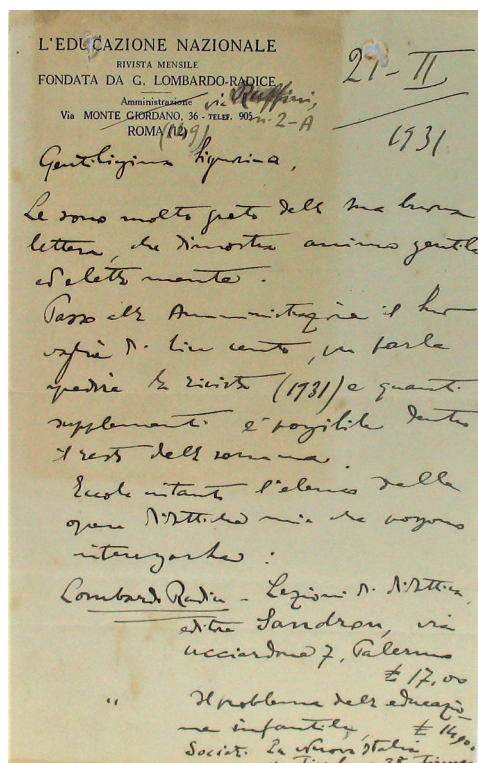


Figura 11. Primera página de una de las cartas enviada por G. Lombardo Radice a Olga Cossetti (1931). El original se conserva en el Archivo Pedagógico Cossetti, Irice-Conicet (Rosario, Argentina).

Seguramente por indicación de Lombardo Radice, Olga intentó una comunicación epistolar con Rosa Agazzi; sin embargo, no es posible indagar con mayor detalle en este vínculo debido a que el epistolario solo conserva una carta escrita por esta última.

A mediados de la década de 1930 Olga publicó su experiencia local de Escuela Serena en Argentina. Al inicio de esa publicación se transcribía el elogioso comentario efectuado por Lombardo Radice en 1932 en la revista *La Educación Nacional*:

Los resultados alcanzados por la Escuela Normal Domingo de Oro, durante un año, son la confirmación mejor de la íntima riqueza didáctica de los principios informadores de la reforma, que no se oponen a la tradición pedagógica, pero que la aclara, la completa, le ofrece elementos de renovación y de progreso; la hace más humana, por lo tanto, más capaz de educar. (Lombardo Radice, 1932, citado en Cossetti, 1935/2001, p. 77)

Además, en la presentación de la obra Olga hacía una explícita referencia a Lombardo Radice, al que reconocía allí como mentor y consejero (Cossetтини, 1935/2001).

Es interesante apuntar que en una postal que Lombardo Radice le envía a Olga en 1933 (figura 12) se aprecia el membrete de la revista *La Educación Nacional* cruzado por un sello que indicaba que había cesado la publicación, la cual ese mismo año había sido clausurada por el Gobierno italiano (Todaro, 2019).



Figura 12. Dorso de una postal enviada por G. Lombardo Radice a Olga Cossetтини (1933). El original se conserva en el Archivo Pedagógico Cossetтини, Irice-Conicet (Rosario, Argentina).

En 1935 Olga asumió la dirección de una escuela en la ciudad de Rosario en la que inició una experiencia educativa innovadora caracterizada por la original definición de los espacios, tiempos y actividades escolares, el estrecho vínculo que establecía con el entorno natural y con la comunidad intelectual y artística y, fundamentalmente, por la impronta estética. Las diversas expresiones artísticas formaban parte de la cotidianidad escolar: la música acompañaba los recreos, la danza estaba presente en actos y festejos, del mismo modo que el teatro o los títeres, los dibujos de múltiples colores habitaban las páginas de los cuadernos de los niños y las paredes de la escuela (Fernandez *et al.*, Biselli y Welti, 2008; Serra y

Wolti, 2018).¹² Esta conjunción entre educación y artes no era ajena al ideario pedagógico italiano de Lombardo Radice, quien consideraba las materias artísticas y la educación estética como bases de la formación infantil (Gennari, 1997).

En estos años Olga Cossettini no abandonó el contacto epistolar con Lombardo Radice. Continuó enviándole, además, producciones de los niños y materiales gráficos de la actividad escolar. En una de las últimas misivas, que data de 1937, Lombardo Radice escribe:

Le agradezco vivamente la relación que ha tenido a bien hacerme de la actividad informativa desarrollada en su hermosa escuela. La documentación incorporada, especialmente la fotográfica, le agrega valor al conjunto de la información y a las observaciones del texto. A pesar de su brevedad, su trabajo permite seguir clase por clase y grado por grado la actividad inventiva y creativa de los niños. Confío en que su escuela de Rosario de Santa Fe, a la que con justicia califica usted como “Serena”, se convirtiera en un modelo digno de imitación por parte de los maestros argentinos. (Carta de Lombardo Radice a Olga Cossettini, 1937)

269

De este modo, a fines de la década de 1930 culminó el intercambio epistolar y, de alguna manera, también es posible afirmar que concluyó el “ciclo italiano” de Olga Cossettini que había orientado la primera etapa de sus propuestas educativas innovadoras.

Olga Cossettini, la pedagogía estadounidense y el antifascismo

Un acontecimiento importante, tanto para el devenir de la experiencia educativa como para la biografía profesional de Olga Cossettini, fue la concreción de una exposición trabajos artísticos infantiles realizada en un museo local que tuvo lugar en 1939.¹³ Ese evento produjo un salto cualitativo en la vida de Olga y le otorgó un reconocimiento que se extendió más allá de las fronteras de la ciudad y el país. Fue clave en esto la publicación, en 1940, del libro-catálogo de la muestra que facilitó la difusión tanto de la experiencia como de las tareas desarrolladas por Olga en la dirección de la escuela (Cossettini, 1940).

12 Esta experiencia educativa se desarrolló en la Escuela n.º 69 Dr. Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (Argentina) entre 1935 y 1950.

13 El Museo Municipal de Bellas Artes J. B. Castagnino de la ciudad de Rosario, Santa Fe (Argentina).

La exposición y su posterior difusión le dieron impulso para la obtención de una beca de la Fundación Guggenheim que le permitió viajar a Estados Unidos entre 1941 y 1942. Allí tuvo contacto con experiencias y educadores estadounidenses, entre ellos el reconocido pedagogo escolanovista —continuador de la obra de John Dewey— William Kipatrick, según ella misma lo relata en una carta de marzo de 1942.

Poco después, Lorenzo Luzuriaga, pedagogo escolanovista español exiliado en Argentina y por entonces editor en Losada, la invitó a publicar su experiencia en la colección de autores de pedagogía contemporánea que dirigía.¹⁴ Así, en 1945 salió a la luz la obra pedagógica más acabada y madura de esta etapa productiva de Olga Cossettini: *La escuela viva*. El libro refleja la incidencia en su pensamiento de la educación progresiva estadounidense con la que tuvo contacto durante su viaje a ese país.

Por otra parte, el compromiso político y pedagógico de Olga se puso en evidencia en una notable intervención en un acto público realizado en la ciudad de Rosario con ocasión del fin de la Segunda Guerra Mundial. El título de la intervención es de por sí sugestivo: “Pedagogía de la perversidad” (figura 13).



Figura 13. Fotografía de Olga Cossettini durante la conferencia “Pedagogía de la perversidad” en el Teatro el Círculo de la ciudad de Rosario, Argentina (1945).

¹⁴ El pedagogo español Lorenzo Luzuriaga fue una de las principales figuras del escolanovismo en ese país hasta que los avatares de la guerra civil española lo obligaron al exilio. En ese contexto, en 1939 arribó a la Argentina, donde realizó una tarea editorial más que relevante (Frechtel, 2021).

La conferencia se inició con la historia de Janus Korczak, el maestro polaco que fue asesinado por los nazis junto a sus estudiantes en una cámara de gas. Y desde ese relato avanzó hacia el análisis de la pedagogía de la perversidad, vinculada a la educación implementada en los regímenes del fascismo y el nazismo, señalando el riesgo que continuaban implicando para el futuro de la humanidad:

El nazismo no ha muerto y es necesario poner toda la fuerza de nuestra fe y de nuestra razón para destruirlo de raíz, para siempre. La guerra ha destruido a Europa, pero el germen nazi se ha esparcido por el mundo; aparece con nombres diversos; está en la ideología de ciertos hombres de gobierno; está inspirando la obra de determinadas instituciones [...] Hay felizmente una fuerza de oposición a ese mal, pero es necesario utilizarla con provecho, con inteligencia, con energía y con pasión. Esta fuerza de oposición existe en todo el Continente Americano. (Cossettini, 1947, s. p.)

A esto, le siguió la interpelación de Olga dirigida a las escuelas y a los maestros, pero sin dudas no solo a ellos:

A la escuela y al maestro les incumbe parte importante en la lucha. Es deber de ellos mantener el espíritu democrático de la educación y procurar mejorarlo respondiendo a las necesidades de los pueblos. Mantendrán vivo el sentimiento de la libertad y lucharán contra todo principio que pretenda eliminarlo [...] Es necesaria la acción decidida y permanente. Es el quehacer de todos los días y de todas las horas, porque es una batalla que se está librando en el mundo de la post-guerra y para ganarla es necesario combatir. Pongamos en común nuestra energía, porque el espíritu ya estrecha las manos de todos los pueblos de la Tierra. (Cossettini, 1947, s. p.)

Así finalizaba Olga su disertación, sentando una posición política y pedagógica frente a la ciudadanía, asumiéndose como una figura intelectual capaz de ocupar el espacio público. Aquella Olga mujer, hija de inmigrantes, oriunda de la “periferia de la periferia”, que accedió a estudiar en una escuela normal rural del interior de una provincia argentina, se transformó, siguiendo un singular derrotero formativo en el centro de la trama cultural, social y política de su entorno.

CONSIDERACIONES FINALES

Los itinerarios profesionales de María Montessori y Olga Cossettini —dos mujeres de raíz italiana, casi contemporáneas, comprometidas con la educación de su tiempo— no se intersecan de manera directa, aunque ponerlos “en diálogo” permite efectuar una aproximación al estudio de los diversos modos de circulación de las ideas pedagógicas entre Italia y Argentina durante las primeras décadas del siglo xx.

La escritura, plasmada en libros, en revistas pedagógicas o en las cartas, fue una de las vías privilegiadas de conexión entre países y continentes en ese tiempo de internacionalización de la pedagogía. Los viajes —frecuentes para María Montessori y limitados, aunque potentes en sus efectos, en el caso de Olga Cossettini— constituyeron otra de las maneras posibles de circulación de las ideas.

En ese sentido, es necesario reconocer no solo la heterogeneidad y los matices del movimiento escolanovista internacional, sino también sus vías de difusión diferenciadas. Esto se puede observar en la distancia existente entre, por un lado, la manera en que se difunden con un alcance bastante masivo las ideas de María Montessori en la prensa pedagógica y, por otro lado, el recorrido acotado de la comunicación epistolar de carácter privado entre Olga Cossettini y Giuseppe Lombardo Radice. Tanto la prensa pedagógica como las cartas son medios de circulación de las ideas, pero es preciso atender a sus diferencias, alcances y particularidades.

Este breve estudio relevó algunos de los itinerarios posibles que requieren, sin dudas, nuevas investigaciones. Sería de interés, por ejemplo, abordar la pregunta acerca de la calidad y la textura de las redes de información y acceso a las novedades pedagógicas en territorios de Argentina y Latinoamérica alejados de puertos, capitales o grandes ciudades. Al menos, en el caso argentino este tipo de estudios constituye un área de vacancia puesto que la mayor parte de las investigaciones histórico-educativas se centran en acontecimientos, procesos o educadores de la ciudad de Buenos Aires o de zonas próximas a ella, donde se localizan las instituciones académicas más reconocidas y donde tienen sede las agencias del Gobierno central. Por ello, resulta oportuno detener la mirada en una figura como la de Olga Cossettini, quien desde el interior rural del país logró establecer

redes de comunicación con educadores de otras partes del mundo, generando estrategias originales para fortalecer su propio itinerario formativo y desarrollando experiencias valiosas e innovadoras.

Asimismo, sería relevante profundizar el análisis de la apropiación o resignificación local de las ideas pedagógicas escolanovistas, atendiendo a las cualidades propias del campo educativo y a las tensiones que, en algunos casos, confrontaron a espiritualistas y normalistas, espiritualistas católicos y laicos, escolanovistas liberales, radicales y conservadores, etc. En suma, aportar una perspectiva de análisis que complejice la historiografía educativa nacional —o, más bien, las historiografías educativas nacionales— con los trazos y redes que aporta el horizonte más amplio de la circulación internacional de las ideas pedagógicas.

REFERENCIAS

- El ambiente en el sistema Montessori. (1926). *La Obra*, 6(121).
- Asociación de Universitarias Argentinas. (1911). *Historia, actas y trabajos del Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina*. Imprenta de A. Ceppi.
- Bertolini, P. (1915a). Palingenesia pedagógica. *Monitor de la Educación Común*, 33(510), 527-538.
- Bertolini, P. (1915b). Palingenesia pedagógica. *Monitor de la Educación Común*, 33(511), 5-32.
- Bianco, A. (1996). *La escuela Cossettini: Cuna de democracia*. Ediciones Amsafe.
- Las conferencias de la Dra. Montessori. (1926, 20 septiembre). *Nueva Era*, 6(121).
- Cossettini, O. (1940). *El niño y su expresión*. Ministerio de Instrucción Pública y Fomento.
- Cossettini, O. (1945). *La escuela viva*. Losada.
- Cossettini, O. (1947). *Pedagogía de la perversidad* [mimeo]. <https://red-cossettini.blogspot.com/2013/05/pedagogia-de-la-perversidad.html>
- Cossettini, O. (2001). Escuela Serena: Apuntes de una maestra. En O. Cossettini y L. Cossettini, *Obras completas*. Amsafe. [Obra original publicada en 1935].
- Cossettini, O. (s. f.). *Epistolario*. En Archivo Cossettini, Irice-Conicet.

- Del Pozo Andrés, M. del Mar (2003-2004). La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Revista de Historia de la Educación*, 22-23, 317-346.
- El sentido de la pedagogía montessoriana. (1926). *La Obra*, 6(121).
- Entrevista con la dra. María Montessori. *Monitor de la Educación Común*, 45(646), 61-64.
- La escuela Montessori en Barcelona. (1915). *Monitor de la Educación Común*, 33(513), p. 295.
- Fernández, M. C., Biselli, R. y Welti, M. E. (2008). Los cuadernos escolares de la Escuela Serena: Un recorrido a través de sus imágenes (Rosario, 1935-1950). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR*, 4(3), 343-358.
- Fernández Etchegaray, B. (1927). Puntos de vista pedagógicos: El término medio salvador. *Monitor de la Educación Común*, 46(650), 91-93.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Kapelusz.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Foschi, R. (2014). *María Montessori*. Octaedro.
- Frechtel, I. (2021). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: Revistas, visitas pedagógicas y exilios. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (Comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. Unipe-Saiehe.
- Gennari, M. (1997). *La educación estética*. Paidós.
- Honegger Fresco, G. (2021). *María Montessori: Una historia actual*. PUC.
- Inspección Técnica de la Capital organizó una serie de conferencias explicativas del Método Montessori. (1914). *Monitor de la Educación Común*, 503, 285.
- El método Montessori. (1926). *La Obra*, 6(121).
- Montessori, M. (1926, 20 de septiembre). Cómo recibimos a los niños que vienen al mundo. *La Obra*, 6(121).
- Montessori, M. (1926, 20 de septiembre). Criterios que informan la educación moral y la instrucción. *La Obra*, 6(121).
- Reseña de "El método Montessori", de Maura G. May. (1911), *Monitor de la Educación Común*, 29(457), 166-171.
- Reseña de L'Année Pédagogique, 1913, sobre lo escrito a propósito del método Montessori. (1914). *Monitor de la Educación Común*, 33(503), 299.
- Rezzano, J. (1926). Un episodio único e inolvidable. *La Obra*, 6(121).

- Riggi, M. (1915). Disciplina: Método de la doctora Montessori. *Monitor de la Educación Común*, 34(515), 127-136.
- Rottigni, G. (1911). El nuevo método Montessori para los asilos infantiles. *Monitor de la Educación Común*, 29(461), 391-394.
- Sanchidrián Blanco, C. (2018). Introducción. En M. Montessori, *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva.
- Sanchidrián Blanco, C. (2020). El método Montessori en la educación infantil española: Luces y sombras. *Revista de Historia de la Educación*, 39, 313-335.
- Scaglia, E. (2021). *Una pedagogía dell'ascesa: Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*. Edizioni Studium.
- Serra, M. S. y Welte, M. E. (2018). La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena. En *Educadores con perspectiva transformadora*. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.
- Suasnábar, C. y Cheli, V. (2015). El papel de los Congresos Internacionales en el proceso de conformación del campo disciplinario de la educación en Argentina (1910-1937). *Revista Brasileña de Historia de la Educación*, 15(3), 83-107.
- Tedeschi, S. M. (1913). El método de la pedagogía científica en la educación infantil. *Monitor de la Educación Común*, 31(489), 235-252.
- Tiana Ferrer, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Trasatlántica de Educación*, 5, 43-47.
- Todaro, L. (2019). Between new education and idealistic vision: Giuseppe Lombardo Radice and the arduous path of l'educazione nazionale in Italy (1927-1933). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(2), 354-368.
- El último curso de la Dra. Montessori. (1926). *La Obra*, 6(121).
- Valor del método experimental. (1926). *La Obra*, 6(121).
- Vera Peñaloza, R. (1915). *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y froebeliano*. s. d.

Resignificación del maestro: una mirada desde Olga Lucía Zuluaga y Martha Nussbaum

Pedro Alejandro Mojica Romero
Universidad Pedagógica Nacional

Nuestros campus educan a nuestros ciudadanos. Llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un humano capaz de amar y de imaginar.

NUSSBAUM, 2005, p. 34

En la actualidad, la educación ha girado alrededor de la aceleración, en búsqueda de efectividad y la formación de sujetos que sean ciudadanos ejemplares; con diferentes hechos y técnicas que les permitan transformarse en personas productivas y que tengan cada vez más competencias para poder vincularse al mercado, asignándole a los maestros un papel reproductivo, donde se conciben desde un rol instrumental de reproducción de

ciudadanos en masa.¹ Por ello, la educación que permita detenerse y pensar, sentir, cuestionar e interrogar queda a un lado, ya que esta no va ligada directamente con la acción a corto plazo, como si detenernos en esto fuera una pérdida de tiempo (Zambrano, 2020). Esto crea sujetos cegados por tecnicismos, desconocedores de su realidad o quienes no la construyen por pertenecer a un mundo construido con pensamientos que no cuestionan, absorbidos por los medios de comunicación (Nussbaum, 2005);² también, ignora al maestro como persona, como sujeto que reflexiona, piensa y construye, y limita su papel a cumplir órdenes e instruir con contenidos, esto es, le asigna una labor netamente reproductiva e instrumental.³

Por lo tanto, en este capítulo⁴ me adentraré en la mirada de dos mujeres que han aportado desde sus trabajos a la educación, para así, buscar en sus puntos de vista diferentes ideas que nos permitan resignificar la labor del maestro en la educación de la actualidad. De modo que iniciaré con las ideas que he encontrado en las lecturas de la pedagoga colombiana Olga Lucía Zuluaga, quien trabajó acerca del saber pedagógico y la importancia del maestro en su producción más allá de su reproducción, lo que lo convierte en sujeto activo en la cultura y en la educación. Después, recorreré las ideas de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, quien propone ideas acerca de una educación liberal, que nos permita llevar a cabo un pensamiento crítico resignificando el cuestionamiento y la reflexión socrática para poder desarrollar una educación que posibilite el cultivo de

1 Tadeu da Silva en su artículo "Cultura y currículum como prácticas de significación", de 1998, explica las preocupaciones de las pedagogías críticas alrededor del currículum; cómo el currículum y la educación que giran alrededor del mercado producen identidades que pertenezcan a este, especialmente dos. También, el papel pasivo asignado a los maestros para enseñar algo planeado que sea efectivo al reproducir este tipo de identidades y ciudadanos.

2 En la página 40, Nussbaum habla acerca de cómo el pensamiento crítico se ha ido perdiendo. Al votar, las personas lo hacen influenciadas por los medios de comunicación; sin embargo, adoptando esta idea, en la actualidad la educación no se está deteniendo a pensar, a cuestionar —como Nussbaum lo describiría— a ser socrática.

3 Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro en su libro *Currículo y modernización* hablan acerca de la tecnificación de la enseñanza asignando a los maestros y las maestras un papel reproductor, donde solo se sirva de guías. "Con la extensión, minuciosidad y tecnificación del planeamiento de la enseñanza, se ata el saber del maestro a la guía, pues es en ella en donde encontrará los nuevos elementos que necesita para su práctica. En este sentido, las guías serán el nuevo manual del maestro" (Martínez *et al.*, 2003, p. 64).

4 Agradezco las correcciones y los aportes de la profesora Esther Juliana Vargas, que fueron de gran importancia para el desarrollo de este texto; también, las charlas e ideas surgidas con mis colegas Juan Calderón y Kevin Galindo.

la humanidad. Finalmente, expondré las conclusiones obtenidas haciendo la lectura de ambos puntos de vista; así argumentaré la necesidad de significar la labor de los maestros y las maestras en la actualidad para desarrollar las ideas de una educación crítica, que permita llevar a cabo procesos de reflexión y pensamiento.

INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA Y LA LUCHA POR RESIGNIFICAR AL MAESTRO EN EL SABER PEDAGÓGICO: UNA MIRADA DESDE OLGA LUCÍA ZULUAGA

Junto a la modernidad, diferentes intelectuales de la educación del mundo empezaron a investigar acerca de esta. De ahí que en cada lugar se desarrolle una cultura pedagógica que recoja las problemáticas particulares de sus ambientes (Noguera, 2010). La preocupación surgida por la infancia y la educación provoca una reflexión alrededor de la pedagogía y, también, de una profesión en la cual haya un quehacer profesional, donde se vea en el educar y enseñar la producción de un saber y, por lo tanto, haya un profesional que medie ese saber (Runge, 2020).

Dentro de estas elaboraciones, cada cultura pedagógica moderna piensa la educación de diferente forma de acuerdo con las particularidades de sus ambientes.

Noguera (2010) describe estas culturas así: en la angloamericana, hay un interés por el currículum y las actividades de enseñanza y aprendizaje; la cultura germánica enfoca su preocupación por la *Bildung* y la formación; y finalmente, la francófona centra su interés en las elaboraciones del concepto de educación que constituyen las ciencias de la educación.

Por el lado de la cultura germánica, Herbart propone una mirada de la pedagogía junto a las ciencias del espíritu, en la cual “la pedagogía queda contrapuesta, bajo el primado de la praxis, a la teoría: el saber pedagógico —a menudo como saber exclusivo del maestro, como saber orientador de la práctica—” (Runge, 2020, p. 185).

Por otra parte, las ciencias de la educación tienden a eliminar el término *pedagogía*, y le asignan un nuevo papel a los sujetos que participan en el proceso educativo, lo que conlleva un proceso de instrumentalización de la enseñanza (Echeverri, 2014).

Finalmente, la cultura anglosajona, en su preocupación por el currículo, la efectividad y tecnologización de la educación orientando los intereses de esta alrededor de un desarrollo económico e industrial y ubica al maestro como un operador del engranaje de la educación, asignándole un papel instrumental en busca de aprendizajes efectivos (Martínez *et al.*, 2003).

Alrededor de estas elaboraciones y la percepción del maestro en la pedagogía y la educación se evidencia que en algunas formas de pensar la educación se reduce la labor del maestro a seguir instrucciones. Incluso, en los desplazamientos de la pedagogía —y a su vez, del maestro—, su palabra se ve desplazada hacia otros campos del conocimiento, con la subsiguiente repartición del saber pedagógico.⁵

En consecuencia, la reducción de la pedagogía a un saber instrumental lleva a que no se la piense junto a su especificidad y no piense la educación como algo propio y que le pertenece, de manera que el maestro no se sienta identificado con su saber, que no lo produzca, sino que lo reproduzca. Por lo tanto, al hablar del saber pedagógico, hablamos de uno que tenga una normatividad propia para su práctica y que posee un sujeto históricamente definido: el maestro (Zuluaga, 1999).

Partiendo de ahí, la pedagogía como saber profesional debe pensarse este saber pedagógico, para que más allá de un campo orientador de la acción, sea uno que aclare, explique y comprenda los problemas que ocasiona la práctica pedagógica.⁶

En este orden de ideas, el campo pedagógico debe pensar la pedagogía desde la exterioridad, respetando su especificidad, sin someterla a conceptualizaciones o reducciones impuestas por diferentes instrumentos teóricos (Zuluaga y Echeverri, 2014). Esto lleva consigo que los sujetos de la práctica pedagógica, los maestros y maestras, puedan participar en la construcción del saber pedagógico. Al ser actores de la práctica pedagógica, puedan respetar su especificidad al tiempo

5 El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la pedagogía a un saber instrumental, sino que también al desconocer su historicidad han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía (Zuluaga, 1999).

6 Runge (2020) reflexiona acerca de la conformación de la pedagogía como una disciplina científica que no orienta la acción, sino que se apropia y construye un saber que aclara, explica y comprende los problemas que se presenten en este.

que dialogan con saberes exteriores y la pedagogía pueda pensarse a sí misma, permitiendo que sus actores construyan el saber pedagógico antes que reproducirlo o solo portarlo. Participar en la construcción del saber pedagógico implica crear una comunidad intelectual, que lo piense más allá de las necesidades a corto plazo y que lo lleve a cabo con base en el avance de la práctica pedagógica.

El compromiso de crear una comunidad intelectual requiere como condición de posibilidad, la creación de programas de investigación que se rijan según las reglas del saber y no por necesidades a corto plazo, que puedan desembocar en instituciones especializadas en problemas de conocimiento derivados de las necesidades de avance del saber pedagógico. (Zuluaga, 2002, p. 318)

Resignificar al maestro trae consigo un compromiso de asumirlo como un intelectual, como un productor de su saber, el saber pedagógico. Partiendo de ahí, el maestro debe considerarse más que un reproductor, instructor o alguien que sigue planes ordenados por otras ciencias, disciplinas o áreas de un saber, y pasar a concebirlo como una persona, como un sujeto que piensa, imagina, crea, construye y, ante todo, que siente; y con base en la cotidianidad dada en los espacios de la práctica pedagógica, formular la solución a los problemas que se deriven a medida que avanza el saber pedagógico.

281

Entiéndase bien que el Movimiento Pedagógico situó la enseñanza en el terreno de la hegemonía, en donde no es posible dar solución a los problemas de la escuela, el maestro, el alumno, la práctica pedagógica y las políticas educativas, sino por medio de una concepción pedagógica que enfrente decididamente el despojo que sufre el maestro en el terreno del conocimiento, sin dejar de pensar los demás rasgos de su existencia social: su ser económico, sexual, político y lingüístico; en estos territorios indudablemente ha sido víctima de odiosos procedimientos de discriminación y exclusión. (Zuluaga, 2002, p. 305)

Dentro de las consecuencias de la subordinación y el desplazamiento de la pedagogía por las diferentes elaboraciones teóricas que buscan la instrumentalización y eficacia de la educación, hay una evidencia alrededor de la restricción del significado, la acción y el campo del concepto enseñanza, que produce un recorte de su posibilidad de relación con otros conceptos. El aprendizaje pasa

a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño, instrumentalizando el papel del primero para que cumpla metas de aprendizaje, políticas impuestas por el Estado y sea un facilitador en la transmisión del conocimiento.⁷

En consecuencia, el maestro es sometido a un proceso en el cual pierde su saber y se desvaloriza como intelectual, pues cuando el aprendizaje sitúa en un lugar secundario otros saberes que incluyen la enseñanza, se le asigna al maestro un rol disciplinario donde solo normatiza, realiza y supervisa procesos de aprendizaje (Zuluaga *et al.*, 2014).

Esta sustitución provoca que el maestro y el proceso de enseñanza junto a sus cotidianidades sean dirigidos hacia un destino donde son reemplazados por competencias,⁸ y se les pida cumplir metas de aprendizaje y lograr aprendizajes efectivos. Por lo tanto, se piensa al maestro como quien “transmite” conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, por medio de esta concepción se expulsa al maestro y a su saber de la enseñanza, y se reducen a un segundo plano los procesos que ocurren en su práctica (Zuluaga, 1999).

En este desplazamiento, la tecnología educativa, en especial la tecnología instruccional⁹ busca la eficiencia educativa y desplaza los procesos del saber pedagógico y de la enseñanza a un escenario en el cual estos no tienen relevancia, de manera que la importancia de la enseñanza pasa a ser una búsqueda del aprendizaje.¹⁰

7 Martínez (2004) hace un recorrido histórico alrededor de los cambios educativos en lo que él ha denominado la escuela expansiva y la escuela competitiva. Dentro de esos cambios, la educación pasa de ser percibida como un gasto a ser una inversión; de ahí que sea evaluada y empiece a buscarse efectividad en los aprendizajes y la tecnologización educativa.

8 “En DeSeCo se define la competencia como algo que está más allá del conocimiento y de la destreza. Involucra ‘la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destreza y actitudes) en un contexto particular’” (Rubio y Jiménez, 2021, p. 65).

9 “A pesar del uso indiscriminado que durante el periodo 1968-1975 se hace de los términos tecnología educativa y tecnología instruccional, podría afirmarse que en tanto la preocupación del momento estuvo centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ello en el diseño de la instrucción y evaluación del aprendizaje” (Martínez *et al.*, 2003, p. 120).

10 “La tecnología educativa tiene una respuesta desde un método que se aplica indiscriminadamente a cualquier tipo de saber y a cualquier tipo de discurso; lo esencial de la enseñanza, según esta alternativa, está definido desde el aprendizaje” (Zuluaga, 1999, p. 53).

Por ello, los procedimientos pedagógicos son llevados al aula, donde se les asigna una existencia operativa, con mecanismos disciplinarios descritos, como: la clase, que se convirtió en un espacio destinado al consumo, la repetición y la verificación del saber. El currículo, que establece los criterios de los saberes que se deben enseñar y el tiempo en el que deben ser enseñados, limitando los sentidos y pensamientos del maestro sin permitirle ver el movimiento de los procesos del conocimiento. Finalmente, el examen, que solo indaga los objetivos de aprendizaje propuestos por un currículo. Esta reducción de los procedimientos pedagógicos impide que la pedagogía sea pensada alrededor del conocimiento, y articula la relación del maestro y alumno al aprendizaje antes que a los procesos desencadenados en el saber pedagógico (Zuluaga *et al.*, 2014).

Así pues, es necesario un reconocimiento de la enseñanza, de modo que ocupe un lugar diferente al de los procedimientos o métodos para lograr el aprendizaje, y pueda articularse con otras disciplinas y usar su práctica para la construcción de un saber pedagógico.¹¹

Por consiguiente, rescatar la enseñanza y la pedagogía es un paso necesario para resignificar a los maestros y maestras, de manera que se reconceptualice la enseñanza más allá de los conceptos operativos; y se reconozca un proceso de experiencia que permita convertir los conceptos operativos en frentes de reflexión que articulen la relación entre la teoría y la práctica, y llegar así a la producción de un saber pedagógico. En este orden de ideas, este proceso lleva el repensar y cuestionarse de qué forma los saberes se piensan y enseñan en las facultades de educación, cómo se reflexiona acerca de ellos y de qué forma se llevarán a cabo en el futuro; así como interrogarse sobre el lugar que se les da a quienes se les enseña este saber y el impacto de este en la cultura, la sociedad y la construcción del mundo.

Porque si algo pone en cuestión las facultades de educación, es el surgimiento del Movimiento Pedagógico. Hagamos más específico el cuestionamiento. El surgimiento del Movimiento Pedagógico pone

11 Zuluaga *et al.* (2014) reflexionan acerca de la importancia y necesidad de reconsiderar la enseñanza más allá de los procedimientos, de manera que esta pueda comunicarse abierta y productivamente con otras disciplinas, reconociendo la capacidad articuladora del concepto, y colocar la práctica de la enseñanza como un campo aplicado de la pedagogía donde se encuentra la didáctica.

en cuestión la forma en que ciertos saberes son pensados y enseñados en las facultades de Educación. ¿Cuáles? La psicología evolutiva, la administración educativa, la sociología de la educación, las tecnologías de la enseñanza, las técnicas de la investigación, los modelos estadísticos. No hablamos de eliminación como podría pensar un inspector de escuela, hablamos de un reordenamiento, de una nueva conceptualización, que sitúe estas disciplinas del lado del maestro y no de aquellos que lo vigilan y controlan. (Zuluaga, 2002, p. 307)

En los momentos en que el afán de la producción ligada al mercado domina, en el que se clasifican algunos saberes como útiles y otros inútiles, y donde pareciera que pensar y detenerse a cuestionar fuera una pérdida de tiempo es cuando más importancia adquiere la necesidad de cuestionar, de criticar, de construir y, ante todo, de pensar (Álvarez, 2018).

Asimismo, generar espacios que permitan la construcción de saberes y pensamientos propios, escapando de la idea del maestro como un receptor y no productor de conocimiento (Zuluaga y Herrera, 2009).¹²

Identificarnos como sujetos productores de un saber nos vincula y hace activos en la cultura; nos da un rol como sujetos que, más allá de portar o reproducir un saber, lo producen y construyen activamente mediante su práctica y experiencia, ejercicio que deriva en un reconocimiento en la cultura y la sociedad: “La cultura precede y posibilita a los individuos su reconocimiento en la sociedad; los símbolos que la constituyen son públicos y, en esa medida, pertenecen a un conglomerado social” (Zuluaga y Herrera, 2009, p. 30).

EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA RENTA: UNA MIRADA DESDE MARTHA NUSSBAUM

Estamos en medio de una crisis de proporciones masivas y grave importancia mundial. No me refiero a la crisis económica mundial que comenzó en el 2008. Al menos entonces todo el mundo sabía que la crisis estaba ahí y muchos líderes mundiales trabajaron rápida y desesperadamente para encontrar soluciones. Tampoco me

¹² Gracias al conocimiento de conceptualidades específicas de las comunidades académicas internacionales, y de las conceptualidades nuestras. Esta actitud científica nos debe impulsar con ahínco a superar la grisosa realidad de que los avances en las ciencias sociales se venden para las “culturas tercermundistas” bajo la etiqueta de su aplicabilidad, que exporta la idea de que somos receptores mas no productores de conocimiento (Zuluaga y Herrera, 2009).

refiero a la crisis creada por el terrorismo internacional, eso también es reconocido por todos. No, me refiero a una crisis que pasa desapercibida, una crisis que probablemente sea, en el largo plazo, incluso más perjudicial para el futuro del autogobierno democrático: una crisis mundial de la educación. Dado que las democracias del mundo también están siendo desafiadas ahora por cuestiones de migración, terrorismo y comprensión mundial, esta crisis es potencialmente devastadora para el futuro de la democracia en el mundo. (Nussbaum, 2016, p. 14)

Nussbaum no se refiere a la misma crisis de la educación de la que hablaba Philip Coombs en los años sesenta del siglo xx.¹³ Más allá de los debates acerca de la expansión educativa, o de la tecnologización de la educación y la enseñanza, toma una postura frente a qué se está enseñando, o —más allá de eso— cuál es el sentido de la educación en la actualidad (Nussbaum, 2010).

La búsqueda de progreso económico, competitividad en el mercado y globalización asignaron a la educación nuevas responsabilidades, más orientadas hacia el desarrollo económico con base en conocimientos técnicos o científicos, dejando a un lado los pensamientos en humanidades y el desarrollo humano, y privilegiando el crecimiento económico (Nussbaum, 2016). En esta perspectiva, a lo largo de la vida humana surgen problemas a los que la educación técnica o científica no puede dar respuesta.¹⁴ La creación del mundo, e incluso la incorporación en este como un acto netamente humano, requiere también de las humanidades cuando se presentan problemas

13 Una primera consecuencia de este acontecimiento tuvo que ver con la proclamación de lo que Philip Coombs (especialista internacional de la década de 1960) denominó la *crisis mundial de la educación*, cuya superación requería de profundos cambios en la estructura y el funcionamiento de los aparatos educativos nacionales. De acuerdo con los teóricos del desarrollo, la crisis por la que atravesaba la educación en el mundo, particularmente en los países subdesarrollados, solo podría superarse en la medida en que se utilizaran los instrumentos que la ciencia y la tecnología habían desarrollado. Uno de ellos —quizá el más importante— era la teoría general de sistemas (Martínez *et al.*, 2003, p. 24).

14 En este escenario, Martha Nussbaum propone dimensionar de forma diferente los modelos de desarrollo, a la par que reivindicar el papel de la formación humanista en las sociedades contemporáneas. Plantea el modelo de desarrollo humano como antítesis del modelo de crecimiento económico y pone en el centro de la discusión a la dignidad humana con la idea de que solo puede considerarse la prosperidad de un país de acuerdo con las condiciones de vida de sus ciudadanos (Álvarez, 2016).

en él. Partiendo de la perspectiva de Hannah Arendt según la cual llegamos a un mundo ya construido, así como debemos hacernos visibles ante los otros.

Nacer es entrar a formar parte de un mundo que ya existe antes, nacer es aparecer, hacerse visible, por primera vez, ante los otros; entrar a formar parte de un mundo común. Estar vivo, en este sentido, significa no poder resistirse a la autoexhibición para reafirmar la propia apariencia. El parecer algo se corresponde con el hecho de que cada apariencia es percibida por una pluralidad de espectadores: “no solo estamos en el mundo, sino que formamos parte de él”. (Arendt, 1997, p. 18)

Sin duda, al entrar a un mundo hacemos parte de él, lo formamos. Por lo tanto, vemos sus problemáticas y nos preocupamos por ellas, porque nos afectan y de un modo u otro nos competen. En consecuencia, el cultivo de las capacidades de reflexión y crítica es necesario, máxime en un momento en el que gran parte de los estados son democráticos, y en el que es preciso y fundamental pensar sobre la variedad de culturas, ideas, grupos y religiones que hay en el mundo.¹⁵

A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta. La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones. (Nussbaum, 2010, p. 29)

Martha Nussbaum nos propone una mirada que dé importancia a las humanidades, y que permita cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico. También explica cómo la mayoría de las personas se inclinan por una educación científica o técnica antes que humana, ya que estas se vinculan o aportan al desarrollo económico.¹⁶

¹⁵ “La idea de que cada uno asuma la responsabilidad de su propio razonamiento e intercambie ideas con otros en un ambiente de respeto mutuo a la razón, es esencial para la resolución pacífica de diferencias, tanto dentro de un país como de un mundo cada vez más polarizado por el conflicto étnico y religioso” (Nussbaum, 2016, p. 21).

¹⁶ Hoy nadie recomendaría a una persona joven e inteligente que se dedicara a esas disciplinas, pues se concibe la filosofía como algo meramente histórico, vinculado con las tradiciones religiosas y, por lo tanto, muy poco deseable. Las más prestigiosas son las disciplinas científicas, la ingeniería, la economía y, hasta cierto punto, las ciencias políticas en su aspecto empírico (Nussbaum, 2010).

La dedicación a una educación orientada al crecimiento económico no centra su interés principalmente en un pensamiento histórico, que se centre en las injusticias de clase, casta, género, etnia o religión, pues eso favorece los procesos de pensamiento, momentos de suspensión dirigidos al pensar antes que al hacer, en tiempos en los cuales la escuela es gobernada por el pensamiento instrumental.¹⁷

Sin duda, esta educación concibe al maestro de forma reproductiva, como un mediador u operador de técnicas e instrumentos en las aulas, que busca una educación que se entienda de acuerdo al agenciamiento transnacional.¹⁸ Por lo tanto, los sujetos por formar son quienes busquen pertenecer al mercado desde una educación técnica u orientada al crecimiento económico, quienes muchas veces no cuestionan o crean la realidad a su alrededor, pues consideran que la función principal de la educación es preparar para la vida laboral (Nussbaum, 2010). En consecuencia, la educación pasa a una óptica que privilegia cada vez más el aprendizaje, en este caso, el aprendizaje competitivo, lo que Martínez (2020b) ha denominado *apunte de la escuela competitiva*.¹⁹ Partiendo de ahí, el sujeto por formar será un aprendiente permanente, un empresario,²⁰ que se acoja a las ideas de innovación y busque de manera constante emprender con lo que tiene a su alcance.

Y si bien la educación orientada a la ciencia y tecnología es importante para la salud de las naciones, no se deben dejar de lado otras habilidades que son de crucial importancia para la salud de la

17 “La escuela, hoy, es gobernada por lo más estricto del pensamiento instrumental, por la razón del hacer antes que del pensar” (Zambrano, 2020, p. 147).

18 Martínez (2020) habla del valor que adquiere la educación en el momento de conectarse con los sistemas globales, que buscan la producción, la información, el consumo y la innovación.

19 Es a esto a lo que apunta la escuela competitiva. Este momento parece designar un ciclo cualitativo, en el que el eje del discurso sobre la educación se centra en la calidad de los sistemas educativos, es decir, en la calidad de los aprendizajes y no en la de los insumos. Educar con la mira puesta en un aprendizaje altamente competitivo expresa una sentencia corriente que debería ponernos a pensar: “sed competitivos o desapareced”. Esta reingeniería de la educación por el aprendizaje parece centrarse fundamentalmente en la búsqueda del máximo rendimiento posible, sociedad del rendimiento que ahora opera como una tecnología de optimización individual y social (Martínez, 2020, p. 323).

20 El proletario que había aparecido con la Revolución Industrial sería reemplazado en las sociedades de control por el empresario. Es claro, como ya lo había advertido el economista neoliberal J. Schumpeter varias décadas atrás, que este empresario, forma subjetiva característica de estas nuevas sociedades, no es el capitán de empresa (el capitalista que describiera el marxismo), sino un hombre del común, capaz de emprender “combinaciones de materiales y fuerzas que se hallan a [su] alcance” (Rubio y Jiménez, 2021, p. 76).

democracia. Nussbaum habla de la importancia de ambas habilidades, de que haya un lugar para las dos, sin que una subordine a la otra, o sin que una ocasione que la otra deje de cobrar sentido o quede en el olvido, en ese orden de ideas:

El afán de lucro sugiere a los políticos más preocupados que la ciencia y la tecnología son de crucial importancia para la salud futura de sus naciones. No debe haber ninguna objeción a una buena educación científica y técnica, y no sugiero que las naciones dejen de tratar de mejorar en este sentido. Mi preocupación es que otras habilidades, igualmente cruciales, están en riesgo de perderse en el frenesí competitivo, habilidades cruciales para la salud interna de cualquier democracia, y para la creación de una cultura mundial decente, capaz de abordar de manera constructiva los problemas más apremiantes del mundo. Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la capacidad de pensar de manera crítica, la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como “ciudadano del mundo” y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro. (Nussbaum, 2016, p. 15)

Es una percepción según la cual solo se necesitan habilidades básicas para el crecimiento económico, como la alfabetización y la aritmética, sin importar que solo un selecto grupo de personas tenga acceso a las habilidades de computación y tecnología, sin que sea relevante cuán analfabeta sea otra parte de la población.²¹ Siempre y cuando se evidencie crecimiento económico, el desarrollo del bienestar social de la población queda en un segundo lugar; esto deja casi que en el olvido al grupo de personas que no hace parte de este desarrollo económico al cual apuntan los intereses del crecimiento económico y competitividad en el mercado.

21 La educación para el crecimiento económico necesita de habilidades básicas, alfabetización y aritmética. También necesita que algunas personas tengan habilidades más avanzadas en ciencias de la computación y tecnología, a pesar de que la igualdad de acceso no es extremadamente importante; una nación puede crecer muy bien, mientras que la población rural pobre sigue siendo analfabeta y sin recursos básicos de informática, mediante la formación de una élite técnica que haga el Estado atractivo para los inversionistas extranjeros. Los resultados de este enriquecimiento no alcanzan a mejorar la salud y el bienestar de la población rural pobre, y no hay razón para pensar que el enriquecimiento requiera educarlos adecuadamente (Nussbaum, 2016).

Así, este enfoque educativo busca a toda costa eliminar lo que se considere un obstáculo para el crecimiento económico, o lo que se juzga inútil para alcanzar esta meta. De ahí que, al considerar que las artes y humanidades son educación que no aporta habilidades a este crecimiento —pues con la alfabetización, aritmética, habilidades de computación y tecnología se logra el crecimiento económico—, estas se empiezan a eliminar, desde la educación primaria hasta la técnica y universitaria (Nussbaum, 2016).

El pensamiento educativo orientado hacia los intereses del mercado hace a un lado la democracia. Los intereses alrededor del mercado han provocado que nos olvidemos del mundo al que pertenecemos y nos vinculan a uno donde solo importa la competencia en el mercado, el lucro que haya detrás de la educación. De esta forma, se siguen rebaños en vez de argumentos, se siguen masas, pensamientos que no vienen del pensamiento crítico, sino más bien de aparatos ideológicos ingeniosos por la religión, la tradición, los medios y las redes sociales, y por tanto se limita la argumentación (Nussbaum, 2010).

Como resultado, empieza a necesitarse una educación que incite a la sospecha, a la reflexión e indagación socrática; una que Nussbaum llama *educación liberal*, que aporte a la salud de la democracia y el pensamiento, donde se pueda cultivar a la humanidad para ejercer funciones de ciudadanía y vida general. Sin embargo, alcanzar este ideal educativo cada día se complica más, con instituciones que hablan en términos de educación liberal mientras subordinan el cultivo de la persona a una educación técnica (Nussbaum, 2005).

De esta manera, la enseñanza se ve transformada —o desplazada— por la búsqueda de aprendizajes, por métodos instrumentales y orientada al logro de objetivos propuestos en búsqueda de aprendizajes efectivos que produzcan un crecimiento económico (Martínez *et al.*, 2003), y el maestro se ve desplazado junto con ella. Como resultado, se le concibe como un operador, instructor o reproductor de saberes, limitados a los producidos por otras disciplinas o políticas impuestas, que lo limiten al aula (Zuluaga *et al.*, 2014).

De ahí que una educación que permita el cultivo de la humanidad parte de la resignificación del maestro, de concebirlo como un sujeto activo en la construcción de su saber (Zuluaga, 1999), como un sujeto que participa en la construcción de la cultura. Para esto, es necesario que se empiecen a modificar las orientaciones

de la formación de maestros. Martha Nussbaum (2010) señala que para llevar a cabo su visión de educación liberal, y del cultivo de la humanidad, es pertinente que los docentes cambien su manera de hacer las cosas; asimismo, afirma que es necesario modificar la formación de maestras y maestros: , “Ahora bien, la educación que aquí recomiendo que los docentes cambien su manera de hacer las cosas. Para ponerla en práctica, haría falta que se instauraran grandes modificaciones en la formación de maestros y maestras” (Nussbaum, 2010, p. 160).

Sin duda, darle el valor a la pedagogía para resignificar al maestro como un ser que experimenta, que vive, que siente y que construye nos permite avanzar en el ideal de educación propuesto por Nussbaum, teniendo en cuenta una pedagogía que enlace el quién, el qué, el cómo y los efectos de la enseñanza en el mundo (Ruiz, 2020), de modo que la enseñanza no suceda por la espontaneidad, o por el uso de instrumentos para lograr un aprendizaje. La enseñanza se dota de sentido por los maestros, quienes constituyen su saber mediante la praxis y la experiencia. Aunque la acción educativa requiere de aprendizaje, no hay que caer en el error de confundir aprendizaje con educación, pues la educación no es aprendizaje e, incluso, se puede aprender sin ser educados (Noguera, 2020).

En ese sentido, es necesario resignificar al maestro junto a su saber para alcanzar una educación que nos permita cuestionar, pensar, reflexionar, imaginar y, ante todo, tener un pensamiento crítico sobre nuestra realidad. Una educación que lleve a cabo el cultivo de la humanidad.

CONCLUSIONES

Una educación centrada en el mercado, donde la enseñanza se ha reducido al aprendizaje (Martínez *et al.*, 2003), donde el maestro se ha configurado como un facilitador o instrumento para llevar a cabo un proceso de aprendizaje efectivo (Martínez y Orozco, 2010), hace necesaria una visión educativa que permita llevar a cabo el pensamiento crítico, que abra espacio a las humanidades, al cuestio-

namiento y la reflexión acerca del mundo que habitamos (Nussbaum, 2010), una educación que dé paso a lo que Nussbaum ha llamado el cultivo de la humanidad.²²

Por lo tanto, la perspectiva de la cual Martha Nussbaum nos habla al poner sobre la mesa una crisis de la educación (2016) es una educación orientada hacia el mercado, con un fin de lucro, donde las carreras que buscan vincularse al mercado, a un desarrollo económico unido a pensamientos y políticas que refuerzan esta perspectiva son las que mayor demanda tienen, en tanto que las humanidades, el pensamiento crítico y las capacidades alrededor de la construcción de sujetos críticos, constructores de su realidad y responsables de esta quedan de lado (Nussbaum, 2010). Cabe destacar que Nussbaum no dice que la formación en ciencia o tecnología sea algo malo; sino que estas necesitan de las humanidades para no olvidar el proyecto de mundo que se construye, con sujetos que puedan cuestionar su entorno. Por esta razón, Nussbaum propone una educación en la que —en lugar de seguir rebaños, tradiciones u opiniones— se dé paso al pensamiento crítico, a la sospecha; en la que aceptemos las diferencias de los demás alrededor del mundo que construimos, asumiendo nuestro propio razonamiento y donde quepa la posibilidad de intercambiar ideas en un ambiente de respeto mutuo a la razón.

291

La idea de que cada uno asuma la responsabilidad de su propio razonamiento e intercambie ideas con otros en un ambiente de respeto mutuo a la razón, es esencial para la resolución pacífica de diferencias, tanto dentro de un país como de un mundo cada vez más polarizado por el conflicto étnico y religioso. Es posible, y esencial, fomentar el pensamiento crítico desde que se inicia la educación. (Nussbaum, 2016, p. 21)

En palabras de Gert Biesta, es preciso existir de forma adulta en el mundo, es decir, buscando su crecimiento y reconociendo la alteridad e integridad del otro, lo cual es una responsabilidad para el trabajo educativo.

22 Noguera (2020) nos habla acerca de que la necesidad de educar a los seres humanos nos lleva a la etapa de la modernidad, que propone la humanidad como un proyecto impensable sin la educación; que para llevar a cabo un proceso de humanización implica necesariamente la educación. Sin embargo, es justamente esta etapa la que hoy estamos abandonando.

Esto sugiere que es importante, en el trabajo educativo, interrumpir las formas en las que los niños y los jóvenes están completamente enfocados en sí mismos, llevándolos así al mundo en que solo se puede dar su existencia como sujetos adultos. (Biesta, 2019, p. 64)

Así, una educación que incite al pensamiento crítico, que permita reconocer y dialogar en un ambiente de respeto mutuo de la razón es una educación que permite el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2005). Sin embargo, para hacerla realidad, es necesario pensar en el maestro y hacer grandes modificaciones en su formación (Nussbaum, 2010). Por lo tanto, la idea de una educación para el cultivo de la humanidad depende para su desarrollo de la resignificación del papel del maestro, de manera que pueda participar en la producción de su saber más allá de su reproducción (Zuluaga *et al.*, 2014), un saber que se construya desde la cotidianidad, desde la experiencia y lo que esta lleva consigo; donde este —más allá de ser evaluado y evaluar metas de aprendizaje²³— sea concebido como un sujeto que tiene una vida, una cotidianidad, unas formas de sentir y percibir el mundo (Zuluaga, 2002).

De ahí que el Movimiento Pedagógico²⁴ se dé a la tarea de cumplir esta meta, de resignificar la labor del maestro, como cuando Alberto Martínez habla sobre el Atlas pedagógico:

Los nuevos espacios emergen como cruces, caminos que se conectan, que están en movimiento, en flujo. El mapa emerge frente a la necesidad de una nueva ubicación como respuesta a un cambio en lo previamente establecido, un cambio de lógica que hace necesaria una nueva cartografía, la cual nos permita transitar de una manera distinta en tiempos de fluidez. (Martínez, 2009, p. 216)

23 Un proceso educativo no debe centrarse netamente en el aprendizaje, y si bien la acción educativa requiere de aprendizajes, no todo aprendizaje implica educación. “El aprendizaje no es la educación, pues si bien toda acción educativa requiere de aprendizajes, no todo aprendizaje implica educación; podemos aprender sin ser educados” (Noguera, 2020, p. 201).

24 El Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos de los años ochenta y noventa, tal vez sin paralelo en otros países de América Latina, estuvo ligado a un tipo de movilización que se interrogó por quiénes eran los maestros, cuestión que dio paso a formas de lucha menos verticales contra el Estado, nuevas formas de resistencia más horizontales que los enfrentan con formas de gobierno más directas, más inmanentes y cercanas a nuestras vidas (Martínez, 2020, p. 23).

Es necesaria la experiencia, la cotidianidad y la práctica pedagógica en el camino que se trace en la pedagogía, y por supuesto que en ese camino entra el maestro, como un productor de saber más allá de portador, como un pensador; asignar al maestro un rol como intelectual de la cultura, como un productor de esta y, ante todo, como una persona que siente y que construye experiencias.

El Movimiento Pedagógico sitúa sobre el tapete su potencia en cuatro campos: 1. El de su saber específico. 2. El de su relación con otros saberes, prácticos e intelectuales. 3. El de sus relaciones como hombre público. 4. El de sus relaciones con el deseo y la cotidianidad. (Zuluaga, 2002, p. 314)

Por lo tanto, al hablar del maestro como un intelectual se permite que este construya y produzca sobre su saber —la enseñanza y la pedagogía—, y también se relacione con otros saberes, tenga relaciones sociales como un hombre público y sea concebido como un humano, más allá de un reproductor; como alguien que siente, que piensa, que construye, que desea, que se vincula y, ante todo, que hace parte de una cultura. En consecuencia, es necesario que las facultades de Educación —e incluso programas dedicados a la formación de maestros y maestras— presten su atención y ajusten su enseñanza a la cotidianidad pedagógica con base en los cuatro campos propuestos por el Movimiento Pedagógico y con los cambios contemporáneos de la educación que permitan resignificar el oficio del maestro.

A las preguntas procedentes de estos cuatro campos las facultades de Educación deben prestar toda su atención, ajustando a ellas sus estrategias de enseñanza. En el primer campo se dará cuenta del maestro como sujeto de saber; en el segundo, del maestro como sujeto de la ciencia; en el tercero, del maestro como sujeto del deseo, la cotidianidad, el folclor, lo popular, lo regional. Estas determinaciones deben tener una profunda resonancia en las facultades de Educación; nombremos un caso, el maestro no puede ser concebido como un recipiente al cual hay que llenar de conocimientos, ya que se cree carece de ellos, y mucho menos como objeto de normalización a partir de una programación psicológica. Entonces se deben abrir en las facultades espacios de experimentación, conceptualización e historización, que le permitan al maestro realizarse en los cuatro campos mencionados. Lo anterior no se puede materializar si las facultades no

desprenden de los esquemas que definen la educabilidad del maestro como son la relación profesor-alumno, el examen, el programa y la clase. Estos tres últimos son formas de circulación del saber, pero no de producción del mismo [sic]. (Zuluaga, 2002, p. 314)

Por este motivo, es necesario que las facultades de Educación permitan ver la formación del maestro más que como un recipiente al cual llenar de conocimientos, como un ser que siente, que vive, que imagina, que crea experiencias y le posibiliten una formación en la cual pueda recorrer cada uno de los campos propuestos por el Movimiento Pedagógico, más allá de las formas de circulación del saber, así podrá producir el saber pedagógico más que portarlo. Sin duda, para llevar a cabo las ideas propuestas por Nussbaum acerca de una educación que busque el cultivo de la humanidad es necesario fundar un pensamiento crítico en la formación de maestros y maestras, para que se les permita pensar y se los conciba como productores de un saber (Zuluaga, 2002).

La construcción de una pedagogía que se interese por algo más que los modelos o instrumentos de la enseñanza necesita cuestionar, pensar y reflexionar. Alberto Martínez (2004) concluye que “El punto no es afirmar uno u otro modelo sino tratar de detenerse e inventarse otro lugar para la Pedagogía que resista, que combata, que pregunte, que sospeche, que construya” (p. 402).

Permitir una pedagogía donde se piense la educación más allá de las aulas, de las metas de aprendizaje o de las competencias, donde quepan todas las perspectivas y se dialogue desde las diferentes comunidades y diferencias, una pedagogía interesada por una educación que forme sujetos críticos y responsables de su realidad y contexto (Nussbaum, 2010) nos permite resignificar al maestro. Por ese motivo, es menester asignarles un papel participativo, un papel crítico; trascender las herramientas que evalúen metas de aprendizaje; que creen el conocimiento en conjunto con la sociedad y la cultura (Zuluaga, 1999). De esta forma, daremos paso a una educación que no desplace a las humanidades, que favorezca la construcción de mundo junto a sus diferencias en un lugar donde se puedan dialogar desde el respeto de la razón, y ante todo, que no conciba a los maestros como máquinas que siguen instrucciones, sino que les dé su lugar en la cultura como constructores de un saber que les pertenece.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2018). La escuela y la universidad como excedentes de la sociedad de control. En A. De La Rosa, S. Cadena y A. Martínez, *La universidad interrogada: Opacamiento de la formación y la experiencia* (pp. 99-114). Editorial Universidad Autónoma de Occidente.
- Álvarez, S. (2016). *Martha Nussbaum y la educación en humanidades*. *Analecta Política*, 6(10),167-178.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Paidós.
- Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta (traducción de C. Noguera-Ramírez). *Pedagogía y Saberes* (número conmemorativo) 63-74.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 11(1).
- Echeverri, A. (2014). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez (Eds.), *Pedagogía y Epistemología* (pp. 127-184). Cooperativa editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez, A. (2009). Atlas pedagógico: Otros modos de ser de la escuela y el maestro. En A. Martínez y F. Peña, *Instancias y estancias de la pedagogía: La pedagogía en movimiento* (pp. 213-241). Editorial Bonaventuriana.
- Martínez, A. (2020a). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En C. Noguera y A. Rubio, *Genealogías de la pedagogía* (pp. 307-346). Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2020b). La pedagogía como acontecimiento. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas, *Epistemología de la pedagogía* (pp. 18-30). Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, A. y Orozco, J. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Educación y Pedagogía*, 22(58), 105-119.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33, 9-25.
- Noguera, C. (2020). Notas sobre el fin de la educación. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas, *Epistemología de la pedagogía* (pp. 111-146). Universidad Pedagógica Nacional.

- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 13-25.
- Rubio, D. y Jiménez, J. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación: Entre la innovación y el aprender a aprender. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92.
- Ruiz, A. (2020). La epistemología de la pedagogía o el feliz encanto de lo inútil. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas, *Epistemología de la pedagogía* (pp. 31-44). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. (2020). La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, entre disciplinarización y profesionalización. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas, *Epistemología de la pedagogía* (pp. 167-216). Universidad Pedagógica Nacional.
- Zambrano, A. (2020). El orden discursivo de un concepto y de una disciplina, pedagogía y ciencias de la educación. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas, *Epistemología de la pedagogía* (pp. 147-166). Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza: Un objeto de saber*. Anthropos.
- Zuluaga, O. (2002). Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico. En H. Suarez, *20 Años del Movimiento Pedagógico: Entre mitos y realidades* (pp. 303-318). Corporación Editorial Delfín; Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. y Echeverri, J. (2014). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico: Posibilidades, complementos y diferencias. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez, *Pedagogía y epistemología* (pp. 111-125). Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2014). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez, *Pedagogía y epistemología* (pp. 21-40). Magisterio.
- Zuluaga, O. y Herrera, S. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En A. Martínez y F. Peña, *Instancias y estancias de la pedagogía: La pedagogía en movimiento* (pp. 25-44). Editorial Bonaventuriana.

Sobre los autores

Tiziana Pironi

Professoressa Ordinaria di Storia della pedagogia Università di Bologna. Socio Accademico Effettivo dell'Accademia delle Scienze di Bologna per la Classe di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Antropologiche.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3932-5721>

Sandra Marcela Durán Chiappe

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctora en Educación Social. Fundamentos y metodología.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3919-268X>

Dora Manjarrés Carrizalez

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6809-6606>

Lesly Alexa Sánchez Reyes

Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6616-1884>

Elizabeth Torres Puentes

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctora en Educación.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3642-0571>

Bayron Hernan Giral Ospina

Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Licenciado en Filosofía.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5081-2048>

Connie Cardona Granada

Università degli Studi di Roma Tor Vergata. Especialista en infancia cultura y desarrollo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2553-9777>

Alessandro Della Casa

Università di Torino. Abilitazione scientifica nazionale alle funzioni di professore universitario di seconda fascia nel settore di Storia delle dottrine e delle istituzioni politiche (2022-2033).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3517-322>

Maximiliano Prada Dussán

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctor en Filosofía

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0204-8801>

David Rubio Gaviria

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctor en Educación.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4102-8267>

María Robaszkiewicz

Universidad de Paderborn. Doctora en Filosofía.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6431-5998>

Esther-Juliana Vargas Arbeláez

Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Filosofía.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8877-5529>

Kamila Lockmann

Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutorado em Educação.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>

299

María Elisa Welti

Universidad Nacional de Rosario. Doctora en Educación.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4561-6688>

Pedro Alejandro Mojica Romero

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Estudiante Programa en Pedagogía.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3429-1208>





Universidad Pedagógica Nacional

Este libro se terminó de imprimir en los talleres
de Carvajal Soluciones de Comunicación S. A. S., en el 2024.

Editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial.

El libro *María Montessori: mujeres en la educación y la pedagogía* presenta una reflexión profunda sobre la pedagogía montessoriana y el legado de María Montessori, en el contexto de un esfuerzo académico por reconocer a las mujeres influyentes en la historia educativa. En conmemoración de los 70 años de la muerte de Montessori, la Universidad Pedagógica Nacional dedicó un año académico de la Cátedra Doctoral en el Doctorado Interinstitucional de Educación a su figura.

La obra aborda la relevancia histórica de Montessori no solo como innovadora pedagoga, sino también como una de las mujeres pioneras que desafió las barreras de género en un contexto educativo dominado por los hombres. La primera parte se enfoca en la obra de Montessori, presentando estudios contemporáneos sobre su influencia en la educación inclusiva, la cognición infantil y los principios filosóficos de su pensamiento. La segunda parte explora contribuciones de otras mujeres destacadas en el ámbito educativo, como Martha Nussbaum y Olga Lucía Zuluaga. A través de un análisis exhaustivo, el texto profundiza en los principios fundamentales del método Montessori, como la autonomía, el respeto y la observación, situándolos dentro del contexto histórico y social que marcó su época.

ISBN: 978-628-7760-32-5



9 786287 760325