

HISTORIANDO A MONTESSORI: DESDE EL FEMINISMO Y SOCIALISMO UTÓPICO HACIA SU COMPROMISO COMO PIONERA DEL HOLISMO

TELLING THE MONTESSORI STORY: FROM FEMINISM AND UTOPIC SOCIALISM
TOWARDS HER COMPROMISE WITH COSMIC EDUCATION AND CONSCIOUS
CULTURAL EVOLUTION

María Celina Chavarría González¹

Resumen: El presente ensayo indaga acerca de las raíces de la educación montessoriana, pionera de concepciones holistas. Como resultado, se evidencia que únicamente puede ser abordada desde un paradigma de la complejidad y del compromiso con el destino de la humanidad. Solo una comprensión más amplia de su teleología, antropología y epistemología, nos proporcionará la perspectiva que permita integrar estas dimensiones. Con una introducción que parte de la primera costarricense en poner en práctica su filosofía, la preclara Carmen Lyra, se aborda la multi-textualidad, complejidad y trasdisciplinabilidad de Montessori, así como sus contingencias y su época, indagación necesaria para sopesar su necesidad hoy.

Palabras clave: EDUCACIÓN MONTESSORI, HOLISMO, TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD, EDUCACIÓN GLOBAL (CÓSMICA), EDUCACIÓN PARA LA PAZ, EVOLUCIÓN CULTURAL CONSCIENTE

Abstract: A search for Montessori's roots concludes that an authentic Montessori education, pioneer in holistic conceptions, can only be addressed from a paradigm of complexity, a Transdisciplinary perspective, and an attitude of compromise with the destiny of humanity. Only an all-encompassing understanding of her teleology, anthropology, and epistemology will provide a perspective to integrate these dimensions. In relating Montessori's circumstances and life-experiences, a parallel is made to the challenges faced by the first practicing Montessorian in Costa Rica, Carmen Lyra, educator, writer, activist, and founding-member of the Costa Rican Communist Party. Montessori's multi-textuality, contingencies and the quotidian are addressed in an effort to outline her relevance today.

Key words: MONTESSORI EDUCATION, HOLISM, COMPLEXITY, CONSCIOUS CULTURAL EVOLUTION, PLACE IDENTITY.

¹ Catedrática de la Escuela de Psicología e Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. Doctora en Desarrollo Humano y Familia, Universidad Estatal de Pennsylvania, Estados Unidos.

Dirección electrónica: mariacelina.chavarria@gmail.com

Ensayo recibido: 26 de enero, 2012

Aprobado: 20 de setiembre, 2012

1. Abriendo puertas

Inmersos en la efervescencia de los ideales de la primera mitad del Siglo XX, la historia de nuestros países latinoamericanos revela personajes visionarios que conectaron sus aspiraciones hacia una sociedad más justa, hacia una educación humanista y un *nuevo ser humano*. En la educación inicial, el pensamiento contestatario y socialista de Décroly, Montessori y Pestolazzi recogía los ideales de una educación activa, plena de oportunidades y de conciencia social, revolucionándola.

En Costa Rica, en ese movimiento de vanguardia destaca, por supuesto, María Isabel Carvajal Quesada (Carmen Lyra; Cf. Dengo, 2011), quien en 1920, junto con Matilde Carranza Volio y Lilia González, se embarcó hacia Europa con una beca, que la presidencia de don Julio Acosta les otorgaba por su participación en la contienda contra la dictadura de los Tinoco. Ahí se formó en el método Montessori, cuya educación revolucionaria armonizaba con sus luchas por la justicia social. Lejos de diluirse, su espíritu combativo se encontró con los movimientos contestatarios que mecían Europa. Entre otras cosas, tradujo el Manifiesto comunista del francés al español para compartirlo y estudiarlo.

Escribiendo y publicando desde joven, combatiente intelectual de orígenes humildes, fue marcada por la época donde la falta de reconocimiento del padre, el *status* de hija natural, era vivido como estigma (Lemistre Pujol, 2011).

En 1926, con Luisa González, inaugura la educación preescolar costarricense, en la "Escuela Maternal Montessoriana". Con este hito histórico, Costa Rica se pone a la vanguardia en la región. No se dirigió esta a las clases medias o altas, sino a los paupérrimos barrios aledaños al Edificio Metálico y a lo que era el beneficio cafetalero Tournón. Vibraba con la idea de ofrecerle a la niñez lo mejor de la cultura, en una visión transformadora hacia la creación de *un ser humano nuevo* (González, 1991).²

Desistieron, en parte porque concebían la educación integralmente y chocaban ante la pobreza e infrahumanidad, como comenta Luisa González de la experiencia (1991): su estudio socioeconómico reveló que muchos niños carecían de alimentos suficientes, dormían en petates o en tablas, sin baños ni servicios sanitarios (Monge Pereira, s.f.). Pero el mayor obstáculo que encontraron, por supuesto, fue la férrea oposición política de la Costa

² El Doctor Peña Chavarría -a gran honra familiar- hacía las visitas médicas, tan indispensables para esta población.

Rica conservadora, ante la visión de justicia social emparentada con los movimientos revolucionarios Europeos³.

la labor de ella, más que la de ningún otro educador de su época, fue una tarea absolutamente integral e integradora. Y esto se debe, principalmente, a su extraordinaria capacidad para comprender y aceptar que la labor pedagógica, es una tarea científica que no se desliga de las otras actividades del ser humano; como por ejemplo, la ideología, la política, el arte, la literatura, la religión, la soberanía o el amor.

Probablemente esto hizo que ella, ya maestra, disfrazada de muchacho callejero, dirigiera la quema del diario oficial de la tiranía de los Tinoco; dando muestra fehaciente de que un educador debe saber, en el justo momento y cuando la Patria lo reclame, cambiar el pupitre que es la trinchera de la ciencia, por cualquier otra actividad que posibilite y garantice que la Patria seguirá esgrimiendo los libros y los arados en señal de civilización. (Monge Pereira, s.f., p. 2)

Casi un siglo después, las corrientes educativas han transitado por el pragmatismo de John Dewey, quien insta a la adaptación de la educación a los movimientos de producción económica, por el positivismo pedagógico, con su visión eficientista de una sociedad dirigida hacia metas contables, y por diversas corrientes que han favorecido el desarrollo intelectual a ultranza, en desmedro de una formación armónica de las personas. Se ha instaurado el desarrollo de estructuras cognoscitivas hacia un razonamiento abstracto que desde hace múltiples décadas ha sido criticado por su visión etnocéntrica y la naturaleza mercantilista de sus raíces (cf., por ejemplo, Freire, 1970; Riegel, 1972).

En el seno de estas corrientes eficientistas, el auge hacia la evaluación contable del aprendizaje ha generado currículos dirigidos más bien hacia el desempeño en los *tests* que hacia la formación íntegra de las nuevas generaciones; en efecto, les intentamos enseñar "*lo que ya sabemos*", "*lo ya vivido*", "*lo que miden las pruebas de desempeño*", para una época radicalmente distinta (véase también Lillard, 2005/2007, quien documenta estos movimientos pendulares).

³ Además del estigma que cargaba injustamente ser hija "natural" en la Costa Rica conservadora, con el que tuvo que vivir toda su vida, sobreponiéndose también al rumor sobre su opción lésbica, así como a la expulsión del Magisterio y eventualmente del país en 1949, durante la presidencia de Figueres Ferrer.

¿Qué resultó tan atractivo de Montessori a la visionaria personalidad de Carmen Lyra? Ciertamente estaba el socialismo utópico, la casa socializada y liberadora, el nuevo rol de la mujer, el ser humano nuevo al que también se refería Carlos Marx. Además, quien haya estado presente en un ambiente montessoriano auténtico -variable según la personalidad de la docente y la cultura- percibe ese gozo tranquilo, laborioso, que maravilla... Un modo de vida armonioso, conjugando ética y estética, una exposición a legados culturales en el seno del flujo cotidiano. El entusiasmo, la solidaridad y muchos valores tradicionalmente asignados al género femenino eran visibilizados y convertidos en parte integral de un saber hacer, saber solidarizarse, a un aprendizaje haciendo y con sentido de comunidad que se vivía.

En los "hogares infantiles" -traducción más exacta que el concepto de Casa de Niños- (Seldin y Epstein, 2003), la niñez no solo pretendía y jugaba a ser útil, sino que lo era: de múltiples maneras se protegían y enseñaban unos a otras con mutualidad, afecto y el sentido de colaboración en la organización del baño, las comidas, las meriendas y la limpieza. En un enfoque montessoriano, estos elementos representan aspectos esenciales en la formación de la mente y la consciencia, en un movimiento contextualizado, significativo, como aprendizaje de la personalidad total, indivisible. Esta enculturación formaba la personalidad, como aprendizaje directo e indirecto de valores que distinguía a los seres humanos: ahora se comprende que la evolución humana fue fraguada por la solidaridad (Boff, 2011; Ornstein y Ehrlich, 2000), y esto era parte de su educación cósmica. Es importante señalar los acompañamientos no solo en fortalecimiento y enriquecimiento de las redes neurológicas, sino cada vez mayor interconexión, a su vez que un interés exponencial debido a las conexiones.

En los hogares montessorianos auténticos, una diversidad de legados de la cultura asombran nuestra mirada. Llama poderosamente la atención contemplar a estas pequeñas personas, de edades variadas, actuando solidaria y concentradamente, socializando y apoyándose entre sí, con equidad de género. Las oportunidades que se presencian rompen los estereotipos de qué se hace en un sistema escolar y sus supuestos sobre cómo se aprende y enseña. Participan con atención intensa y gusto, tanto en tareas cotidianas como en un lenguaje integral, en una conquista de la palabra verbalizada y escrita, ambas en contextos significativos. Sofisticadas operaciones matemáticas y de lectoescritura o ciencias sociales y planetarias conviven con un enfoque hogareño y cómodo, de ternura y cuidado

recíproco: la niñez conversando entre sí, ayudándose mutuamente en una verdadera comunidad de aprendices, una casa de niños con connotación de hogar.

Tal ambiente contrasta con algunos centros montessorianos en los cuales se siente una opresiva falta de despegue, un mecanicismo acartonado, relaciones rígidas, censuradoras, controladoras o poco armoniosas. En muchos centros así llamados, se irrespetan los ciclos de interés, fragmentándose el tiempo, de manera tal, que la niñez no tiene oportunidad de experimentar el bienestar de terminar una actividad retadora. No se dan las condiciones para que pueda auto-regularse y afinar cada vez más el poder de concentración de la atención o la memoria... Muchas veces, el exceso de normativas y regulaciones, así como los tonos de censura, destacan más que los movimientos expresivos de la niñez.

¿Por qué tantas diferencias en lo que se supone que está amparado bajo el nombre Montessori? ¿Cuándo llegó este movimiento a sonar como culto para algunas personas, como aberración anticuada para otras o como ventaja y lucro cuando se trata de la niñez de clases medias y altas? ¿Cómo es que Maria Montessori, aquella mujer visionaria con personalidad de diva empecinada, todavía mueve a tantas personas? ¿Existen diferentes versiones de Montessori? Hemos de preguntarnos, finalmente: ¿por qué su movimiento no es parte del currículo de formación en educación inicial en la mayoría del mundo?

Para intentar alguna suerte de respuesta a estas interrogantes que nos pintan tanta diversidad de reacciones, hemos elaborado una serie de artículos desde diversas facetas. Asimismo, se examinan dimensiones particulares de su visión, a la luz de las tecnologías de la información y comunicación (Chavarría González, 2012a, b). A una serie anterior, pertenecen una serie de artículos sobre una experiencia Montessoriana en Costa Rica (Chavarría González, 1991; Chavarría González *et al.*, 2000, 2000b; Chavarría González y Orozco Castro, 2009).

El presente ensayo resalta los descubrimientos y algunos aportes de esta multifacética y genial mujer, en el contexto histórico de su vida, indagación sin la cual tampoco se podrán aquilatar las raíces de críticas dirigidas a su sistema, sus conceptos sistémicos o los resultados de investigaciones al respecto. Esto ha sido abordado en otros lugares, pero de formas no tan accesibles para hispanohablantes (Chattin-McNichols, 1992a; Kramer, 1976; A.S. Lillard, 2005/2007; P. Lillard, 1972/1985; Mario Montessori, Jr., 1976). Desde una

perspectiva totalizadora e histórico-cultural, es importante comprender la personalidad en su época para poner en perspectiva sus propuestas.

Invitamos, pues, a algunos esbozos de la larga, asombrosa y multifacética vida de esta científica genio, quien muere tan significativamente como vivió, a los 82 años, pensando en un posible viaje de entrenamiento a África. También se honró su deseo de ser enterrada en el sitio en que muriese: Holanda, como símbolo de su ciudadanía mundial.

2. ¿Quién era Montessori?

Nada de lo que producimos puede ser comprendido fuera de la conjunción compleja: cultura-personalidad-vivencia. La personalidad-contexto como unidad inseparable marca nuestra visión y compromiso con el futuro. Situación social de desarrollo de esta persona, en términos de Vygotski (1934/1993). Intentaremos esbozar un boceto histórico que permita visibilizar facetas de su fuerte personalidad, utilizando como fuentes la interesante biografía de Kramer (1976), así como reseñas de su hijo Mario Montessori (2004), de Chattin-McNichols (1976) y de su amigo Standing (1957).

Hija única, había nacido al norte de Italia, en Ancona, el mismo año en que se unificó la nación italiana, 1870, época de los fuertes cambios y contrastes del *Risorgimento*. Desde el punto de vista político, el movimiento se ha entendido desde las luchas por recobrar la unificación italiana, lo cual esta vez sucede bajo el sello de la industrialización, desde las provincias del norte (Croce, +). Las condiciones de vida abismales de las y los trabajadores industriales urbanos o agrícolas desembocan en fuertes movimientos anarquistas y de izquierda.

Una clase media de valores sumamente conservadores, católicos, incluyendo una decidida subordinación y sumisión de las mujeres, contrasta con el optimismo revolucionario que parecía ofrecer esperanza a los oprimidos, entre los cuales destacan las mujeres, el segundo sexo. Culturalmente, el proceso puede verse como el que completó el Renacimiento italiano, imbuido del Romanticismo, de grandes valores.

En la conformación de la personalidad de Montessori, la confianza en sí misma, el optimismo, la convicción sobre la posibilidad de efectuar cambios, parecen haberse nutrido de este *Risorgimento* (Kramer, 1976). Alessandro Montessori, su padre, conservador, soldado que luchó en las guerras de unificación italiana, caballero a la antigua, aparentemente de pocas migas, retórico, matemático, luego servidor civil, inspector y

contador en varias manufacturas. Condecorado *cavaliere* cuando Maria tenía 10 años, se opuso a que su hija estudiase medicina. Su madre, Renilde, educada, de familia acomodada y terrateniente, apoyaba a la joven en sus aspiraciones.

Como estudiante, su incursión en campos específicamente relegados a hombres le presentó innumerables retos. A la edad de 13 años, contemplando estudios en ingeniería, ingresó en un colegio técnico para varones, el *Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci*. Rechazaba vehementemente la idea de convertirse en educadora, salida profesional para las mujeres: ¡tremenda ironía! Su decisión de estudiar matemática le sugiere a Kramer (1976) una serie de interrogantes sobre esta obstinada joven.

Forjarse un camino en un mundo trazado por y para los hombres la destacó desde niña y a lo largo de su vida. Su deseo por estudiar medicina le ganó la oposición no solo de su padre sino de la Facultad de Medicina de la Universidad de Roma. Pero no desistió. Su tenacidad, audacia y empeño la impulsaron a seguir adelante, enfrentando al decano personalmente.

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, p. 22, traducción y énfasis de la autora)

2.1 Influencias de la época

*“¿Qué ha de ser de la vida si el que canta
no levanta su voz en las tribunas
por el que sufre, por el que no hay ninguna
razón que lo condene a andar sin manta?”*
Horacio Guarany

Un clima efervescente en Italia. Protestas y manifestaciones de campesinos, obreros y socialistas, clamando condiciones de vida más dignas, coincidieron con sus primeros años universitarios. La Universidad de Roma se consideraba un semillero de pensamiento marxista. Según el filósofo Benedetto Croce, ser indiferente al socialismo en esa época era

un indicador de poca inteligencia. Una encuesta de 1885 entre intelectuales sobresalientes revelaba que una mayoría se inclinaba hacia el socialismo (Kramer, 1976, p.36). Montessori también acentuó sus tendencias hacia un pensamiento dispuesto a luchar por reformas sociales.

El contexto en el que empezó a ejercer su profesión es de relieve: niñas y niños trabajaban jornadas de 12 horas diarias en las minas de azufre. Las jornadas de 18 horas diarias no eran inusuales. En este contexto de explotación, se manifiesta también la doble explotación de las mujeres: el salario diario de un trabajador en una fábrica de velas era el equivalente de \$0.65 por día; el de una mujer, de \$0.20. Trabajadores de la industria de tejidos ganaban tan solo 28¢ diarios, las mujeres en esas mismas fábricas, 12¢ (Kramer, 1976).

2.2 Apasionamiento y determinación

En la Facultad de Medicina, ser la única mujer le significó enfrentar descalificaciones y dificultades. Hizo sus prácticas de anatomía sola y de noche, pues la presencia de hombres y mujeres ante cadáveres era considerada indebida; debía esperarse a que los otros estudiantes estuviesen acomodados antes de ingresar al salón de clases, para evitar roces. Sus compañeros resentían su sobresaliente capacidad y se la cobraban, pero ella enfrentaba esta como otras dificultades en su vida: como retos a los cuales sobreponerse (Kramer, 1976, p. 40).

Con tutorías privadas pagó gran parte de sus estudios. Poco después de su primer año de Medicina y Cirugía, fue acreedora del Premio Rolli, altamente valorado, y al año siguiente, del muy competitivo puesto como asistente en el Hospital de Roma, leña al fuego para los resentimientos de sus compañeros. Antes de terminar su carrera, había trabajado en un hospital para mujeres y en otro para hombres, en una clínica psiquiátrica y en una clínica para niños.

En 1896, a los 26 años de edad, se graduó con honores, con un puntaje sobresaliente, la primera Doctora en Medicina y Cirugía de Italia. *La Dottoressa*, como la llamaban personas allegadas, destacó por una enorme capacidad acoplada a un espíritu de lucha por sus ideales, a tono con el *Risorgimento*. Su intuición, inteligencia, elegancia y férrea decisión se tomaban de la mano con la sensibilidad y grandeza de corazón.

2.3 Feminismo: La *nueva mujer*

Poco después de su graduación, en 1896, fue escogida para representar a Italia en Berlín, en uno de los incipientes congresos internacionales de mujeres. Propuso una petición para garantizar equidad salarial entre los trabajos de hombres y mujeres, propuesta aprobada unánimemente por los países representados, como un compromiso por hacer esfuerzos en ese sentido. El día de la apertura del congreso se le solicitó enfrentar a un grupo de mujeres socialistas, quienes habían organizado una protesta por considerar "*burgués*" el congreso. Con su capacidad de oratoria, su magnetismo y su carisma, Montessori declaró que las luchas de género unían a las mujeres italianas y que traía saludos de éstas para todas las luchadoras por los derechos de las mujeres, y en particular, saludos de las socialistas. Cuando hablaba, lograba ovaciones que causaron gran sensación en la prensa, mostrando talento para entusiasmar audiencias.

En Roma, ocupó puestos simultáneos en varios hospitales, atendiendo a los pacientes en forma personal y humana, mostrando una especial inclinación por las y los pacientes pobres. Entre sus varios trabajos, sacaba el tiempo para preparar sopa a una enferma, bañarla, *apoyarla en su vida*, como ella repetía continuamente como su rol: apoyar a la vida fue uno de los temas recurrentes de su enfoque educativo.

En 1899 viajó a diversas ciudades italianas para hablar sobre "*la nueva mujer*", dio charlas feministas de avanzada, donde la emancipación de la mujer representaría una transformación de la sociedad. Fue electa como delegada a otro congreso internacional de mujeres en Londres, donde logró conversar en privado con la reina Victoria, así como ubicar uno de los libros de Séguin.

Estableció también una práctica privada. Trabajó, además, como asistente de investigación en la Clínica Psiquiátrica de la Universidad de Roma. En los asilos que visitaba le impresionaron las condiciones de privación en que se mantenía a los niños "*retardados mentales*". Ávidamente buscó lecturas al respecto, encontrando los escritos de Jean Itard y Edouard Séguin (Krammer, 1976).

2.4 La no-pedagoga incursiona en el campo de la pedagogía

Montessori nunca se vio a sí misma como pedagoga. Eso nos lo aseveran personas cercanas a ella: su hijo Mario Montessori (2004), su nieto Mario Montessori, Jr. (1971, 1986)

y su nieta Renilde (2005). Fue visionariamente trans-disciplinar, en un sentido Renacentista de genio multifacético.

Las condiciones paupérrimas en que se encontraba la niñez crónicamente hospitalizada, catalogados como "*idiotas*", le hicieron dar un giro de 180 grados a su carrera. El contacto con estas criaturas le planteó a la joven médica la preocupación por tomar cursos de educación, convencida de que el tratamiento médico y físico era insuficiente para que avanzaran en su desarrollo. Empezó a indagar en opciones pedagógicas.

Jean Itard (1775-1838) había realizado estudios con personas sordomudas y por muchos años trató de educar y humanizar a un niño retardado que creció entre lobos, al haber sido abandonado en el bosque de Aveyron. Focalizó esfuerzos por educar la mente a través de discriminaciones sensoriales, utilizando ejercicios de la vida cotidiana para ayudar a desarrollar la coordinación motriz y sensorial. Utilizaba figuras geométricas para insertar; cuentas para ensartar; trozos de tela para abotonar y amarrar; y clavijas de determinado grosor que se insertaban en sus respectivos hoyos. Desarrollaba las destrezas cotidianas; el sentido de tacto a través de objetos de diferentes texturas y el sentido de clasificación por colores o tamaños. Eventualmente les guiaba a copiar letras, llevándoles a escribir antes de leer. Edouard Séguin (1812-1880), estudiante y asistente de Itard, atraído por el socialismo místico de Saint-Simon, fundó una escuela para "deficientes mentales" en París. Define su método como fisiológico y empieza por educar el sistema muscular y los sentidos.

Montessori había puesto a disposición de la niñez especial⁴ los materiales de entrenamiento de los sentidos propuestos por Séguin para utilizar con discapacitados. Los fue modificando al observar las reacciones y usos que les daban. Observando a estas pequeñas personas, comprendió que daban saltos considerables en su desarrollo intelectual al aplicar los métodos derivados de sus estudios. Inclusive llegaron a presentar exámenes escolares con buenos resultados, lo cual le hizo sospechar que el potencial de los niños y niñas "normales" estaba siendo desaprovechado.

2.5 La mujer ¿nueva?

En ese período tuvo un fuerte desengaño amoroso con un colega que trabajaba a su lado en la Clínica Psiquiátrica. Soltera, tuvo un hijo, cuyo nacimiento fue mantenido en

⁴ En ese momento histórico, considerada "con retardo" y mantenida excluida de la participación social, en condiciones paupérrimas.

secreto. Ya era una figura pública, cuando en 1901 renunció repentina e inexplicablemente a la dirección de la recientemente fundada Escuela Magistral Ortofrenética, la cual representaba una importante oportunidad para demostrar y desarrollar sus métodos, a la vez que para educar y entrenar a maestras en la educación de la niñez con discapacidad. Con esta renuncia se alejaba del padre de su hijo, co-director en la recién inaugurada Escuela (Kramer, 1976).

Su hijo fue criado por una familia campesina. Ella lo visitaba hasta que él mismo, en 1913, la confrontó diciéndole que sabía que ella era su madre y que quería irse con ella. De ahí en adelante fueron inseparables (Kramer, 1976).

En 1901, se dedicó a los estudios de filosofía, antropología, psicología experimental y pedagogía, diseñándose su propio currículo. Las ideas de Rousseau, Froebel y Pestalozzi constituyeron fundamentos para su pensamiento. Analizó críticamente cómo se enseñaba y aprendía, observando clases en escuelas tradicionales. En 1902, decidió traducir la obra de Séguin al italiano, para ponderarla y meditarla.

Montessori nunca creyó, como Rousseau, que la civilización dañaba al niño. Por el contrario, creía que el trabajo y el dominio sistemático sobre el medio llenaban una necesidad innata del ser humano desde la edad más temprana, clave del desarrollo personal y social. No deseaba en absoluto sacar a la niñez de la escuela hacia la naturaleza, sino más bien incorporar a la niñez en la civilización, en una modalidad que fomentase la transformación social (Kramer, 1976).

Impartió cursos, muy solicitados por estudiantes, en la Escuela Pedagógica de la Universidad de Roma (1904 y 1908). Decía:

El objeto de nuestro estudio es la humanidad; nuestro propósito, convertirnos en educadores. Ahora, lo que realmente constituye a un educador es su amor por el niño humano; pues es el amor el que transforma el deber social del educador en la consciencia más alta de una misión. (Montessori, 1913, p. 341; cit. por Kramer, 1976, p. 98, traducción nuestra)

2.6 Las primeras "Casas de niños"

El director del "Istituto Romano di Beni Stabili", que había construido edificios de apartamentos para obreros en barrios marginales, consideró la conveniencia de instituir una guardería para personas de 3 a 7 años, cuyas madres trabajaban. De este modo, se evitaría

el vandalismo en el recién construido conglomerado. Contactó a la joven doctora y destinó un salón y un dinero para mobiliario.

Es así como en 1907 se abrió la primera "Casa de niños", donde la Dra. Montessori inició las observaciones que la llevaron a su pedagogía científica. Es con grandes interrogantes sobre las posibilidades de desarrollo de personas "normales", así como una intensa creatividad y compromiso, que comienza esta tarea. Su descripción resuena con nuestra experiencia con la niñez marginada del tercer mundo: tímidos, huidizos, llorosos, asustados, de atención inconstante, empujándose los unos a los otros, con el brillo de su pelo y sus ojos opacado por la desnutrición.

Con el escaso presupuesto, por primera vez se confeccionó un mobiliario liviano acondicionado a la niñez, incluyendo lavatorios bajos. Se desarrollaron materiales didácticos cuidadosamente confeccionados en madera, siguiendo las normas de Séguin.

En sus inicios, una persona sin entrenamiento, hija del portero, estuvo a cargo de más de cincuenta niños y niñas entre los dos y los siete años, número relativamente bajo para principios del siglo anterior en el período de consolidación de la Revolución Industrial (Kramer, 1976; Montesinos, 1964).

Montessori pasaba a hacer sus observaciones y a informarse cuando podía, dentro de sus múltiples trabajos como doctora. Muy pronto obtuvo la ayuda de una costurera de profesión como asistente de maestra, una segunda adulta en el salón. Las chicas y los chicos eran tratados con un respeto y libertad sorprendentes para esa época; respondían efusivamente.

Se instauraron actividades de cuidado personal, cuidado del ambiente y la escogencia de trabajar con los materiales propuestos y con juguetes donados. Respondiendo a observaciones sobre su interés, introdujo la idea de que no solo los escogieran, sino también los guardaran. En un principio, los materiales se guardaban bajo llave; relata Montessori que un buen día, la encargada olvidó cerrarlos, para encontrar que los niños y niñas los habían sacado, repartido y se encontraban en plena actividad. Montessori interpretó esto como signo de su entusiasmo y seguridad, por lo que en adelante reemplazó los armarios inaccesibles por repisas bajas (Seldin y Epstein, 2003). Paulatinamente, Montessori fue agregando actividades de jardinería, gimnasia, cuidado de plantas y animales, preparación y servicio del almuerzo. Había límites bien definidos y se esperaba un comportamiento cortés entre las personas.

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.

2.7 Socialismo utópico y comunidades colectivas

Para la apertura de una segunda *Casa dei Bambini* en otro conglomerado de apartamentos de San Lorenzo, Montessori pronunció un discurso inaugural sobre el valor de una crianza más comunitaria, con beneficios similares a los de colectivizar el transporte o los servicios eléctricos, moderna idea que traería mayor justicia, permitiéndoles a las mujeres trabajar sin someter a sus hijos e hijas a cuidados de inferior calidad. Su posición revela los ideales del socialismo utópico y humanista, con una visión de los complejos habitacionales como comunidades colectivas. Escuchemos sus palabras:

Todo el que conoce la escuela y los principales problemas pedagógicos que entraña, sabe que se viene considerando como un gran principio, principio ideal y casi irrealizable, la armonía entre la familia y la escuela en lo referente a la educación de los niños [...] Aquí se introduce la escuela en la casa misma, como propiedad colectiva [...] Los padres saben que la 'casa dei bambini' les pertenece y este sentimiento de propiedad es dulce y nuevo para ellos y profundamente educativo [...].

Prosigue:

Otro progreso acompaña a la 'casa dei bambini', y es el de haberse realizado el primer paso hacia la casa socializada [...] Su significación tan alta corresponde a una necesidad de los tiempos [...] Nosotros hemos logrado socializar de este modo la 'función maternal', es decir, una función eminentemente femenina dentro de la casa. He aquí, en la práctica, resueltos algunos problemas planteados por el feminismo, que parecían insolubles. [...] He aquí que el hogar se ha transformado y la casa socializada asume parte de las antiguas funciones de la mujer [...] La mujer moderna, como una mariposa salida de su estado de crisálida, se verá libre de todas las atribuciones y trabajos que hasta el presente hacían que el hombre la considerase deseable como fuente de bienestar material. Ella será, como el hombre, un ser humano libre, un obrero social y como el hombre buscará el bienestar y el reposo en el nuevo hogar

socializado. Se verá entonces amada por sí misma y no por el bienestar y el reposo que pueda prestar. (Montessori, 1913/1964, pp. 72-77)

2.8 Aprendizajes y descubrimientos iniciales

En este período, Montessori realizó varias observaciones cruciales (Packard, 1972):

1. Chicos y chicas espontáneamente escogían los materiales de Séguin y los materiales preparados por ella para el desarrollo de la observación y del lenguaje, prefiriéndolos a los juguetes tradicionales.
2. Si se escogía un material que parecía coincidir con una necesidad o inquietud de desarrollo personal, espontáneamente *repetían* este ejercicio incansablemente, con inteligencia, concentración, cuidado, variaciones y afinamiento graduales⁵. Siguiendo al biólogo holandés Hugo De Vries, Montessori los denominó "*períodos sensibles*". Sus personalidades cambiaban, se veían relajados, comprensivos, confiados y gozosos, lo cual concuerda con descubrimientos sobre flujo, entusiasmo y retos realizados por Csziksentmihaily (1997a, 1997b, 1997c).
3. Tanto hombres como mujeres disfrutaban enormemente de ser útiles en los quehaceres cotidianos de la "Casa de niños", al ir conquistando nuevas destrezas que les permitían realizar las actividades de la cultura, en una conquista paulatina de la adultez, con un sentido de pertenencia. Se complacían de participar en labores de preparar y servir las comidas, en la limpieza de la casa, el baños semanal y el cuidado de los más jóvenes.
4. Aprendían a cuidar a las personas más pequeñas, quienes a su vez imitaban a las mayores.
5. Se deleitaban del sentido de orden en las rutinas y en los materiales. No solo les complacía mantener el orden (la predictibilidad contribuye al desarrollo cognoscitivo), sino que emocionalmente mostraban mayor tranquilidad al encontrar las cosas en el mismo lugar, así como mayor intranquilidad y molestia ante los cambios impredecibles. Llevaban estas ideas a sus hogares.
6. Actuar a su propio ritmo, en un ambiente amplio y estéticamente preparado, favorecía su concentración en actividades muy enriquecedoras, donde disfrutaban tanto de

⁵ Como ejemplo, Montessori comenta sobre una niña de 3 años que repitió concentradamente la actividad de calzar los cilindros graduados por tamaño en sus agujeros cuarenta y tantas veces.

escoger y guardar los materiales como de la actividad misma.

7. Un ambiente de respeto por los derechos y un contexto de seguridad personal, donde no tenían que luchar por el uso de los materiales, contribuía a que las relaciones fuesen gratas, manifestándose en colaboraciones espontáneas, con consideración por las idiosincrasias de otras personas. Cotidianamente practicaban el respeto, al esperar que otras personas concluyesen una actividad antes de poder asumirla.
8. La presentación armoniosa y estética de los materiales combatía los actos destructivos o descuidados.

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 (Kramer, 1976; Packard, 1976).

2.9 Lectoescritura y contexto de escolaridad como empoderamiento

Ante los repetidos ruegos de la niñez y de sus madres y padres -con frecuencia analfabetos ellos mismos- Montessori acordó abordar el interés por leer y escribir. En su característico estilo experimental y de reto, se lo propuso para octubre, cuando las y los pequeñines de las primarias italianas empezaban su instrucción. Sin embargo, encontró dificultades para confeccionar un alfabeto en madera. Finalmente, introdujo unas letras de lija adheridas a tabletas de cartón para favorecer la memoria del movimiento. A la vez, un alfabeto móvil con letras de papel en cursiva, en un ordenador diseñado a partir de una caja de cartón por su amiga Ana Fedeli (Kramer, 1976).

En noviembre de 1907 comenzó el experimento. Los chicos y chicas, definitivamente motivados, trazaban las letras de lija con sus dedos, aprendiendo sus sonidos. Delineaban letras con lápiz o tizas. De repente, todo se unió espontáneamente. Relata que un día, en la azotea, Montessori solicitó a uno de los chicos de cinco años que le dibujara la chimenea que se veía, dándole un pedazo de tiza. De repente, empezó a exclamar "*¡puedo escribir!*", con gran entusiasmo, trazando la palabra "*camino*" (chimenea), "*mano*", "*tetto*" (techo). Otros se le acercaron y también empezaron a escribir sus palabras (1913/1964, p. 287).

Es elocuente su propia descripción de esta actividad, pues evidencia tanto el entusiasmo, como su tolerancia por el desorden que se generaba, a favor de lo verdaderamente significativo:

El niño que había escrito una palabra por primera vez estaba excitado y lleno de júbilo. De hecho, nadie podía escapar de las manifestaciones ruidosas del pequeño... Todos(as) teníamos que ir y pararnos en torno a la palabra escrita para admirar la maravilla, y unir nuestras exclamaciones de sorpresa a los gritos de gozo del autor afortunado [...] Los niños, con un cierto gozo frenético, continuaban escribiendo por todo lado. Vi a niños apretados ante la pizarra, y detrás de los pequeños que se encontraban parados en el suelo, se formaba otra línea de pequeños subidos en sillas, para poder escribir sobre las cabezas de los otros [...] Otros, furiosos ante el impedimento, volcaban las sillas en que sus compañeros se habían montado. Otros empezaron a escribir en los ventanales o puerta, cubriéndolas con escritura. Nuestros reportes diarios nos mostraban que lo mismo estaba sucediendo en sus hogares [...], logrando progresar más rápido, y con un sentido de gozo superior al de los chicos de primaria. (Montessori, 1913/1964, pp. 288-289, traducción personal).

La escritura siempre representa la adquisición de una destreza que empodera, más aún en un contexto donde el analfabetismo de madres y padres era vivido como una limitación importante, retomado también por Paulo Freire (1970). En la consolidación de la Revolución Industrial, países como Inglaterra y Francia competían por lograr un entrenamiento temprano para elevar la capacidad de la juventud para el trabajo en fábricas, saber leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas contribuía a la *reproducción ampliada de las fuerzas sociales de producción*, razón por la cual el "milagro" Montessoriano recibió una ávida atención de la prensa (Cf. Steinfels, 1973). Y parece ser que este tema es el que Vygotski critica (1978).

Personas de diferentes denominaciones y posiciones políticas, incluyendo embajadores, príncipes y reinas, llegaron a ver el fenómeno de lectura y escritura temprana. En 1912, el Partido Comunista declaró, en un congreso en Ginebra, que uno de los derechos humanos era ser educado por el método Montessori; mientras tanto, las denominaciones cristianas se asombraban ante la "conversión" de estos niños.

2.10 Expansión y ampliación del movimiento

Las dos primeras "Casas de niños" fueron para pequeñines y pequeñinas de escasos recursos. Sin embargo, el enfoque se propagó como una oportunidad en la cual diversas clases sociales podían obtener una sobresaliente educación intelectual, además de una "enseñanza para la vida". Estas dos aristas establecen, desde muy temprano, la tentación a aplicar el empoderador método, muchas veces dejando relegada la orientación hacia el desarrollo de la personalidad en su totalidad.

Las ideas montessorianas se extendieron con rapidez por todo el mundo: Alemania, España, Francia, Holanda, Inglaterra, Portugal, Polonia, Rumania, Suecia; Argentina, Canadá, Colombia, Chile, Costa Rica, Estados Unidos, México, Panamá; China, Corea, Filipinas, India, Japón, Australia, Nueva Zelanda, Egipto, Siria, por mencionar algunos.

En 1909, Montessori publicó su libro "*El método de la pedagogía científica aplicada a la educación infantil en las casas de niños (Case dei bambini)*". En unos cuantos años, había sido traducido a unos 11 idiomas. La traducción al inglés se publicó en 1912, en preparación para su visita próxima a los EE.UU.; se agotó en cuatro días. En inglés, el título: *The Montessori Method*, sugerido por su contraparte norteamericana como más sintético, omitía el énfasis esencial: la actitud científica, desplazando el énfasis hacia la creadora del método (Chattin-McNichols, 1992; Kramer, 1967).

En 1911, Montessori había creado un nuevo conjunto de materiales avanzados para enseñar matemáticas, poniéndolos a prueba en una Casa dei Bambini para 45 niños cercanos a los seis años del marginal y abandonado barrio de *Pescheria*.

Novedosa también fue su propuesta inicial de que tanto niñas como niños compartieran las responsabilidades de limpieza, preparación de alimentos y cuidado de plantas y animales.

Después de lo que se perfiló como una conflictiva visita a los Estados Unidos de Norte América, se publicó, en 1914, su segundo libro: *Dr. Montessori's Own Handbook*, el primero de sus libros que se publicó originalmente en inglés, con un desafortunado título, que sugería la propiedad privada del enfoque. Esta contradicción se exagera cuando decide dejar su plaza en la universidad y depender únicamente de los ingresos por sus entrenamientos y la venta de materiales. Esta exclusividad mantuvo sus métodos fuera de los departamentos de Educación universitarios (Kramer, 1976).

Su próxima visita a los Estados Unidos, en 1915, fue para participar con un aula modelo en la Exposición Internacional de Panamá y el Pacífico en San Francisco, California⁶. La clase modelo Montessoriana, conocida como "la casa de cristal" por su apertura a las y los observadores, causó gran interés y recibió las únicas medallas de oro otorgadas en el campo de la educación. Impartió un curso intensivo de entrenamiento, de sorprendente intensidad: cuatro meses a tiempo completo, con cuatro presentaciones semanales y supervisión directa. Fue de tal interés que el Congreso norteamericano pasó una ley para designar fondos hacia la creación de universidades destinadas al entrenamiento montessoriano, con la única condición de que Montessori estableciese su hogar en los EE.UU., oferta que declinó. Hubo muchas ofertas para impartir cursos; pero a la muerte de su padre, Montessori regresó a Italia.

2.11 Paradojas y controversias

Su método y su personalidad despertaban controversias, pero sus ideas eran puestas en práctica. Su influencia se extendió a los *Infant classes* en Inglaterra. El interés de los ingleses era tan amplio, que en varias ocasiones quisieron crear más escuelas, pero ella quería responsabilizarse del entrenamiento de docentes, intentando mantener la pureza del enfoque. Señala Kramer (1976), perspicazmente, que una de las paradojas de su personalidad es su lucha por la autonomía de la niñez, en un contexto de dificultad para respetar la independencia de las personas adultas que la rodeaban.

Las primeras escuelas montessorianas en España comenzaron en 1913, auspiciadas por el movimiento catalán, que luchaba por revivir sus tradiciones culturales de cara a la oposición al gobierno central Madrileño. Participaba así en un movimiento de integridad regional, que buscaba el fortalecimiento del lenguaje y la cultura catalana.

Sus vínculos con el Seminari Laboratori de Pedagogia llevaron a la enseñanza, la investigación y el entrenamiento en el método Montessori, con el apoyo del gobierno Catalán. En 1915, como parte de su programa de identidad regional, la Associacio Protectora de Ensenyança Catalana la invitó a desarrollar su sistema holista en Barcelona, por reformas educativas del movimiento republicano, estableciendo ahí su hogar.

⁶ Esta clase modelo fue dirigida por Helen Parkhurst, quien había recibido el entrenamiento en Roma. Poco después, ésta desarrolló el "Plan Dalton", su propio sistema basado en la filosofía y práctica montessoriana, sin reconocerlo así.

Esto le entusiasmaba, ya que representaba la oportunidad que anhelaba para explorar los alcances de su sistema a mayor escala. El entorno designado para la educación Montessoriana representaba toda la estética que ella hubiese deseado, con sus jardines internos y externos y sus múltiples fuentes de agua. Introdujo la pintura, la música, la danza, los juegos en pilas de arena, la arcilla y nuevos materiales para enseñar historia, geografía y ciencias, así como la base de su educación cósmica. En aquellos momentos su corazón había sido tocado por el entorno catalán. Esto fue el entorno donde se desarrollaron nuevos materiales para la enseñanza de la aritmética, la geometría y las matemáticas; asimismo, los estudios de primaria. En 1916 se publicó el libro *La autoeducacione*. De hecho, *Psicoaritmética y Psico-geométrica* (1934) y *El niño*⁷ (1937), escritos ambos en España, se publican primero en español, aún cuando de *El niño* se publicó antes una versión francesa del manuscrito de 1934 y una versión en inglés en 1936 (Kramer, 1976). Al respecto, acota:

únicamente hoy, en España, en la tierra tan bien amada, en la cual fue concebido, es donde aparece, finalmente, el libro tal y como yo lo había compuesto en su versión original, mucho más completa de lo que puedan serlo las versiones inglesa y francesa [...] Varios de sus capítulos habían sido ya difundidos por medio del micrófono de Radio Asociación de Cataluña. Débil voz que con acentos casi proféticos parecía ya presagiar los trágicos acontecimientos que debían ensangrentar nuestra amada Patria. (Montessori, 1937, Prólogo a la edición española)

En 1919, Barcelona era el centro de conflictos entre sindicalistas y empresarios. Ante violentos disturbios patrono-laborales, la burguesía catalana recapituló. En ese período de colapso, el gobierno catalán derogó su apoyo a las escuelas montessorianas. Montessori había establecido su hogar, con su hijo Mario y su familia, en Barcelona, donde permaneció hasta el estallido de la Guerra Civil en 1936. La escuela modelo montessoriana en Barcelona, que había servido como tal por 10 años, se cerró en 1924, ante el conflicto entre el gobierno madrileño de corte fascista y el Movimiento Cultural Catalán, republicano y regionalista.

⁷ El deseo de Montessori, expresado en el prólogo de la versión en español, es que este libro fuese publicado primero en español; sin embargo, de un manuscrito de 1934 se produjo una versión anterior en francés y la versión en inglés, que ella no considera tan completa, publicada en 1936.

En 1926, su charla ante la Liga de las Naciones sobre "Educación y paz" dejó una profunda impresión. En 1929 fundó la Asociación Montessori Internacional (AMI), con el apoyo de su hijo Mario (Kramer, 1976).

En 1931 se inauguró la Segunda República anunciando que, bajo la bandera republicana, auspiciaría un entrenamiento internacional montessoriano en Barcelona. Se pusieron las dos universidades de Barcelona a disposición de Montessori, y se retornaron a los símbolos catalanes tradicionales, hasta la Guerra Civil Española y la dictadura de Franco que se entronizaba y reprimía el movimiento montessoriano, símbolo ahora de la autonomía catalana. En 1936, ante la violencia de la Guerra Civil, una vez más toda la familia salió súbitamente de España, país que consideraban como su patria, rescatados por una nave británica, esta vez rumbo a Holanda, el país que se convirtió en su nuevo hogar.

2.12 El oscuro capítulo del fascismo

En 1927, el régimen de Mussolini había apoyado las escuelas montessorianas en Italia, hasta que en 1934, en público, Montessori acusó al régimen fascista de "*formar la juventud según sus patrones brutales*". Intempestivamente, Montessori abandonó el país (Kramer, 1976). Dicha autora hace un incisivo comentario sobre su carácter: en los inicios de su vida, Montessori había confrontado viejas prácticas y patrones de pensamiento; ahora, cada vez más interesada en la difusión de su método y el fortalecimiento del movimiento al mismo tiempo que el sustento económico de su familia, había juzgado las condiciones según estas fuesen propicias o no para su método.

Suzanne Stewart-Steinberg (2007) documenta cómo las cinco ediciones de *El método* van sufriendo cambios para ajustarse al fascismo y a la iglesia católica. En particular, comenta la versión de 1926 como "versión fascista", con un efecto para calzar dentro de dicho movimiento. Agrega un capítulo sobre la educación católica y omite el discurso de inauguración de una de las *Cases*, con sus referencias al socialismo, activismo social y feminismo. En la nueva introducción, subraya la pertinencia del método para la educación de la niñez italiana, aspecto que había sido cuestionado. La directora empieza a desaparecer de la escena. Cambia sutilmente el discurso. Por ejemplo, de educación para la libertad pasa a educación y libertad (pp. 326-327).

2.13 A las puertas de una nueva guerra: experiencias en la India

Alertada ante las posibilidades de otra Guerra Mundial, viajó a la India en 1939, a los 69 años, para dar un curso a 300 estudiantes. Estableció contacto con Gandhi, Tagore y Nerhu. Estando en India, Inglaterra declaró la guerra a la Italia de Mussolini. Como italiana viviendo en una colonia inglesa, Montessori quedó ahí confinada. Trabajó durante siete años, acogida por la Sociedad Teosófica, dando cursos en los que entrenó a más de 10,000 personas. También escribió varios libros, incluyendo *La mente absorbente*, *Educación y paz*⁸ y *La formación humana del hombre (To educate the human potential)*, en los cuales afinaba su educación cósmica (véase Seldin y Epstein, 2003).

Las experiencias en India y Sri Lanka ciertamente la marcaron. Muy influida por las relaciones cálidas, afectuosas y corporalmente cercanas entre madres y sus retoños, volcó su interés hacia las y los pequeños menores de tres años, coincidiendo asombrosamente con recientes investigaciones sobre el desarrollo en ese período. De nuevo, su posición es preclara y de vanguardia (Kramer, 1976).

En 1946 regresó a Europa a reestablecer las escuelas cerradas durante la Guerra. En ese año también recibió la Cruz de la Legión de Honor del Gobierno Francés. En 1949 publicó *La mente absorbente*, basado en el curso brindado en Ahmedabad durante la Segunda Guerra Mundial, así como *La formación humana del hombre*, que retomaba sus conferencias en India y Sri Lanka.

Estos libros han sido a veces criticados por su tono mesiánico, mas lo cierto es que los libros de su madurez, crecientemente impregnados por sus intuiciones, también devienen más dialécticos en sus conceptos. Y es cierto que dichas intuiciones parecen corroborarse por recientes descubrimientos de desarrollo neurológico (véase Fogassi, *et al.*, 2005; Gallese, 2003, 2004; A. S. Lillard, 2005/2009; Maturana y Varela, 1987; Pearce, 1977; Rizzolati y Caighero, 2004).

2.14 Espiritualidad universalista

Años más tarde, Jerome Bruner (1966, p. 34) describía a Montessori como una mezcla de mujer a la vez mística y pragmática. La espiritualidad montessoriana no era sectaria sino trascendente, universalista y mística (Miller, 2002). De ese modo, resonaba con la

⁸ Es relevante mencionar que en la primera parte de *Educación y paz* se recogen discursos pronunciados desde 1932 y 1937 en la Escuela Internacional de Filosofía de Amersfoort, así como en 1932 en la Oficina Internacional de Educación en Ginebra.

espiritualidad oriental de la Sociedad Teosófica, entre otras.⁹ Miller comenta que la biografía de Kramer deja de lado su profunda espiritualidad, que ahora podemos apreciar dentro de una concepción holista, donde lo natural, la ciencia y la espiritualidad no están separadas, sino conforman una ecología de la existencia que otorgaba a cada ser viviente una función significativa en la totalidad armónica más amplia (Miller, 2002).

El pasaje donde ella relata su experiencia mística no deja lugar a dudas la centralidad de la espiritualidad en su concepción de los fines de la educación:¹⁰

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)

Haciendo una lectura hermenéutica de esta mujer del *Risorgimento*, resulta evidente que el enfoque montessoriano proviene más bien de una religiosidad utópica, benevolente, no punitiva o disciplinaria. ¡Muy poco conductual es este enfoque que hace eco de las palabras del evangelio de Pablo: *entre las tres virtudes, el amor es la más importante...!* (Montessori, 1955/1986). Coincide con la apreciación de espiritualidad que nos aportan personas como Leonardo Boff (2003):

vínculo que liga y religa todas las cosas. Todo está envuelto en el inmenso proceso complejísimo de la evolución, atravesado en todas las etapas por el espíritu que emerge, cada vez, bajo formas diferentes, inconsciente en unas y consciente en otras. En esta acepción, espiritualidad es toda actitud y actividad que favorece la relación, la vida, la comunión, la subjetividad y la trascendencia rumbo a horizontes cada vez más

⁹ Es interesante que algunos de sus últimos libros fueron publicados, por primera vez, por la Sociedad Teosófica, la cual la había acogido como huésped.

¹⁰ Pasaje publicado en *El método de la pedagogía científica*, reiterado en otros escritos por ella y por quienes la conocían de cerca. Consúltese también el relato de su hijo Mario Montessori (2004).

abiertos. Al final, espiritualidad no es pensar en Dios sino sentir a Dios como el Vínculo que pasa a través de todos los seres, interconectándolos y constituyéndonos, a nosotros y al cosmos.

2.15 Últimas apariciones y condecoraciones

Fue honrada por muchos países con condecoraciones reales, cívicas y académicas. En 1949, 1950 y 1951 es nominada como candidata para el Premio Nobel de la Paz. A los 79 años fue delegada para hablar en la UNESCO por Florencia.

Murió en Noordwijk, Holanda en 1952, a los 82 años, mientras estaba sentada leyendo una invitación más a brindar una conferencia. Fue enterrada en el sitio donde murió, siguiendo su voluntad de ser ciudadana del mundo. Los lazos con su tan extendida "familia" eran cálidos y comprometidos. Su hijo Mario, presidente de la Asociación Montessori Internacional, tuvo cuatro hijos, uno de los cuales, Mario Montessori, Jr., psicólogo, publicó un libro que aporta una visión muy actual del enfoque: *La educación para el desarrollo humano: Comprendiendo a Montessori* (1969). Renilde Montessori también participa activamente con la AMI y publica en esta área.

3. Fluctuaciones históricas del movimiento montessoriano en los EE.UU.

La historia del movimiento montessoriano en los Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU.) es crucial, porque marca un corte y un renacimiento en la propagación de sus ideas, escisión que nos afecta aún hoy (Chattin-McNichols, 1992; Kramer, 1976; Rambusch, 1977). Todo parece indicar que la filosofía montessoriana chocó tanto con la posición adaptativa y pragmática de John Dewey, como con el conductismo, ambas en ascenso en los EE.UU. en ese momento. La fuerte creencia en una capacidad intelectual inamovible, heredada, susceptible de ser medida objetivamente utilizando *tests* de inteligencia, también estaba en auge en la sociedad norteamericana y contradecía la posición constructivista montessoriana.

Las tendencias a dirigir la enseñanza montessoriana hacia las clases más pudientes y hacia el aprendizaje académico, así como la aplicación de los materiales montessorianos en forma ecléctica, no fueron, tampoco, muy bien vistas por Montessori. Esto le valió relaciones conflictivas en sus visitas a los Estados Unidos de Norteamérica. La extensa crítica que dirige un colega de John Dewey al enfoque entierra el movimiento por varias décadas

(Kilpatrick, 1914; cit. por Chatten-McNichols, 1972). Se pasa de más de mil escuelas montessorianas en 1920 a un puñado.¹¹ Aún hoy, las críticas repiten estos mismos estereotipos.

No es sino hasta los años sesentas que el movimiento montessoriano vuelve a tomar fuerza en los Estados Unidos, fuerza que, en la actualidad, se ha multiplicado a través de la incorporación de Montessori en el sistema de educación pública, así como en su desarrollo en la escuela primaria y secundaria (Cf. Chatten-McNichols, 1992; Rambusch, 1990, 1992; Whitescarver y Cossentino, 2005). Una reciente encuesta muestra que una gran mayoría de las personas consultadas en los EE.UU. reconocían el nombre Montessori y aspectos básicos de su sistema educativo (Murray, 2008). Aún así, el nuevo auge comienza desde la escuela privada, creando otra serie de advertencias sobre los costos del modelo, y aquellos estereotipos ya instaurados continuaron multiplicándose infundadamente en los ámbitos académicos.

4. Reflexiones de cierre y apertura

Conforme ha ido evolucionando con los años mi pensamiento, he llegado a creer que [el liderazgo de Montessori] en la educación cósmica ha sido su contribución más importante y ciertamente la que hoy en día ofrece la esperanza de crear un mundo más pacífico en un ambiente sostenible [...] La educación cósmica [...] nos llena de energía porque está al tanto de los acontecimientos actuales, emocionante y desafiante. Pero más que nada es esencial porque puede elevarnos de las preocupaciones mundanas al propósito más significativo de la existencia humana. (Wolf, 2000, p. 10, traducción de la autora)

4.1 Apuntes sobre la vigencia del movimiento

Imposible asumir un verdadero comentario sobre su vigencia, más que para destacar alguna de las investigaciones de punta en este campo, notablemente en la indagación de una destacada profesional en Desarrollo: no queremos dejar pasar la oportunidad para hacer eco de las investigaciones de A. S. Lillard (2005/2007), quien examina el sustento de la

¹¹ Chatten-McNichols (1992, p. 30) se refiere a Kilpatrick como el "*million dollar professor*" de la Universidad de Columbia.

investigación actual a los postulados y recomendaciones montessorianas. En sendos capítulos sintetiza que las investigaciones apoyan los siguientes puntos:

- 1. El movimiento y el desarrollo cognoscitivo están entrelazados.** El movimiento puede motivar desarrollos en el aprendizaje y el pensamiento. Nuestros cerebros evolucionaron en un mundo en el que nos movíamos y hacíamos cosas, no evolucionó de estar sentado en un escritorio con pensamientos abstractos.
- 2. Oportunidad de escoger.** El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas tienen un sentido de control sobre sus vidas, lo cual confirma el énfasis montessoriano en este aspecto.
- 3. Las personas aprenden mejor cuando están interesadas en lo que están aprendiendo.** Montessori también utilizaba los intereses, previendo aquellos que ocurrían con regularidad en ciertos periodos del desarrollo como periodos sensibles, pero dando la libertad y propiciando el despertar de improntas especiales en cada quién, a su ritmo.
- 4. Las recompensas extrínsecas impactan negativamente la motivación para continuar la actividad una vez que éstas se han retirado.** Los objetos montessorianos, para llevar a cabo actividades de vida práctica, son ideales para llevar a cabo aquello que realizan los adultos de su cultura, lo cual es intrínsecamente gratificante.
- 5. La organización en colaboración (comunidad de aprendices) facilita el aprendizaje.**
- 6. El aprendizaje situado, en contextos significativos, es más profundo y enriquecedor que el aprendizaje en contextos abstractos.**
- 7. Libertad dentro de límites, en el contexto de ambientes preparados,** con la comprensión de periodos sensibles.
- 8. El orden en el ambiente trae beneficios a la niñez y ayuda a estructurar el desarrollo neuronal,** entre otros (Cf. Lillard, 2005/2007)

En síntesis, el encuentro entre Montessori y las indagaciones científicas sobre el desarrollo es impresionante (Véase Damasio, 1999; Gopnik et al., 1999; Lillard, 2005/2007; Pearce, 2002; Rizzolati y Caigeiro, 2005).

¿Cuáles son algunas de las críticas dirigidas a este controversial enfoque? Aunque estas son tan importantes como las aún escasas investigaciones serias sobre sus prácticas, es necesario dejarlas para otra reflexión (Chavarría González, 2012a,b). Es relevante acotar, con admiración, que es un movimiento que se autocuestiona: las reflexiones y las críticas internas, de mucho peso, muestran la vitalidad de un movimiento montessoriano que se autoexamina.

4.2 Las múltiples voces y la des-mistificación para trascender la personalidad de Montessori como eje central: una pedagogía científica, trans-disciplinar y decodificadora como contribución a la evolución cultural consciente

Señalábamos más arriba que los aportes de esta genial mujer solo pueden ser comprendidos con una visión desde la teoría de la complejidad; una visión simplista y eficientista nunca podrá ser suficiente para comprender o llevar el nombre Montessori. Se espera haber suscitado suficiente interés como para profundizar en otros aspectos entrelazados en la trama de sus aportes, así como para ahondar en las visiones montessorianas a un siglo de sus propuestas. Como es tan frecuente encontrar prácticas montessorianas superficiales o que tergiversan su filosofía en aras del valor comercial del nombre, es necesario llegar hasta la profundidad de sus escritos y hasta la última consecuencia de las acciones educadoras en el seno de la sociedad (Chavarría González, 2006; 2012a,b). En particular, destaca un desafío fundamental: continuar dando pasos hacia la visión dialéctica que se perfila entre el grupo de profesionales de primer nivel que honran los movimientos montessorianos, y que aún destacan por su vanguardia (Chavarría González, 2006, 2012a). Esto deviene necesario como antídoto a una educación acomodaticia y adaptada, como una necesaria decodificación de las funciones ideológicas de la educación, a los cual nos instan personas como Carmen Lyra.

Desafortunadamente, la ambigüedad teórica montessoriana ha resultado en aplicaciones mecanicistas, lo que se ha llamado Montessori-técnica o Montessori donde el corazón no late (Chavarría González, 2006, 2012a,b). Estas delatan un simplismo que la misma Montessori detestaba e intentaba podar del movimiento, insistiendo ella misma en certificar a las educadoras, pero quedando corta en la aclaración de dicha ambigüedad conceptual (Chavarría González, 2006). Esto se refleja en contradicciones internas, como

por ejemplo, entre el título en inglés del influyente libro *El método Montessori* (1964), que contrasta con el original en italiano, que hace referencia a *la pedagogía científica*.¹²

Esta contradicción resume algunas de las polémicas que despierta el nombre Montessori. Un "método Montessori" implicaría una novedosa manera de enseñar, pero Montessori en sus escritos insiste en una dimensión aún más radical: **la de basarse en un enfoque científico**, donde la investigación-acción se orienta a servir a la Vida (Chattin-McNichols, 1992, p. 15). Esto sigue siendo relevante si hemos de considerar sus aportes pioneros hacia un paradigma holista (véase también Gallegos, 1999).

Fue precisamente ante esa ambigüedad que María Isabel Carvajal Quesada (Carmen Lyra) tropezaba Ella que tanto insistía en la labor pedagógica como una tarea científica que no se desliga de las otras actividades del ser humano; como la ideología, la política o la literatura (Monge Pereira, s.f.). Refiriéndose a Carmen Lyra, nos dice Monge Pereira (p. 1):

...esto se debe, principalmente, a su extraordinaria capacidad para comprender y aceptar que [...] una escuela separada de la vida real es poco o casi nada lo que puede hacer con éxito [...] la escuela es el fiel reflejo de la sociedad en que ella está inserta y funciona... [Carmen Lyra] sabía que se trata de propiciar y promover el cambio de aquellas condiciones estructurales y superestructurales... Y una actitud científica en el tratamiento de los problemas pedagógicos, [donde] la más útil de las teorías es la que se fundamenta en el conocimiento histórico y sociológico del entorno. Coinciden ambas, Montessori y Carmen Lyra, en:

- La conquista de un papel protagónico para la mujer en una sociedad abiertamente machista. (Carmen Lyra, además, colabora, al lado de Luisa González, en la fundación del Sindicato Único de Mujeres Trabajadoras, desde el cual se lucha por la conquista de una igualdad real en las condiciones laborales de las mujeres costarricenses. Emprende, también, la lucha por el sufragio universal para las mujeres).
- La incorporación a la educación preescolar del factor científico, en cuanto este permite ligar la educación con la realidad. Se "elimina el mito de que la educación inicial debe ser pueril o superficial; que no necesita de elementos planificadores y

¹² Paul Epstein (1991), John Chattin-McNichols (1992b) y Nancy McCormick Rambusch (1977). En italiano, el nombre del libro es "*El método de la pedagogía científica aplicada a la educación infantil en las casas de niños (Case dei bambini)*".

estructurales para organizar estos procesos partiendo de un profundo conocimiento sociológico, histórico, filosófico, psicológico y cultural. El niño y la niña no son "*personitas*" manipulables con un sellito o un cromito; son seres humanos integrales, con necesidades sociales, psicológicas, biológicas o culturales reales y concretas. (Monge Pereira, p. 2)

Sobre estas contradicciones, dando un paso en el cual Montessori quedó corta, Carmen Lyra comenta:

Mientras estuve pegando remienditos sociales en la escuela y escribiendo prosa romántica con metáforas inofensivas para la injusticia que me rodeaba, tuve fama de ser una excelente persona, de muy buen corazón y una fina escritora. Pero cuando me di cuenta que había que hacer algo más que remiendos sin trascendencia, que había que luchar directamente contra el régimen capitalista, la gente cambió de opinión con respecto a mí: ahora dicen que estoy loca, que tengo envidia de lo ajeno, que ya no escribo como antes, que he decaído en el arte de la literatura. (cit. por. Monge Pereira, s.f., p. 3)

Este es uno de los retos que enfrenta la educadora montessoriana de hoy: "replicar" un modelo y conducir a la niñez a través de un currículo prediseñado -necesariamente condicionado por una perspectiva histórica determinada- o problematizar en torno a situaciones existenciales que respondan a necesidades contemporáneas, como los retos que representa poner la evolución de la vida en manos de la economía, preocupación también llevada a la palestra por Montessori y coincidente con propósitos modernos de evolución cultural consciente (Cf. Ornstein y Ehrlich, 2000).

Actualmente, ya no es la escuela la que abre las puertas al mundo, sino que están abiertas de par en par. Ante cada apertura, de la mano con nuestro interés por brindar lo mejor a nuestros seres queridos, abunda la tentación de comerciar con ellos, de convertirlos en consumidores. Hoy es tan importante el cuidado hogareño montessoriano cuanto vacío se encuentra el nido de la modernidad.

Se impone mantener la coherencia con los principios de la Escuela Nueva como expresión de una sociedad más justa, armónica, inclusiva y de derechos, como lo hacían Carmen Lyra y Luisa González en sus reflexiones críticas. Esta última relata que "la Niña Chabela" [Carmen Lyra, María Isabel Carvajal] había llegado a una conclusión:

¡Al diablo la pedagogía! ¡A la porra esta caricatura, esta farsa de educación!, al ver que como espuma, resbalaban las buenas intenciones, sobre la trágica realidad que vivían diariamente esos pobres chiquillos de la Maternal... Puso en evidencia, con gran sentido irónico y crítico, las fantasías y la farsa de la pedagogía oficial burlándose mil veces de ese "niño hipotético", prefabricado, que inventan muchos pedagogos ilusos que viven en las nubes, esperando que la cultura, por sí sola, haga el milagro de terminar con el más negro de todos los crímenes del mundo: el hambre y la explotación de los niños. (1970, p. 130)

Una educación montessoriana auténtica, pionera de concepciones holistas (Gallegos, 1999), solo puede ser abordada desde un paradigma de la complejidad, transdisciplinariamente, y desde el compromiso con el destino de la humanidad. Solo una comprensión más amplia de su teleología, antropología y epistemología, nos proporcionará la perspectiva que permita integrar estas dimensiones, tema de artículos complementarios.

5. Agradecimientos

Este artículo fue auspiciado por el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la Universidad de Costa Rica. Agradezco las lecturas constructivas de las colegas M.Sc. Cynthia Orozco Castro y Licda. Natalia Alvarado Ruiz.

Referencias

- Boff, Leonardo. (2003). ¿Qué es el espíritu? **Koinonia**, 2003-11-14. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/>
- Bruner, Jerome S. (1966). **Towards a theory of instruction**. New York: W.W. Norton.
- Chattin-McNichols, John. (1992). **The Montessori controversy**. Albany, New York: Delmar.
- Chavarría González, María C. (1991b). La estructura de la educación preescolar en Costa Rica. **Avances de investigación**, 7(63). Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Chavarría González, María C. (2006). **Retos ante el cambio de era: Hacia una educación Montessori holista**. Ponencia de cierre del II Congreso Montessori Costarricense. San José, Costa Rica, 18 al 20 de mayo.

- Chavarría González, María C. (2012-a). ¿Está Montessori obsoleta hoy?: A la búsqueda del Montessori posible. **Revista Rupturas (EUNED)**, 2(1), 58-117. Disponible en <http://investiga.uned.ac.cr/rupturas/index.php/vol2num1>
- Chavarría González, María C. (Mayo/agosto, 2012-b). No todo lo que se dice Montessori lo es: Decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado. **Actualidades Investigativas en Educación**, 12(2), 1-38. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/buscar-articulos/controlador/Article/accion/show/articulo/no-todo-lo-que-se-dice-montessori-lo-es-decodificacion-de-elementos-esenciales-en-un-mundo-globalizado.html>
- Chavarría González, María C.; Orozco Castro, Cynthia; Ovares Gutiérrez, Mabel y Obando Obando, María del Milagro (1999a). El proceso de adaptación al centro infantil. Parte una: la importancia de los vínculos. **Preescolar** (Ministerio de Educación Pública), 16, 44-49.
- Chavarría González, María C.; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette; y Ovares Gutiérrez, Mabel (2000a). Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica. **Revista Costarricense de Psicología**, 31, 345.
- Chavarría González, María C.; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette; Ovares Gutiérrez, Mabel y Obando Obando, María del Milagro (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: En busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 24 (2), 115-132.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997a). **Finding flow: The psychology of engagement with everyday life**. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997b). Flow and education. **The NAMTA Journal**, 22 (2), 2-35.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997c). Flow and evolution. **The NAMTA Journal**, 22 (2), 36-59.
- Dengo, María Eugenia. (2011). **Tierra de maestros**. San José, C.R.: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Epstein, Paul. (1991). Observation: Ethnography in the Montessori culture. **Montessori Life**, 3(3), 28-30.
- Fogassi, Leonardo; Ferrari, Pier Francesco; Gesierich, Benno; Rozzi, Stefano, Chersi Fabian, Rizzolatti, Giacomo. (2005). Parietal lobe: From action organization to intention understanding. **Science**, 308 (5722), 662-7.
- Gallegos, Ramón. (1999). **El nacimiento de una visión holista. Educación holista, pedagogía del amor universal**. México, D.F.: Editorial Pax.
- Gallese, Vittorio. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. **Psychopathology**, 36(4), 171-180.

Gallese, Vittorio. (2004). **Intentional attunement. The mirror neuron system and its role in interpersonal relations.** Recuperado de: <http://www.interdisciplines.org/mirror/papers/1>

González, Luisa. (1991). **A ras del suelo.** San José: Editorial Costa Rica.

Iacoboni, Marco; Molnar-Szakacs, Istvan; Gallese, Vittorio; Buccino, Giovanni; Mazziotta, John C.; Rizzolatti Giacomo. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. **Public Library of Science**, 3, 529-535.

Kilpatrick, William H. (1914). **The Montessori system examined.** Boston: Teachers College.

Kramer, Rita. (1976). **Maria Montessori: A biography.** Nueva York: G.P. Putnam.

Lemistre Pujol, Annie. (2011). **Carmen Lyra: El cuento de su vida.** San José, C.R.: Alma Mater.

Lillard, Angeline S. (2005/2007). **Montessori: The science behind the genius** (2nd. ed.). New York: Oxford University Press.

Lillard, Paula P. (1972/1985). **Montessori: A modern approach.** New York: Schocken Books. (*Un enfoque moderno al método Montessori.* México, D.F.: Editorial Diana.)

Maturana, Humberto R. y Varela, Francisco G. (1987). **The Tree of Knowledge.** Boston: New Science Library.

Miller, Ron. (2002). Nourishing the spiritual embryo: The educational vision of Maria Montessori. In John P. Miller y Nakagawa, Yoshiharu (Eds.), **Nurturing our wholeness: Perspectives on spirituality in education.** Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.

Monge Pereira, Claudio. (s.f.). **El 13 de mayo de 1949 muere en el exilio, luchando contra la injusticia en Costa Rica: Su ejemplo y valentía siguen vivos.** San José, Costa Rica: Unidad de Formación, Información y Comunicación UFIC-ANEP. Recuperado de: <http://www.anep.or.cr/leer.php/2252>.

Montesino, Pablo Pedro. (1964). **Manual para los maestros de escuelas de párvulos.** Bilbao, España.

Montessori, Maria. (1913). **Pedagogical Anthropology.** N.Y.: Stokes.

Montessori, Maria. (1913/1964). **El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "case dei bambini" (casas de los niños),** Traducción del italiano al español de Juan Palau Vera. [*The Montessori method.* Nueva York: Schocken Books].

Montessori, Maria. (1937/1936/1966). **El niño.** Barcelona: Editorial Araluce. [*The secret of childhood.* (Traducción del italiano de M. Joseph Costelloe). Notre Dame, Indiana:

Fides Publishers.]

Montessori, Maria. (1949/1967). **The absorbent mind** (Traducción del italiano de Claude Claremont). New York: Dell. [Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México, D. F.: Diana.]

Montessori, Maria. (1949/1972/1998). **Education and peace**. Chicago: Henry Regnery Company. [*Educación y paz*. Buenos Aires: ERREPAR.]

Montessori, Maria. (1955/1986). **The formation of man**. Madras: Theosophical Publishing. (*La formación del hombre*. México, D.F.: Diana).

Montessori, Mario M. (2004). Dr. Maria Montessori and the child. **The NAMTA Journal**, **29**(2), 23-44.

Montessori, Mario M., Jr. (1969/1986). **La educación para el desarrollo humano: Comprendiendo a Montessori**. México. D. F.: Editorial Diana.

Montessori, Mario M., Jr. (1971). Maria Montessori's contribution to a better understanding of the human being. En: A. M. Joosten y R. K. Gupta (comps.), **Maria Montessori's contribution to educational thought and practice: Souvenir in honor of Dr. Maria Montessori's birth centenary, 31 August, 1970** (pp. 18-31). New Delhi: Association of Delhi Montessorians.

Murray, Angela K. (2008). **Public perceptions of Montessori education**. Submitted to the Department of Psychology and Research in Education and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

Ornstein, Robert y Ehrlich, Paul. (2000). **New world, new mind: Moving toward conscious evolution**. Cambridge, Mass.: Malor Books. Disponible en <http://www.sufis.org>

Packard, Rosa C. (1972). **The hidden hinge**. Greenwich, Conn.: Notre Dame.

Pearce, Joseph C. (1977). **Magical child: rediscovering nature's plan for our children**. New York: Dutton.

Pearce, Joseph C. (2002). **The biology of transcendence: A blueprint of the human spirit**. Rochester, Vermont: Park Street Press.

Rambusch, Nancy (1977). The "American Montessori" experience. **The American Montessori Society Bulletin**, **15**(2), 1-27.

Rambusch, Nancy (1990). Montessori's method: 80 years later. **Montessori Life (American Montessori Society)**, **2**(2), 21-23.

- Rambusch, Nancy. (1992). Montessori in America: A history. En: Margaret Howard Loeffler (Comp.), **Montessori in contemporary American culture** (pp. 7-16). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Rizzolatti, Giacomo y Craighero, Laila. (2004). The mirror-neuron system. **Annual Review of Neuroscience**, **27**, 169-92.
- Seldin, Tim y Epstein, Paul. (2003). **The Montessori way**. The Montessori Foundation. Recuperado de: <http://www.montessori.org/>,
- Standing, E. Mortimer. (1957). **María Montessori, her life and her work**. Fresno, Ca.: Academy Library Guild.
- Steinfeld, Mary O. (1973). **Who's minding the children? History and politics of day care in America**. New York: Simon y Schuster.
- Stewart-Steinberg, Suzanne. (2007). **The Pinocchio effect: On making Italians 1860 1920**. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Turner, Joy. (1992). Montessori's writings versus Montessori's practices. En: Margaret Howard Loeffler (Comp.), **Montessori in contemporary American culture** (pp. 17-48). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Vygotski, Lev S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Editado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Silvia Scribner y Ellen Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. [(1988). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Traducción de la versión inglesa. México, D.F.: Grijalbo].
- Wolf, Aline D. (1996). **Nurturing the spirit**. Hollidaysburg, PA.: Parent Child Press.
- Wolf, Aline D. (Junio, 2000). Educación cósmica para la era espacial: una fuente para cultivar el espíritu. **El Boletín** (Consejo Interamericano Montessori).