

Maria Montessori

Renato Foschi

Educación
Comparada e
Internacional

Octaedro  Editorial

Maria Montessori

COLECCIÓN
EDUCACIÓN COMPARADA E INTERNACIONAL
SERIE DE ESTUDIOS CRÍTICOS

Renato Foschi

Maria Montessori

Traducción: Rafael Hidalgo

Octaedro 



Colección Educación Comparada e Internacional

Serie Retratos críticos

Colección dirigida por Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Título original: *Maria Montessori*, Roma, Ediesse, 2012

Autor: Renato Foschi

Traducción al castellano: Rafael Hidalgo

Revisión a cargo de Miguel A. Pereyra

Primera edición (papel): marzo de 2014

Primera edición electrónica: marzo de 2020

© de Ediesse, 2102

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra

ISBN (papel): 978-84-9921-532-7

eISBN: 978-84-18083-76-1

Diseño y realización: Editorial Octaedro

A Agnes y todos los demás

Introducción

A lo largo del tiempo, se han publicado distintos volúmenes que analizan la figura de Maria Montessori (1870-1952), tratando de describir aspectos particulares de su biografía y su producción científica. Se recuerdan de manera especial el volumen de Schwegman (1999) sobre la biografía completa de la científica y el volumen de Babini y Lama (2000) que, en cambio, se centra en sus años de formación y en su compromiso político juvenil en el seno del movimiento feminista y sufragista italiano. Es oportuno recordar también el destacado *Maria Montessori: da Il metodo a La scoperta del bambino* de Trabalzini (2003).

El periodo comprendido entre 1907 y 1915 hizo célebre a Montessori convirtiéndola en icono de la nueva pedagogía progresista y liberal que proponía una educación «a medida del niño». Así escribió una alumna suya en una biografía hagiográfica de la estudiosa:

[...] Montessori comprendió el valor de la libertad. Muchas personas no entienden el significado profundo de esta palabra. Para muchos, la libertad significa estar aliviados o estar satisfecho con cualquier exigencia momentánea o incluso ser instintivo. Para Maria Montessori la libertad es un concepto de valor altísimo. La libertad no está atada al placer o a la satisfacción de deseos momentáneos. Montessori amaba la libertad (Maccheroni, 1947; 47; *t.d.a.*).

El presente trabajo, tomando como punto de partida la biografía de Kramer (1976/1988), pretende colmar algunas lagunas y reconstruir el contexto de las primeras Casas de los Niños, destacando las fases científicas y culturales que llevaron a la «invención» del Método y a toda la experiencia montessoriana; en base a investigaciones archivísticas originales, queremos demostrar que el itinerario montessoriano puede entenderse en profundidad solo si se considera incluido en una vasta y compleja red de relaciones y de hechos influidos por un contexto alejado del nuestro y, por tanto, difícil de captar con nuestras categorías, con nuestros ojos.

En los últimos decenios se ha asistido a un progresivo afinamiento de los métodos de la historia de las ciencias del comportamiento; esto ha llevado a una distinción fundamental entre historiografía «clásica» y una «nueva» historiografía. La historiografía clásica tendería a la celebración, a la clasificación y al **presentismo**,¹ dando valor a las fuentes históricas de la investigación de la corriente principal y reduciendo la historia a capítulo erudito e introductorio de los manuales. En cambio, la nueva historia tiende a promover un punto de vista crítico y desvinculado del «presentismo». De tal guisa se afrontarían de manera nueva los temas de la investigación

poniendo de manifiesto las matrices sociales, políticas y prácticas que llevaron a la aparición de un paradigma o al declive de otro. Al mismo tiempo, una de las claves interpretativas principales de la «nueva» historia consistiría en destacar el papel fundamental que han tenido las ciencias del comportamiento, incluidas las experimentales, en el *management* social de las modernas sociedades liberales.

Esta clave de lectura nos ayuda a entender el enfoque metodológico montessoriano que desde los primeros cursos sobre su Método, impartidos a partir de 1909, dedicaba el ciclo inicial de lecciones a la psicología y a la antropología, subrayando que de estas ciencias, desvinculadas de las abstractas estancias de laboratorio, se debía derivar una nueva pedagogía consecuente con la investigación científica. En efecto, de la lectura del *Método* se deduce un uso original de las leyes que atañen a la fisiología de los sentidos y el recurso a las teorías de las ciencias experimentales, sobre todo, con el objeto de formar metodológicamente a los docentes.

A pesar de las peticiones de principio de tipo epistemológico y de la necesidad de una cultura psicológica y antropológica, la ciencia montessoriana siguió siendo una ciencia que se desarrolló principalmente a partir de la experiencia educativa concreta. En este sentido, el **Método Montessori** debió mucho al experimento de las Casas de los Niños; la cultura psicológica y antropológica se quedó, en cambio, como telón de fondo, una especie de instrumento de legitimidad de la nueva pedagogía montessoriana, convirtiéndose incluso con el tiempo en objeto de crítica por parte de Montessori, quien terminó estigmatizando las técnicas de investigación como una manera de servirse del niño de forma instrumental, considerándolo un mero objeto de estudio. La pedagogía montessoriana se convirtió, por el contrario, en una ciencia atenta a favorecer el desarrollo del niño por medio de prácticas educativas no «intrusivas».

Para comprender la compleja trama de la que tomó arranque la pedagogía montessoriana, es preciso clarificar que en la Italia de principios del siglo XX, las ciencias del comportamiento (psicología, pedagogía, etc.) fueron mucho más que el simple intento de aplicar los estudios experimentales al sector pedagógico o a la psicología del niño. Tal como la misma Montessori adelantó al comienzo del «Método», su finalidad era «sacar la investigación fuera del laboratorio».

Las ciencias del comportamiento nacieron en diferentes y múltiples declinaciones de ambientes culturalmente lejanos a los nuestros; eso hace difícil el análisis historiográfico de este proceso de aplicación de la antropología y la psicología experimental en las sociedades avanzadas de principios del siglo XX.

Desde este punto de vista, el experimento de las Casas de los Niños reprodujo una finalidad típica de las ciencias humanas de principios del siglo XX, un enfoque que atañe a lo que se define como «**biopoder**» o, mejor aún, **gubernamentalidad** [**governmentality**, véase el glosario], un poder que en los Estados de capitalismo avanzado se fundamenta en la libertad individual, legitimado por la ciencia y encaminado en primer lugar a ampliar la esfera del poder psicológico de las personas, pero al mismo tiempo a disciplinar a la masa y a normalizar a las nuevas subjetividades emergentes —los niños del pueblo, el cuarto Estado, los emigrantes, los anarquistas, las

feministas, los socialistas, etc.—, mediante tecnologías de gobierno de las mentalidades. Esto aconteció claramente en un momento histórico caracterizado por la crisis y el cambio social (Rose, 1999: 160-164; cfr. Rose, 1996).

En este sentido, los niños del pueblo y sus familias aparecieron como sujeto de la primera pedagogía científica montessoriana. Por otra parte, dicha pedagogía fue considerada, por los liberales del tiempo, una perspectiva progresista y emancipadora, hasta el punto de que las élites italianas y romanas de principios del siglo XX apoyaron a Maria Montessori, quien por otro lado también en América fue apoyada por las mismas élites. Por añadidura, los ambientes católicos liberales —los modernistas— en una primera fase acogieron el Método, que tuvo dificultades solo cuando el latente «**antimodernismo**» se alió con los componentes más oscurantistas y conservadores de la sociedad italiana. Montessori se movía con cautela en este escenario social tan dificultoso, y prestaba atención a no caer víctima de él. Aquí su referente fue Francisco Ferrer (1859-1909), prototipo del «mal maestro», condenado a muerte por haber fundado un movimiento pedagógico libertario en el que se formaban antidogmáticamente incluso los más pobres y aquellos mismos muchachos que reaccionaban a las injusticias sociales usando también la violencia política.

La historia de Maria Montessori fue otra historia. Probablemente, su deseo de aparecer primero como líder del movimiento feminista y luego como fundadora de un movimiento pedagógico modernizador y científico —incluso cuando, con las Franciscanas Misioneras de María (FMM), llegó a considerarlo una especie de «organización católica» que actuaba de manera reservada a favor del progreso de la humanidad— expuso a la estudiosa a una continua crítica y valoración tanto en Italia como en el extranjero. La crítica contraria a Montessori también se basaba, como veremos, en el hecho de que, a menudo, su Método iba en dirección contraria a los valores de las culturas con las cuales Montessori entraba en contacto y a las que pedía su apoyo.

Por si fuera poco, Maria Montessori fue una especie de «científico múltiple» comprensible solo si era contextualizado e insertado en las diferentes matrices en las que actuó según una **historia cruzada** [*histoire croisée*, ver el glosario] (Foschi, 2003). El mero análisis de las fuentes científicas del Método montessoriano, la descripción y catalogación de las técnicas de aprendizaje introducidas por el Método o la comparación con otras técnicas pedagógicas no ayudan, pues, a entender, por sí solas, la complejidad encarnada por la estudiosa.

Maria Montessori fue médica, psiquiatra, antropometrista, «experta» de psicología experimental, pedagoga, política, feminista, teosofa, laica, católica. La científica Montessori sintetizó, de cada una de estas personalidades «escondidas» y en cierto sentido contrapuestas, elementos que encontramos en sus aplicaciones pedagógicas y en su método.

Analizando la biografía montessoriana destacan nuevos aspectos críticos: entre 1910 y 1915, algunos documentos descubiertos recientemente confirman que el primer núcleo de maestras montessorianas se parecía a una especie de congregación católica (Kramer,

1976/1988: 179; cfr. Bazin, 2011, Cohen, 1969; Foschi, 2008; Schwegman, 1999).

La presente contribución indaga también estos aspectos controvertidos, al igual que la contigüidad con el fascismo, y pone de manifiesto cómo, en realidad, fueron accesorios con respecto al objetivo principal de Montessori, que consistía en beneficiar a la humanidad por medio de la difusión de una cultura «revolucionaria» de la infancia.

En base al análisis de las fuentes, no cabe duda de que Montessori buscó una mediación continua, adecuándose a aquellos aspectos del **positivismo**, de la **teosofía**, del catolicismo, pero también del liberalismo y del fascismo, que parecían poder favorecer la modernización en ámbito educativo. A menudo, esta búsqueda de «compromisos» resultó ser insatisfactoria y hacia el final de su vida seguía en pie la relación con el liberalismo progresista y la teosofía que probablemente representó el intento más radical de reunir, antidogmática y «experimentalmente», en un terreno común: positivismo, emancipación femenina, modernización, liberalismo y ecumenismo.

En un contexto objetivamente difícil, Montessori, a principios del siglo XX, creó una estrecha red de apoyo a su ciencia, especialmente formada por la clase dirigente romana laica y progresista, por nobles y católicos liberales que favorecieron sobre todo su alejamiento del cliché del siglo XX de la mujer-científica, «esclava» del laboratorio, cosechadora pasiva de hechos empíricos o, más bien, «asistente-sombra» del mandarinato académico, para afirmarse como sujeto que proponía una nueva educación fundada en la libertad y la autoeducación del niño.

El libro puede dividirse en dos partes. La primera atañe a la biografía montessoriana con referencias a las culturas en las que operó y con llamadas a las fuentes publicadas e inéditas utilizadas. La segunda parte, que atañe a la actualidad del Método pedagógico, está dedicada a los fundamentos de la pedagogía montessoriana y a correspondencias teóricas y científicas que la investigación más al día ha aportado a esta «pedagogía de la libertad».

El intento pretende proporcionar un instrumento con varios niveles de lectura. De este modo, se hallará una nueva clave interpretativa y una perspectiva para comprender la obra de Maria Montessori.

Tengo que dar las gracias personalmente a Giovanna Alatri, cuyos consejos me iniciaron en los secretos de la historia de la educación en Roma; además, estoy agradecido a Barbara De Rosa, que ha pasado mucho tiempo en el Archivo central del Estado llevando a cabo sus prácticas con los dosieres sobre Maria Montessori. También un agradecimiento especial a Michele Gianfelice, que concibió la idea de este trabajo para la colección «*fundamentes*» de Ediesse y asumió el riesgo de confiármelo.

Por último, unos pensamientos dirigidos a mi familia, que desatendí durante las muchas horas transcurridas tratando de entender el «misterio Montessori».

1. Las palabras destacadas en **negrita** aparecen desarrolladas en el glosario.

Biografía cronológica

- 1870 El 31 de agosto nace Maria Montessori en Chiaravalle, provincia de Ancona.
- 1875 La familia Montessori se muda a Roma.
- 1892 Maria se matricula en la facultad de Medicina de la Universidad de Roma La Sapienza.
- 1896 Se licencia con una tesis que lleva por título «Estudio de las alucinaciones con carácter antagonista». Representa a Italia en el Congreso internacional de mujeres de Berlín.
- 1898 Nace Mario, hijo de Maria Montessori y Giuseppe Montesano. Maria Montessori participa como médico en el Congreso pedagógico de Turín presentando un orden del día, pactado con sus colegas romanos, que proponía la institución de clases especiales e institutos medicopedagógicos para la educación de los niños con problemas.
- 1899 Montessori se convierte en consejera de la Liga nacional para la protección de los niños subnormales. Participa en el Congreso internacional de mujeres de Londres. Se apunta a la sección europea de la Sociedad teosófica.
- 1900 Maria Montessori empieza a enseñar Higiene y Antropología en el Instituto de Magisterio femenino de Roma.
- 1902 Abandona los cargos de la Liga nacional para la protección de los niños subnormales y la correspondiente enseñanza en la Escuela de magisterio ortofrénica. Se matricula en la Facultad de Filosofía. Sus intereses cambiaron de dirección de la psiquiatría a las ciencias humanas.
- 1906 Luigi Credaro llama a Maria Montessori para que enseñe Antropología pedagógica en la Escuela pedagógica de la Universidad de Roma. Escribe una serie de artículos sobre la reinserción de niños antisociales.
- 1907 En enero se inaugura la primera Casa de los Niños del Instituto Romano de Bienes Inmuebles (Istituto Romano di Beni Stabili, IRBS), en la vía dei Marsi, 58, en el barrio de San Lorenzo de Roma.
- 1908 Apertura de las Casas de los Niños de la **Sociedad Humanitaria** de Milán.
- 1908-1910 Inauguración de las Casa de los Niños de vía Giusti del generalicio de las Franciscanas Misioneras de María (FMM). Se acerca al catolicismo. Las FMM favorecen la apertura de más Casas de los Niños.
- 1909 Alice y Leopoldo Franchetti invitan a Montessori a sus escuelas populares de Città di Castello (Perugia), y promueven la publicación del *Método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación infantil en las Casa de los Niños*. Alice

- Franchetti favorece la difusión internacional del Método montessoriano. Primer artículo internacional sobre el Método escrito por Maude G. May (*Journal of Education*, Londres, 1 de septiembre), al cual se añadirá en los años siguientes una serie de otros artículos en revistas estadounidenses.
- 1910 La Municipalidad romana instituye dos Casas de los Niños, en el Pincio y en el barrio judío adyacente a la Iglesia de Sant'Angelo in Pescheria.
- 1912 Primera traducción estadounidense del Método.
- 1913 Primer viaje a Estados Unidos. Ruptura con el ambiente romano, con IRBS y con FMM.
- 1914 Manual de divulgación del Método en Estados Unidos (*Montessori's Own Handbook*).
- 1915 Segundo viaje a Estados Unidos. Apertura de la Casa de los Niños en la Casa de la Maternitat i Expòsits de Barcelona y en los institutos de los Padres vicencianos.
- 1917 Tercer viaje a Estados Unidos.
- 1923-1924 Comienza un periodo de colaboración con el fascismo; se funda la **Obra Nacional Montessori**.
- 1929 Fundación de la **Association Montessori Internationale (AMI)**.
- 1932 La policía política fascista abre un dossier sobre Maria Montessori a quien espían agentes **OVRA**.
- 1933 Ruptura con el fascismo y enfriamiento de las relaciones con la Iglesia católica. Maria y Mario Montessori mantienen relaciones con la Generalitat de Catalunya.
- 1934 El IV Congreso internacional Montessori se celebra en Roma en un clima de tensión y bajo vigilancia de la OVRA. Participará Jean Piaget.
- 1936 A causa de la guerra civil, Maria Montessori deja Barcelona, Mario en cambio colaborará con Carlo Rosselli en la guerra de España.
- 1939 Mario y Maria Montessori empiezan un viaje a la India que durará hasta el final de la segunda guerra mundial. Son huéspedes del cuartel general de la Sociedad teosófica en Adyar.
- 1947 Después de un breve retorno a Europa, Maria Montessori emprenderá un nuevo viaje a la India que durará dos años y en el que ideó su teoría pedagógica y evolutiva para el periodo que va del nacimiento a los 3 años. Vuelve a Italia, se funda otra vez la Obra Nacional Montessori y se restablecen contactos con los ambientes católicos.
- 1951 Tercera candidatura de Maria Montessori al premio Nobel de la Paz.
- 1952 Maria Montessori muere mientras planeaba un viaje de conferencias en Ghana; estaba de vacaciones en Noordwijk, en la costa holandesa, donde está enterrada.

Índice cronológico de sus obras

- 1902 «Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione», en *Atti del Comitato Ordinatore del II Congresso Pedagogico Italiano 1899-1901*, Trani, Nápoles, pág. 144-167; republicado en *Vita dell'Infanzia*, a. XI, n. 9, septiembre 1962, pp. 3-12.
- 1905 «Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio», *Atti della Società Romana di Antropologia*, 12, 1, pp. 3-83.
- 1909 *Corso di pedagogia scientifica*, Società Tipografica Editrice, Città di Castello.
Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, Tip. Casa Editrice S. Lapi, Città di Castello (2ª edición 1913, 3ª edición 1926, 4ª edición 1935, 5ª edición 1950 bajo el título *La scoperta del bambino*). En el año 2000, la *Obra Nacional Montessori publica una edición crítica*.
- 1910 *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milán.
- 1916 *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, E. Loescher & C. - P. Maglione e Strini, Roma.
- 1921 *Manuale di pedagogia scientifica*, Alberto Morano Editore, Nápoles (primera edición original publicada en EE. UU. bajo el título *Dr. Montessori's Own Handbook*, 1914).
Psico Aritmética, Araluce, Barcelona.
- 1934 *Psico Geometria*, Araluce, Barcelona.
- 1936 *Il bambino in famiglia*, Tipografia Tuderte, Todi (primera edición original en alemán bajo el título *Das Kind der Familie*, 1923).
- 1938 *Il segreto dell'infanzia*, Istit. Edit. Ticinese S.A., Bellinzona (primera edición original en francés bajo el título *L'Enfant*, 1936).
- 1949 *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milán.
Dall'infanzia all'adolescenza, Garzanti, Milán (primera edición original en francés bajo el título *De l'enfant à l'adolescent*, 1948).
Educazione e pace, Garzanti, Milán.
- 1952 *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milán (primera edición original en inglés bajo el título *The Assorbent mind*, 1949).
- 1970 *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milán (primera edición original en inglés bajo el título *To educate the human potential*, 1947).
Educazione per un mondo nuovo, Garzanti, Milán (primera edición original en inglés bajo el título *Education for a new world*, 1947).

Capítulo primero

El científico y su contexto

El capítulo siguiente tiene como temas distintivos la formación de Maria Montessori en la Roma del post Resurgimiento, sus ideas y sus valores, y en definitiva el nacimiento de la pedagogía montessoriana. Se analizarán los principales aspectos científicos y culturales que favorecieron inicialmente el enraizamiento del Método Montessori.

Al principio de su libro más conocido, Montessori hacía referencia a la psicología y a la antropología como fuentes de su nueva pedagogía científica, elaborada en base a unos experimentos educativos llevados a cabo en sus Casas de los Niños, fundadas por primera vez en Roma en enero de 1907:

Se sabe, en efecto, y se habla de ello desde hace más de diez años, que incluso la Pedagogía, tal como ya hizo la Medicina, tiende a salirse de los campos puramente especulativos, para fundamentar sus bases en los estudios positivos de la experiencia. La psicología fisiológica o experimental que, de Weber a Fechner a Wundt, se ha ido organizando en una ciencia nueva, parecería destinada a proporcionarle aquel substrato de preparación que la antigua psicología metafísica proporcionaba a la Pedagogía filosófica. Y también la antropología morfológica, aplicada al estudio físico de los escolares, se presenta como otro robusto cimiento de la nueva Pedagogía (Montessori, 1909/2000: 67-70).

Maria adquiría de forma crítica el punto de vista de las ciencias «positivistas»; en efecto, habría querido construir una nueva psicología del aprendizaje que apuntase a respetar el potencial de desarrollo del niño y de su personalidad, criticando la investigación abstracta sobre el niño y, al mismo tiempo, exponiéndose a las críticas procedentes tanto del mundo universitario como de las tradiciones pedagógicas idealistas y católicas (Trabalzini, 2003; cfr. Montessori, 1916/1992).

Entre 1905 y 1907 intervino varias veces en debates públicos sobre la utilidad social que habría tenido la nueva pedagogía científica si se hubiese fundamentado en la psicología y la antropología, y su Método educativo se elaboró recurriendo idealmente a la legitimidad que le otorgaban esas ciencias experimentales que se estaban afirmando en las universidades de todo el mundo.

Por otra parte, a finales del siglo XIX, Maria había sido médico, había profundizado las metodologías experimentales aplicadas a las ciencias humanas y había obtenido, en base a estos estudios y con la ayuda de Giuseppe Sergi (1841-1936), la habilitación para ejercer la docencia universitaria de antropología (cfr. Pesci, 2003).

A principios del siglo XX apoyó incluso la difusión de una nueva ciencia educativa, de planteamiento positivista, encaminada a encarar problemas sociales como el de la

delincuencia de menores. Dicha ciencia debería haberse aprendido en las escuelas universitarias estatales de especialización para docentes (escuelas pedagógicas) donde por ley, desde 1905, se había introducido la enseñanza de la antropología, junto a la de la psicología experimental (Montessori, 1906b, p. 3).



FOTO 1. Una joven Montessori.

Desde este punto de vista, su pedagogía científica estuvo vinculada en gran medida a su función de experta de educación de los niños «débiles mentales» y antisociales. Aun formándose en la ciencia de laboratorio, la estudiosa era efectivamente bastante conocida por las élites burguesas como columnista en periódicos y revistas de asociaciones progresistas y feministas.

Es el momento histórico en el que en los medios de comunicación de masas empieza a dibujarse de forma neta la figura del columnista [*opinionista*, en italiano], y a Montessori en Roma se la considera una «experta» en psicología y pedagogía.

Esta actividad suya de **asesoramiento experto** fue la razón principal por la que, en 1907, Montessori fue llamada a dirigir el trabajo educativo en las Casas de los Niños del Instituto Romano de Bienes Inmuebles (IRBS), que se convirtieron en el lugar donde experimentar el nuevo Método Montessori. Se trata del mismo Método que en 2006 será sometido a un test en *Science*, una de las revistas científicas internacionales más célebre, para comprobar su eficacia (Montessori, 1909/2000; Lillard, Else-Quest, 2006).

La primera Casa de los Niños se inauguró el 6 de enero de 1907 en Roma en la vía dei Marsi 58 del barrio popular de San Lorenzo, donde Montessori trabajó, por vez primera, con niños «normales» de la clase más humilde de la población. Desde aquel momento, en Roma, Milán y luego en el mundo, se fundaron muchas Casas de los Niños, nombre acuñado por la periodista radical y feminista Olga Lodi (1857-1933), queridas y apoyadas por Eduardo Talamo (1858-1916), ingeniero civil y director general del IRBS, con el doble objetivo de educar a la gente del barrio para que cuide de sí misma y de las viviendas en las que vivían y, por consiguiente, hacer que los bienes inmuebles del IRBS sean más rentables. Entre 1910 y 1915, Montessori fundó otras Casa de los Niños y empezó en Roma sus cursos de formación de profesores dirigidos a un público italiano e internacional.

En 1909, precisamente en base al experimento de las Casas de los Niños del IRBS, Montessori publicó su valioso volumen sobre el Método de la pedagogía científica aplicado a las Casas de los Niños, que puede considerarse un clásico de la historia de las ciencias del comportamiento (Montessori, 1909/2000).

La notoriedad internacional se alcanzó a partir de 1913, cuando Maria Montessori fue invitada a una primera gira de conferencias en Estados Unidos para difundir su Método, patrocinada por importantes personajes del ambiente económico y cultural americano. Una élite, con características análogas en todo el mundo, sostenía a la estudiosa.

El Método dio, pues, la vuelta al mundo y marcó una clara discontinuidad en la carrera científica de Maria, que desde los años diez del siglo XX rompió con el ambiente académico romano y, sobre todo, estuvo ocupada en la construcción de su movimiento educativo (Kramer, 1976/1988: 156).

Maria Montessori creció y estudió en Roma, donde fue alumna y colaboradora de muchos científicos e intelectuales destacados, entre los cuales cabe mencionar a Jacob Moleschott (1822-1893), a Guido Baccelli (1832-1916) y a Giuseppe Sergi. Maria nació en 1870, año de la unificación definitiva de Italia con Roma capital, en Chiaravalle, provincia de Ancona, en el seno de una familia de la pequeña burguesía. El padre,

Alessandro Montessori (1832-1915), empleado estatal de ideas liberales y anticlericales, y la madre, Renilde Stoppani (1840-1912), mujer de la burguesía católica y moderada, nieta de Antonio Stoppani (1824-1891), una figura ecléctica, cura liberal, naturalista y político.

En 1890, Maria se matricula en la Facultad de Medicina de Roma, una elección pionera para una mujer que, por otro lado, ya había cursado estudios técnicos. A lo largo de sus estudios estableció relaciones con investigadores conocidos por su compromiso político y progresista en la común concepción de que la profilaxis social de las enfermedades era el deber de una ciencia basada en principios positivistas. De entre sus profesores se recuerda especialmente a Angelo Celli (1857-1814), diputado de la izquierda liberal, catedrático de Higiene experimental, y a Clodomiro Bonfigli (1838-1919), catedrático de Clínica psiquiátrica. Los años juveniles se caracterizan, sin embargo, por una relación especial con Moleschott, fisiólogo y senador, primero docente en Turín, luego catedrático de la Universidad de Roma La Sapienza [sobre Moleschott cfr. Cosmacini (2005)].

Entre los demás personajes que marcaron el recorrido intelectual montessoriano destacan, en primer lugar, Baccelli, médico, progresista, varias veces ministro de Educación pública, fundador del principal hospital universitario de Roma, el Policlínico Umberto I, que siguió constantemente a Maria en sus numerosas vicisitudes académicas y profesionales; luego, Giuseppe Sergi, siciliano, garibaldino, evolucionista, influido por el socialismo decimonónico, primer catedrático de Antropología y Psicología de la Universidad La Sapienza. También tuvieron su importancia los encuentros con Sante De Sanctis (1862-1935), precursor de la psicología experimental y de la neuropsiquiatría infantil en Roma, y con Giuseppe Ferruccio Montesano (18168-1951), otro precursor romano de la psiquiatría infantil. De Sanctis, Montesano y Montessori, todos ellos fueron alumnos del mismo Sergi y de Ezio Sciamanna (1850-1905), neuropatólogo romano influido por la **escuela de la Salpêtrière**.

Maria Montessori emprendió una carrera médica en los años noventa del siglo XIX, pero no fue la primera mujer italiana en licenciarse en Medicina, como erróneamente ha sido referido por Maccheroni (1947) y divulgado más adelante.

Montessori obtuvo la licenciatura en Medicina en 1896, con una tesis titulada «Contribución clínica al estudio de las alucinaciones de contenido antagonista», escrita bajo la supervisión de De Sanctis que, algo mayor que ella, en aquel tiempo era colaborador de Sciamanna y Sergi en la redacción de la primera revista italiana que hacía referencia explícita a la psicología, la *Revista quincenal de psicología, psiquiatría y neuropatología*, con la que también colaboró Maria.

Inmediatamente, Montessori empezó una carrera entregada a la clínica médica en algunos hospitales públicos de Roma —San Juan y Santo Espíritu— pero al mismo tiempo tenía una vida pública que la llevó a abrazar las políticas de las asociaciones feministas italiana. Se convirtió en una especie de experta de las políticas psicosociales defendidas por tales movimientos. El compromiso político, en el periodo comprendido entre 1896 y 1908, condicionó mucho su itinerario profesional y Maria fue partícipe de

numerosas iniciativas nacionales e internacionales (fundaciones de asociaciones feministas, participación en congresos, publicaciones en la prensa periódica feminista).

Por otra parte, ciertas posiciones científicas y políticas discrepaban de las de sus principales maestros, como Sergi, quienes, pese a una cultura personal impregnada de evolucionismo progresista, consideraban a la mujer —lo mismo que al niño, al delincuente, a la prostituta, al enfermo mental y al pobre— un ser evolutivamente inferior respecto al varón burgués, rico y bien educado, e iban buscando pruebas científicas de dicha inferioridad; la finalidad consistía en limitar los daños que «individuos involucionados» podrían acarrearle a la sociedad, con el resultado «progresista» de recuperar al individuo y regenerar a su posible descendencia.

Estas posiciones teóricas correspondían a una actitud ambigua en relación al niño, considerado un ser en un estadio evolutivo inferior que para desarrollarse «de forma ortodoxa» necesitaba el cuidado de los adultos. Semejante punto de vista favorecía, por otro lado, el florecimiento de toda una serie de iniciativas pedagógicas y psiquiátricas orientadas al estudio científico del niño con el objetivo de recuperar y curar a aquellos que habían nacido con alguna carencia o bien no estaban en condiciones de emanciparse del propio estadio natural de inferioridad evolutiva (Alatri, 2001; Babini, 1996; Guarnieri, 2001, 2006).

Paralelamente al compromiso político, la carrera profesional de Maria Montessori prosiguió de manera bastante rápida, entre 1898 y 1901 participó en los dos primeros congresos italianos de pedagogía —en Turín y en Nápoles (de hecho, el congreso napolitano no tuvo efectivamente lugar pero de todos modos se publicaron las actas, como si se hubiese celebrado)— con relaciones sobre la clasificación de los oligofrénicos (niños mentalmente discapacitados) y sobre la necesidad de establecer una enseñanza especial para su **educabilidad**, que despertaron un vivo interés entre los estudiosos italianos (Babini, 1996; Catarsi, 1995).

Los años 1898 y 1899 fueron cruciales. En 1898 nació un hijo, fruto de una relación con el colega Montesano, que en 1901 se casó con otra mujer. Al niño, hasta la muerte de Renilde, madre de Maria, se le privó de los cuidados maternos y lo creó una nodriza de Vicovaro, en la provincia de Roma. Justo después del fallecimiento de la abuela materna, en 1913, Mario Montesano Montessori (1898-1982) se reunió definitivamente con su madre de quien, a continuación, tomó el apellido, y para el resto de su vida fue su colaborador y defensor (Babini, Lama, 2000; Tralbalzini, 2003).

En 1899, Clodomiro Bonfigli, psiquiatra y político, fundó en Roma, con la ayuda de Baccelli, la Liga nacional para la protección de los subnormales, y una escuela especial para la educación «ortofrénica» de los niños mentalmente discapacitados asociada a ella; Giuseppe Montesano y Maria Montessori eran las almas de la Liga y Maria como representante de la misma, hizo un importante viaje de instrucción a París para conocer las experiencias francesas sobre la higiene mental de los niños, y entró en contacto con Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909). Maria sentía atracción por la **tradición medicopsicológica** francesa aplicada a la infancia, que se inspiraba en las concepciones de Jean Itard (1774-1838), el médico que se hizo cargo de Víctor, el niño salvaje de

Aveyron, y de Édouard Séguin (1812-1880). Ya a principios del siglo XX, Montessori se encontró, pues, en el centro de una red de estudiosos italianos (Baccelli, Moleschott, Sergi) y franceses (Bourneville), que tenían una especial concepción liberal de la ciencia y de la educación y eran además personajes muy cercanos a un planteamiento laico de la política. En este sentido, muchas biografías hacen referencia al apoyo de la **masonería** justiniana a la empresa pedagógica montessoriana, sobre todo se ha escrito que el padre Alessandro era activo en el ámbito masónico (Schwegman, 1999: 30; cfr. Babini, 2000); de hecho, Alessandro Montessori no resulta afiliado a la masonería del Grande Oriente de Italia (GOI), mientras que es real una atención constante del Grande Oriente a la financiación de organizaciones consagradas al cuidado y a la educación de los niños (cfr. Rocca, 2004); muchos defensores del método montessoriano eran conocidos además como masones: Baccelli, Bourneville y Ernesto Nathan (1845-1921), gran maestro del GOI y alcalde de Roma entre 1907 y 1909 que, como veremos, apoyó el método montessoriano y las Casas de los Niños. La ayuda de la masonería justiniana a Maria Montessori no fue sistemática, sino indirecta, fruto de una red de apoyo, formada por estudiosos que se inspiraban en el progresismo que era propio de muchos personajes relacionados con la estudiosa (cfr. Ciani, 2007; Foschi y Ciccio, 2006, 2007; Tomasi, 1980).

Es cierto que el 23 de mayo de 1899 Maria Montessori se asoció a la sección europea de la Sociedad teosófica, organización esotérica basada en una religiosidad racionalista, con un fuerte empuje hacia la acción social y la educación infantil; una organización secreta en la que las mujeres desempeñaban un papel directivo. Helena Blavatsky (1831-1891) había sido su inspiradora y, a principios del siglo XX, la Sociedad teosófica era dirigida por otra mujer, Annie Besant (1847-1933); con distinta suerte, hasta una edad tardía, Montessori estaba todavía relacionada con el ambiente teosófico internacional. A principios del siglo pasado también eran seguras sus relaciones con la teosofía romana, lo demuestra su amistad con Francesco Randone (1864-1935), escultor, teósofo, masón, fundador de una escuela para el arte educativo cuyas teorías y métodos encontraron espacio ya en la primera edición del *Método* (Wilson, 1985; cfr. Montessori, 1909/2000: 328-330; sobre Randone véase De Feo, 2005).

Tras su definitiva separación de Montesano y de la Liga, en 1902, Maria Montessori comenzó una nueva fase de su carrera. Se matriculó en la facultad de Filosofía de la Universidad La Sapienza, donde asistió a las clases de Antonio Labriola (1843-1904), pedagogo y filósofo marxista, a las clases psicológicas de De Sanctis y pedagógicas de Luigi Credaro (1860-1939), valtelinés, pedagogo progresista y ministro de Educación pública. Al mismo tiempo, siempre con el apoyo de Baccelli y Sergi, empezó a dar clase de Antropología tanto en las escuelas pedagógicas para la formación de enseñantes, instituidas con el apoyo de Credaro, como en el instituto universitario de Magisterio; durante esos años fue sobre todo Sergi quien la empujó a ocuparse de la antropología, materia en la que obtuvo, en 1904, la cátedra universitaria.

Para prepararse a las oposiciones de catedrático de Antropología —disciplina de la que no tenía publicaciones propias— la estudiosa hizo algunas investigaciones con la

idea de una antropología con fines prácticos y orientada a «regenerar» al hombre a partir de una ciencia de la educación fundamentada científicamente. En este sentido, Montessori escribió:

Parece repugnante a todas nuestras creencias —hasta la creencia pedagógica— que la inteligencia, el sentido moral, la psique, en definitiva, de los individuos humanos, pueda estar en relación con las formas externas, [como] afirma la teoría lombrosiana. El pedagogo cree que la persona se haga buena o mala simplemente según el ambiente educativo en el que vivió. [...] El ambiente tiene su parte de alta eficacia, pero no lo es todo. El pedagogo no puede limitarse a estudiar el ambiente, que tendrá que influir en el educando y las acciones que él tendrá que llevar a cabo: pero también —y en primer lugar— estudiar al individuo, para distinguir la constitución de uno y otro y adoptar para cada uno el método educativo más conveniente (Montessori, 1903: 329).

La postura de Maria Montessori era, en cualquier caso, de mediación entre un evolucionismo conservador, fisista, y uno transformista y ambientalista; en este sentido en el mismo escrito se afirmaba que la delincuencia se heredaba y era degenerativa, pero su teoría mostraba la huella de conceptos lamarckianos «por lo cual, en última instancia, era preciso

no condenar al malvado, sino redimirlo con la educación y con la solidaridad en la culpa común, que es la forma científica del perdón (Montessori, 1903: 331; cfr. Trabalzini, 2003).

En estos años, la estudiosa recogió muchas medidas craneométricas a niños de la escuela primaria. Montessori relacionaba el dato antropométrico con el estado biológico y social de la familia (la vivienda, la alimentación, las condiciones laborales de los padres); la estudiosa destacaba que las maestras consideraban más inteligentes a quienes tenían condiciones sociales más favorables; por otra parte, estaba convencida también de que el volumen craneal dependía de las mismas condiciones sociales (Montessori, 1904a, 1904b).

La antropología montessoriana se planteaba, pues, como ciencia situada entre las tradicionales instancias clasificadoras y descriptivas —evidentes en los estudios elaborados para obtener la cátedra universitaria (Montessori, 1905, 1907)— y las instancias «higienistas y sociales que caracterizaban la cultura y el contexto político en el que se había formado la estudiosa.

El **higienismo** se basaba en la convicción de que el cuidado del contexto de vida del individuo —la «higiene» en cuanto tal— favorecería la salud física y mental de las personas. Alejar las fuentes de patología, comer bien, vivir en un ambiente limpio y ordenado se consideraban prácticas que por sí solas podían venir bien a la salud pública. El higienismo favoreció una serie de prácticas que efectivamente modernizaron la sociedad creando los presupuestos para el alargamiento de la vida y la prevención de aquellas enfermedades que en gran medida dependían de malas costumbres.

La Universidad de Roma La Sapienza era uno de los centros de estudio más influidos por el higienismo. Angelo Celli, con quien había estudiado Maria Montessori, era el responsable de la enseñanza de Higiene además de un político muy activo.

El higienismo fue la base también de otra experiencia paradigmática de principios de siglo XX, que promovió las Escuelas para los campesinos del agro romano y de los terrenos cenagosos pontinos, reclamada por el mismo Celli, por la Unión femenina de Roma —y, por tanto, por Anna Celli, esposa de Angelo, y por Sibilla Aleramo (1876-1960)— y por el compañero de Aleramo, Giovanni Cena (1870-1917). También participaron en la empresa Duilio Cambellotti (1876-1960) y, sobre todo, el maestro Alessandro Marcucci (1876-1968).

Aunque Maria Montessori no tuvo un papel activo de esta experiencia, las Escuelas rurales del agro romano anticipaban e iban paralelas a la experiencia de las Casas de los Niños; sobre todo, para nosotros son un modelo útil para comprender cuál era el contexto en el que se movía Maria.

Alrededor de las Escuelas del agro romano se encontraron intelectuales, artistas y feministas que compartían la misión común de transformar la sociedad mediante la higiene y la educación popular (AA. VV., 1998).

Es preciso darse cuenta de que se trataba de una de las tesis principales de la política mazziniana, que está detrás de todas estas experiencias de vanguardia. En el capítulo noveno de *I doveri dell'uomo* se lee:

Vuestra libertad, vuestros derechos, vuestra emancipación de condiciones injustas, la misión que cada uno de vosotros debe cumplir aquí en la tierra, dependen del grado de educación que habéis logrado alcanzar. Sin educación no podéis elegir correctamente entre el bien y el mal; no podéis adquirir conciencia de vuestros derechos; no podéis obtener aquella participación en la vida política sin la cual no lograréis emanciparos; no podéis definir vosotros mismos vuestra misión. La educación es el pan de vuestras almas. Sin ella, vuestras facultades duermen ateridas, infecundas [...] (Mazzini, 1860).

Educadores, escuelas, asociaciones laicas de beneficencia florecían en la Roma de principios de siglo y la administración del mazziniano Nathan favoreció aún más la expansión de la educación pública «a todo tipo de clase» (cfr. Alatri, 2001, 2006; Ciani, 2013; De Vito Tommasi, 1907; Guarnieri, 2001; Rocca, 2004). Conocidas son las primeras palabras de Nathan que, al ser elegido alcalde, en su discurso de investidura proclamó:

Una primera cuestión, a nuestro parecer, sobrepasa a todas las demás [...] mientras haya un solo escolar dentro de nuestro ámbito administrativo que no pueda recibir instrucción y educación civil, en un ambiente sano y adecuado, las consideraciones sobre el presupuesto financiero deben ceder el paso a las imperativas exigencias de los presupuestos morales e intelectuales. Las escuelas deben multiplicarse, ensancharse, mejorarse; rápidamente, enérgicamente, junto con el personal escolar (cfr. Nathan, 1907: 194-195).

Efectivamente, la administración popular comportó un aumento considerable de los servicios educativos en la ciudad de Roma (Ciani, 2007, 2013; Ayuntamiento de Roma, 1913) y también la antropología de Montessori mostraba la huella del higienismo y de los valores educativos del contexto. Su enseñanza de Antropología pedagógica, dirigida a la formación de los maestros de la escuela primaria, fue solicitada por Credaro —alma y fundador de la Escuela pedagógica de la Universidad La Sapienza— y por Sergi.

Montessori, como Alfred Binet (1857-1911), se dedicó a las medidas craneométricas de los niños, tratando de entender hasta qué punto la medida del cráneo estaba correlacionada con las valoraciones del nivel intelectual; sin embargo, su investigación antropológica se inspiraba en la de Léonce Manouvrier (1850-1927), conocido por haber propuesto unas medidas del cráneo femenino que, correlacionadas con el cuerpo entero, demostrarían una superioridad del cerebro de la mujer respecto al del hombre. La antropología de Manouvrier era, pues, alternativa a la lombrosiana, especialmente porque se caracterizaba por la convicción de que las medidas del cuerpo no podían considerarse señal de degeneración o inmoralidad; en esta concepción, dichas medidas debían considerarse independientes de la patología; mejor dicho, la antisocialidad era más bien el producto del ambiente en el que vivía el individuo. En este sentido, la antropología montessoriana era una «ciencia central» entre instancias naturalistas y progresistas, entre Sergi y Manouvrier, y era también «una ciencia militante» en defensa de la mujer (Montessori, 1907, 1910; cfr. Babini, 2000, 2005).

Además, el periodo inmediatamente anterior a la fundación de las primeras Casas de los Niños se caracterizó por importantes acontecimientos políticos que vieron a la estudiosa comprometida con la asociación feminista Pensamiento y Acción, una organización fundada en 1905 que se presentaba como fuertemente orientada a buscar acciones políticas para hacer obtener el voto a las mujeres (Sociedad feminista Pensamiento y Acción, 1906).

Una asociación en la que Montessori se empeñó, y de la que firmó el programa y las proclamas colgadas por las calles de Roma. Importante fue la rotunda toma de posición de Pensamiento y Acción a favor de Francisco Ferrer, masón y anarquista, que en 1906 fue sometido a una primera detención por haber organizado un movimiento pedagógico —Escuela Moderna— difundido en Europa y en Estados Unidos, para la educación laica y libertaria. Debido a esta persecución, Ferrer fue condenado a muerte y «ajusticiado» en 1909 por el gobierno conservador español (Babini, Lama, 2000: 176; sobre Francisco Ferrer véase Antonioli, Torre Santos, Dilemmi, 2009; Casano, 2009; Galzerano, 1993).

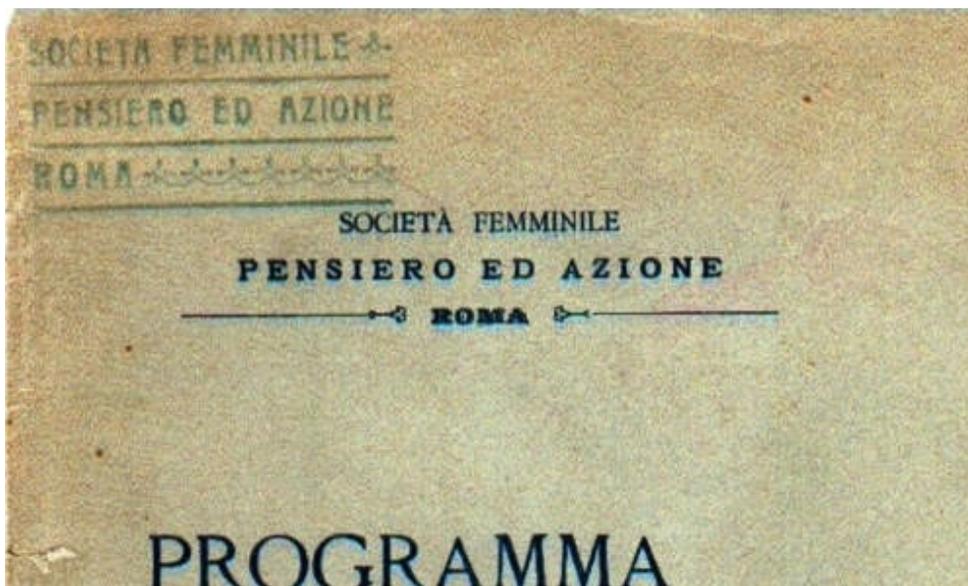




FOTO 2. Estatutos de la Sociedad feminista Pensamiento y Acción.

Maria Montessori actúa, pues, en la Roma de principios del siglo XX condicionada profundamente por una clase dirigente radical dedicada especialmente a la modernización del nuevo Estado unitario y a la mediación entre las facciones opuestas de conservadores y socialistas. Una clase dirigente que veía unidos en una «alianza» a los demócratas tanto católicos como laicos, socialistas o liberales, y que tuvo como denominador común la idea de que la educación popular y la escuela pública pudiese ser el motor del desarrollo social y económico de Italia. Esta clase dirigente abordaba desde la «izquierda» aquellos problemas sociales que a finales del siglo XIX llevaron primero a la dura represión «de derechas» de las huelgas y las manifestaciones —como en Milán, por ejemplo, por parte del general Fiorenzo Bava Beccaris (1831-1924)— y después al regicidio de Umberto I, considerado el responsable principal de la represión.

Los mayores exponentes de esta clase dirigente liberal de izquierdas y de mediación

fueron, a nivel nacional Giuseppe Zanardelli (1926-1903) y Giovanni Giolitti (1842-1928), mientras a nivel municipal una huella indeleble la dejó Nathan en el periodo de su mandato como alcalde de Roma (1907-1913) guiando un bloque popular formado por radicales, republicanos y socialistas democráticos. Mientras Nathan fue alcalde de Roma la ciudad se modernizó y el número de escuelas y guarderías públicas aumentó considerablemente. Precisamente el periodo del concejo Nathan correspondió al periodo de elaboración y aplicación de la pedagogía montessoriana y, como veremos, fueron muchos los contactos entre el ambiente de Nathan y el de las Casas de los Niños.

En el mismo periodo, en un clima de gran apertura y tolerancia, se pusieron en marcha experiencias teológicas radicales que en el seno de la Iglesia católica tomaron el nombre de «**modernismo**». Los católicos modernistas reclamaban una amplia libertad en contraste con un sistema cerrado y dogmático; los modernistas tendían a anteponer la libertad individual a las pretensiones universalistas de las autoridades eclesiásticas en materia de fe; tendían, pues, a reconocer el primado del progreso científico respecto a los dictados de doctrinarios absolutistas. El modernismo fue el contenedor de tendencias ecuménicas y tolerantes que repensaban el mensaje cristiano a la luz de las necesidades y de la crisis de la sociedad de principios del siglo XX. En el seno del modernismo se localizaban colaboraciones en asociaciones de hombres y mujeres «de buena voluntad» orientadas a iniciativas políticas y sociales. En este sentido, los católicos modernistas colaboraban con los protestantes, los socialistas, los radicales, los masones y los teósofos con un sentir común humanitario tendente a superar las lógicas del dogmatismo y de la censura ideológica. El pensamiento y la obra de Maria Montessori no se pueden comprender sino en esta red de relaciones que hasta 1908 la ve actuar justamente al lado de liberales, católicos, demócratas, socialistas, teósofos y masones.

Precisamente entre 1907 y 1908 hubo una condena explícita del modernismo por parte de la jerarquía eclesiástica. Con el decreto *Lamentabili Sane Exitu* (3 de julio de 1907) el Santo Oficio y el papa Pío X condenaron a publicaciones y autores considerados modernistas, pero la definitiva reprobación del modernismo, como «síntesis de todas las herejías», llegó la encíclica de Pío X, *Pascendi Dominici Gregis* (8 de septiembre de 1907).

Las figuras principales del modernismo fueron excomulgadas o suspendidas *a divinis*, mientras otros muchos curas, religiosos y laicos católicos acusados de modernismo fueron perseguidos, alejados de la enseñanza en las universidades católicas, de las responsabilidades pastorales, de los cargos organizativos en las asociaciones eclesiales. La condena del modernismo emanada por Pío X constituyó una divisoria que disciplinaba el nuevo ingreso de los católicos en la política nacional emprendido ya desde principios del siglo XX en el partido de los moderados, después del periodo post-resurgimiento del **Non Expedit** (1874); con el rechazo del modernismo se reafirmaba una predilección de las altas jerarquías eclesiásticas hacia la moderación y el control de los espacios del debate teológico y cultural, y se encarriló la tradición antirrelativista (véase **relativismo**) de la Iglesia católica hacia la sociedad del siglo XX. El antimodernismo atacaba, por tanto, duramente a los «hombres de la duda». Desde

septiembre de 1910 se impuso un «juramento antimodernista» a todo el clero, a los inscritos y docentes de las universidades católicas. El antimodernismo se dejó sentir también en todas aquellas colaboraciones y asociaciones que no tenían un fin teológico o dogmático sino que se referían más bien al espíritu humanitario y solidario de los cuales el mensaje evangélico está impregnado; católicos con tintes de modernismo actuaron en asociaciones humanitarias, pedagógicas y a favor de la emancipación de la mujer y de los trabajadores, pero fueron duramente perseguidos (Bedeschi, 2000; Fossati, 1997).

A principios del siglo XX, Montessori se convirtió en un icono de una nueva pedagogía progresista y liberal que proponía una educación «a medida de los niños» y que dialogaba con los ambientes progresistas, feministas y modernistas. En cuanto tal la encontramos, en 1906, como socia honoraria precisamente de la Sociedad feminista Pensamiento y Acción de Roma, que tenía como finalidad estatutaria «la unión solidaria femenina», «la afirmación de la mujer intelectual», «la lucha a las viejas costumbres en nombre de modernas aspiraciones», «la ayuda recíproca y sincera en una mejora moral, intelectual, económica» (Sociedad feminista Pensamiento y Acción, 1906).

No obstante, 1907 supuso una desilusión política humillante, el rechazo por parte del Parlamento italiano de una petición, apoyada por distintas asociaciones feministas, que trataba de obtener, por medio de una interpretación favorable de la Constitución italiana, la inscripción de las mujeres en las listas electorales con los mismos criterios que se usaban para los hombres —las mujeres italianas solo podrán votar a finales de la segunda guerra mundial con la caída del fascismo—. El año siguiente se celebró el primer congreso de las mujeres italianas, que vio a Montessori entre sus participantes.

El bienio 1907-1908 fue, pues, una especie de línea de demarcación para el movimiento feminista, el comienzo de una crisis a propósito de la cual una destacada historiadora italiana escribió:

Ahora, a la derrota parlamentaria de 1907 siguió un cierre sustancial del horizonte, del cual era prueba el primer Congreso nacional de las mujeres italianas, que se celebró en Roma en mayo de 1908. Cabe decir —en contra de las revaloraciones de la prensa propagandista que periódicamente se hacen— que el Congreso de Roma revela sobre todo la capacidad de la derecha de neutralizar y borrar sus líneas fundamentales, que son aspiraciones nacidas en ambientes progresistas» (Pieroni Bortolotti, 1974: 112).

Un último acontecimiento significativo para los progresistas que habían invertido energías políticas en la idea central de la secularización de la instrucción y de la modernización del Estado fue la derrota parlamentaria, a principios de 1908, de la llamada «moción Bissolati» a favor de la supresión en la escuela italiana de la enseñanza católica. Por este episodio, las filas de la izquierda liberal se dividieron y dentro del movimiento feminista las posturas sobre la educación laica también fueron divergentes (cfr. Consejo nacional de las Mujeres italianas, 1912).

El alto a las políticas de modernización y secularización del Estado se produjo paralelamente al acercamiento de los católicos a la política y a su gradual vuelta a las urnas, después de más de treinta años de abstención, debida a una prohibición papal explícita —el *Non Expedit*.

En el bienio 1907-1908, Montessori se encontró, pues, en el centro de los avatares político-institucionales en los que participó en primera persona, lanzando proclamas, firmando llamamientos, publicando artículos militantes a favor del voto para las mujeres, pero, probablemente desilusionada por el fracaso de la petición sufragista, se acercó de nuevo, ya a partir del congreso femenino de 1908, a una prudente política de mediación entre las culturas católica y laica.

Capítulo segundo

Las Casas de los Niños

El 6 de enero de 1907 se inauguró la primera Casa de los Niños en la vía dei Marsi 58, en el popular barrio de San Lorenzo de Roma, donde Maria Montessori fue llamada por Eduardo Talamo, ingeniero civil y director general del Instituto Romano de Bienes Inmuebles (IRBS), para educar a niños sin especiales trastornos mentales. Este capítulo recorre la historia de la fundación y del «experimento» de las Casas de los Niños de Roma, Città di Castello y Milán. La empresa montessoriana se analiza en relación a las culturas que la favorecieron o la censuraron.

La elaboración del método montessoriano fue la consecuencia necesaria del encuentro entre Montessori, Talamo y los niños de las familias populares arrendatarias de los bloques de viviendas del IRBS. Las primeras Casas de los Niños, expresión acuñada por la periodista radical y feminista Olga Lodi (Cordova, 1999), amiga común de Montessori y Talamo, se fundaron en Roma entre 1907 y 1908 en los bloques de viviendas remodelados por Talamo.

La colaboración Montessori-IRBS, que duró solamente un par de años, supuso una neta discontinuidad en la carrera científica de Maria Montessori, que, en base al «experimento educativo» llevado a cabo en las Casas de los Niños, escribió su libro clásico sobre el Método que luego dio la vuelta al mundo. Aún hoy se intenta medir la eficacia del método montessoriano, que es objeto de disputas científicas.



FOTO 3. La primera Casa de los Niños en la vía dei Marsi 58 en San Lorenzo (Roma) (foto Andrea Baldassarri).

En el periodo anterior a la fundación de las primeras Casas de los Niños, Maria Montessori había profundizado en las metodologías experimentales aplicadas a las ciencias humanas y luego obtuvo la cátedra universitaria de Antropología. En aquellos años se popularizó una nueva ciencia educativa de enfoque positivista, orientada a afrontar problemas sociales como el de la delincuencia juvenil. Dicha ciencia debería haberse aprendido en las escuelas universitarias estatales para maestros (escuelas pedagógicas), tal como había querido el ministro Credaro, donde en 1905 se había introducido la enseñanza de la Antropología, junto a la de Psicología experimental (sobre Credaro véase D’Arcangeli, 2004; sobre las escuelas pedagógicas véase Barausse, 2004).

A partir de la fundación de las Casas de los Niños se intentó realizar una pedagogía potencialmente universal, fundada principalmente en la observación del comportamiento libre del niño. Desde este punto de vista la ciencia montessoriana fue una ciencia en acción, relacionada en gran medida con su trabajo como experta en educación de niños mentalmente discapacitados y en los antisociales. Aun habiéndose formado en los laboratorios de medicina y antropología, la estudiosa era una líder de opinión en periódicos locales de inspiración laica y radical y en revistas de asociaciones progresistas y feministas.

Esta actividad suya como asesoramiento experto fue la razón principal por la que, en 1907, Montessori fue llamada a dirigir el trabajo educativo en las Casas de los Niños del Instituto Romano de Bienes Inmuebles, que se convirtieron en el lugar para la primera

experimentación del naciente método pedagógico.

Al cabo de dos años, en 1909, sobre la base del experimento de las Casas de los Niños del IRBS, se publicó *El Método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las Casas de los Niños*, que ya puede considerarse un clásico de la historia de las ciencias del comportamiento.

A comienzos del siglo XX, Maria Montessori se había ido liberando de la psiquiatría del niño y se había abierto a enfoques alternativos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos, con una visión muy similar a la de Sergi (Cives, 1995a, 1995b). La estudiosa había divulgado, entre otras, sus propias ideas a través del periódico liberal y radical *La Vita*, del cual era director Luigi Lodi (1857-1933), mientras que Olga, su mujer, era redactora con el pseudónimo de Febea (Cordova, 199, 2005).

En el curso de 1906, a través de *La Vita*, Montessori, entre otros, puso en marcha una larga polémica sobre los nuevos reglamentos de reforma de la justicia de menores para favorecer la entrada de las **ciencias positivas** en los reformatorios según una visión que confiaba en la reeducación de los antisociales; y efectivamente el 14 de julio de 1907 fue promulgado el real decreto, n. 606, que regulaba el funcionamiento de los reformatorios gubernamentales e introducía el examen antropológico y biográfico como auxilio para seguir la evolución psicofísica del chico en régimen de restricción (Montessori, 1906a, 1906b, 1906c, 1906d, 1906e, 1906f).

El enfoque transformista e higienista presente en la antropología montessoriana probablemente había interesado tanto al director del IRBS Eduardo Talamo como a Olga Lodi, amiga común y elemento de unión entre ellos. En 1907, Montessori tuvo pues la gran oportunidad de proporcionar su propia actividad al IRBS y su director la eligió para dirigir las Casas de los Niños de sus bloques de viviendas.

El IRBS se había constituido a comienzos del siglo XX (1904) con las propiedades inmobiliarias del Banco de Italia, fundado por sus accionistas y por Bonaldo Stringher (1854-1930), primer director del mismo Banco, muy cercano a Nathan y defensor de unas finanzas de carácter laico y progresista (Gigliobianco, 2006). Las propiedades inmobiliarias le habían correspondido al Banco de Italia y luego al IRBS debido a la quiebra de muchos bancos e institutos de crédito que, después de Roma capital, habían especulado con la construcción de inmuebles, inflacionando el mercado de bienes faltos de liquidez, y que luego, en un momento de crisis económica, quebraron. Entonces el Banco de Italia adquirió forzosamente grupos enteros de bloques de pisos de muchos barrios romanos; puede afirmarse que había entrado en posesión de una buena parte de la ciudad. Entre esos edificios muchos bloques ruinosos y populosos de San Lorenzo (Neri, 2002; Protasi, 2002).

Los accionistas del Banco de Italia eligieron a Talamo como director del IRBS; este fue el último de una dinastía de marqueses que tuvieron sus orígenes en Cava dei Tirreni y su feudo —límitrofe con las tierras de Elea— en Castelnuovo Cilento, un pequeño pueblo al sur de Salerno. Eduardo Talamo había estudiado ingeniería en Zúrich, fue senador en las filas de la izquierda liberal, y ya había tenido experiencias de saneamiento de viviendas populares en la Sociedad de Saneamiento de Nápoles; su hermano Roberto,

diputado radical, había sido subsecretario del primer ministro Zanardelli (Della Valle, 1916). Eduardo Talamo fue sin duda un personaje fuera de lo común, como muchos de los que se cruzaron con la vida de Maria Montessori. En un territorio deprimido como el Cilento de comienzos del siglo XX, saneó un territorio pantanoso en el valle de Elea y allí construyó una fábrica de ladrillos con un barrio obrero anejo. Era el mismo espíritu que lo impulsaba cuando saneó y modernizó los pisos del IRBS.

El IRBS era una sociedad fundada por «decenas de miles» de accionistas llamados directamente a invertir en acciones del nuevo instituto inmobiliario por una nutrida red de operadores, llamados por el mismo Banco de Italia.



FOTO 4. Eduardo Talamo con su hijo Fulvio (archivo de la familia Talamo Atenolfi).

En el Archivo Histórico del Banco de Italia se conservan distintos dosieres con miles de cartas y documentos por medio de los cuales se puede reconstruir el proceso de la fundación del IRBS y el papel desempeñado por los mayores accionistas del Banco de Italia con los nombres de todos los miles de inversores.

El IRBS fue para Stringher enormemente valioso para administrar autónomamente los bienes inmuebles que el Instituto bancario había adquirido de resultas de las quiebras. Después de que se lo confiaran a Talamo, el Instituto se encargó de reformar bloques enteros de viviendas populares pero también de reconstruir vastas zonas de los principales barrios de Roma (Instituto Romano de Bienes Inmuebles, 1906). Talamo fue el principal promotor de una intensa campaña de modernización de los edificios, orientada a hacerlos más luminosos e higiénicos, pero además más fragmentados y numerosos, con el fin de evitar el subarriendo en negro que a los ojos de los accionistas era la verdadera plaga que había que combatir, favorecida por el hecho de tener unos pisos demasiado amplios. Fragmentando los inmuebles aumentaban los beneficios procedentes de los alquileres, incrementados gracias al mayor número de viviendas para alquilar (Pazzaglini, 1989; Sanfilippo, 2003). La idea de Talamo consistía, además, en ofrecer servicios a los habitantes racionalizando los edificios. En este marco planteó dotar de distintas estructuras de utilidad pública a los bloques de viviendas: jardines, lavabos, lavaderos, ambulatorios médicos y, sobre todo, recreativos para los niños de entre tres y siete años, que luego se llamaron, bajo sugerencia de Olga Lodi, Casas de los Niños.

De los informes anuales a los accionistas se deduce que, entre 1905 y 1908, el IRBS tuvo un incremento de beneficios netos del 375% (Instituto Romano de Bienes Inmuebles, 1906, 1908); incremento remarcable, sin duda no debido solamente a la institución de las Casas de los Niños, sino más bien fruto de las ideas de ingeniería de Talamo, que organizó un plan global de remodelación de pisos por franjas de usuarios (bloques para el pueblo, bloques para las clases medias y bloques para la «clase privilegiada»). Cada bloque debía tener diferentes tipologías de servicios organizados según los tiempos de trabajo y los salarios de los que disponían las familias arrendatarias. Talamo imaginó un auténtico «experimento» encaminado a comparar el funcionamiento de los distintos tipos de bloques con las Casas de los Niños anejas.

En la idea del «ingeniero Talamo», las Casa de los Niños debían estar presentes en las viviendas para el pueblo y en las de la «pequeña burguesía»; la clase acomodada, en efecto, ya disponía de espacios para vivienda y de recursos que hacían innecesarios ambientes educativos en común. El siguiente objetivo era la educación del pueblo a partir de la educación de los niños de las familias más pobres.

El IRBS premiaba a las familias que se habían distinguido por el cuidado de la vivienda y de la educación del propio hijo, participando en las actividades de la casa. Talamo llegó incluso a crear una fiesta civil del barrio de San Lorenzo en el que las «mejores» familias se recompensaban con un descuento de un mes en el alquiler (Talamo, 1910, 1911, 1914).

Solo en el barrio de San Lorenzo, entre enero de 1907 y 1908, se fundaron cuatro Casas de los Niños (Talamo, 1910: 16-17). En noviembre de 1908 el IRBS fundó, además, una Casa de los Niños para la clase media, en el barrio Prati, pero atrajo a menos usuarios que las de San Lorenzo. Las razones de ello hay que buscarlas con toda probabilidad tanto en una menor necesidad de la burguesía de un espacio donde dejar a los hijos durante muchas horas de la jornada como en una probable desconfianza de esas clases en delegar la educación a una institución que ponía en común los recursos y las finalidades educativas:

La Casa de los Niños —escribe Talamo— que tanto éxito tuvo desde el primer día en las viviendas populares de S. Lorenzo, aquí fue acogida en cambio con un cierto recelo. Durante los primeros meses pocas fueron las familias que mandaron a sus niños; se empezó, de hecho, con 15 alumnos pequeños, solo en mayo estos aumentaron hasta 33 para alcanzar más adelante, en diciembre pasado, el número de 50. Y muy impresionantes fueron las ausencias que ascendieron al 130% [sic] mientras que en las casas de S. Lorenzo se limitaron al 38%. Y esto es comprensible: para la clase popular la Casa de los Niños se convirtió enseguida en una auténtica necesidad de vida tanto para los adultos como para los pequeños; los primeros porque de esta forma encontraron el medio mejor para dedicarse al trabajo diario sin preocupaciones por sus propios hijos; los segundos porque la escuela les rodeó desde la mañana hasta la tarde de aquel alegre bienestar, del que en sus casas no pueden disfrutar: de ahí el cariño hacia esta institución, de la que pequeños y mayores tratan de sacar el mayor provecho [...] La clase media no lo advierte (Talamo, 1910: 24).

Por lo tanto, los «experimentos» pedagógicos se dirigieron principalmente a las clases populares y representaron un auténtico esfuerzo para favorecer la socialización y la moralización de los inquilinos de esta misma clase social, para tratar de que también los menos pudientes tuviesen las oportunidades de las que los ricos podían disponer a diario; poniendo en común servicios para las viviendas (jardín, lavadero, guardería, ambulatorio), se preservaban y se hacían fructificar los bienes del IRBS:

De tal guisa —escribió Talamo— aquellos coeficientes de bienestar que, en relación con la propia condición, se dan en las familias de las clases acomodadas en la intimidad de sus hogares, las clases menos afortunadas deberán buscarlos en las ventajas que ofrecen al conjunto de inquilinos las viviendas de protección oficial; mientras que el propietario de las mismas en la clientela que educándose mejora, que encariñándose con la propia morada contribuye a mantenerla con todos los cuidados, halla la correspondiente compensación material y moral en la obra que realiza; obra que alejándose de las rancias fórmulas de la beneficencia, debe tener como base exclusivamente una sólida y duradera plataforma económica en la provechosa y recíproca conveniencia entre arrendador y arrendatario (Talamo, 1910: 12).

La idea de la Casa de los Niños como organización que favoreciese la moralización de los arrendatarios era pues un elemento clave del experimento de Talamo, quien con la siguiente carta invitó a Stringher a la inauguración de la primera Casa en la vía dei Marsi:

No me atrevo a decirle que venga a la inauguración de la primera Casa de los Niños que haremos mañana por la mañana en S. Lorenzo por tratarse de algo modesto. Siento, sin embargo, el deber de mandarle el programa de esta institución, porque sé que se trata de algo que le interesa, como todo lo que atañe a este organismo que le debe a Usted su vida (Talamo, 1907).

A la carta se adjuntaba el «programa» de la «Casa de los Niños del Instituto Romano de Bienes Inmuebles», una especie de catálogo de reglas muy concretas a las que las familias tenían que atenerse para conseguir que sus hijos pudiesen asistir a las Casas. Las reglas obligaban a llevar a los niños aseados y bien vestidos, a actuar con el máximo respeto hacia la directora y los empleados, a colaborar con la directora en la labor educativa; se expulsaría a los niños «dejados y sucios», a los «indisciplinados», a los niños cuyas familias «faltasen al respeto» a los empleados de la Casa o «que en cualquier caso demostrasen destruir con su mala conducta la obra educadora que es el objetivo de la institución». El premio anual, que se otorgaba a los arrendatarios más disciplinados, tenía en cuenta la manera como «los padres hubiesen contribuido a la labor de la Directora de educación de sus propios hijos» (Instituto Romano de Bienes Inmuebles, 1907).

Después del 6 de enero de 1907, el IRBS trató de dotar de Casas de los Niños a muchos otros de sus bloques, pero Montessori y Talamo, ya desde 1908, entraron en conflicto y, en 1909, sus caminos se separaron. A continuación cada uno siguió fundando sus propias «Casas»; además, en Italia la expresión Casa de los Niños se convirtió, con el paso del tiempo, en sinónimo genérico de lugar educativo moderno y de vanguardia.

A Montessori le interesaba sobre todo desarrollar un método pedagógico innovador, reconocido por la comunidad científica; Talamo, en cambio, tenía objetivos higienistas y, en última instancia, se planteaba aunar los intereses de sus accionistas, unos ideales humanitarios y la ingeniería civil.

A partir de 1908, Maria fue autónomamente llamada a abrir Casas en los bloques populares de la cooperativa Humanitaria de Milán, una organización laica, socialista, cercana a la masonería, en cierto sentido, una «empresa concurrente» del IRBS; al respecto, Talamo escribió que

la misma idea de la Casa de los Niños [...] que precisamente porque sencilla en cuanto a concepción, sencilla en cuanto a puesta en práctica, dio resultados inmediatos y verdaderamente extraordinarios [...] hasta obtener el más elocuente de los elogios, el de la imitación por parte de nobles instituciones, como la Humanitaria de Milán (Talamo, 1910: 14; cfr. Instituto Romano de Bienes Inmuebles, 1906: 543).

La polémica entre Talamo y Montessori tomó cuerpo por la independencia de Maria, que presumiblemente no compartía las ideas pedagógicas de Talamo y no quería que su método se difundiese como apéndice del experimento del IRBS; en una carta dirigida a Olga Lodi, publicada recientemente y atribuible a Talamo, se lee:

Querida Doña Olga:

[...] con Montessori estamos desconcertados; me escribe que no acepta mis propuestas, dando a entender un litigio (?) y amenazando con impedir su método en nuestras escuelas. Me parece que anda muy desencaminada y muy mal aconsejada. En cuanto a retirar los métodos, que haga lo que quiera; perderá más ella cuando se diga que los B. Inmuebles la han proscrito de sus C. de los Niños; a pesar de que no sé cómo se pueden retirar los métodos, toda vez que se venden los aparatos de la enseñanza en la Humanitaria, que pasa a su inventora el 20% del precio. Sería como si quien hubiese publicado un libro de historia o de gramática que

está en venta en las librerías, pretendiese que quien lo estudie esté obligado a tomar al autor como profesor, de lo contrario no se estudia. En el caso de M. es aún peor porque yo le digo que puede enseñar, pero que de la parte disciplinaria de la escuela me encargo yo y ella responde (come me escribe) que no puede separarse la parte disciplinar de la enseñanza, y protesto y me marchó y pongo un pleito. Ya los locos están cada vez más locos, peor pues cuando se crecen, no los para ni siquiera Dios Nuestro Señor. Al cabo de esta larga charla mis mejores deseos y salud (Cordova 1999: 430-431. Cfr. Foschi, 2007: 170).

Sucesivamente, en una entrevista, Montessori aseguró que después de la ruptura con el IRBS se le había prohibido incluso poner los pies en las Casas de los Niños de San Lorenzo y que los vigilantes no la dejaban pasar de la entrada (Kramer, 1976/1988: 146). Esta polémica duró mucho tiempo e incluso en 1913, en el periódico *La Tribuna*, Talamo afirmaba:

Una cosa es el método Montessori, otra la Casa de los Niños. El método Montessori, genial descubrimiento al que es de justicia atribuir grandes honores, refleja puramente la pedagogía infantil; la Casa de los Niños, o sea, la escuela en casa, por el nombre y por la sustancia, fue en cambio creada por el Instituto Romano de los Bienes Inmuebles, el cual quiso ponerla en práctica en sus casas populares, precisamente porque, como factor de civilización del pueblo, formaba parte de la transformación moderna de la vivienda, y como correctamente observa el acreditado periódico, toca directamente el lado más importante de la cuestión social, que atañe a la vida íntima de los hombres. Entre el método Montessori y la Casa de los Niños no hay más que una cosa en común, esto es, que tras sugerencia de una amable señora, a la que me dirigí para que me aconsejara, en lugar de adoptar, en cuanto a la parte pedagógica, los habituales métodos hasta entonces en boga en las Guarderías infantiles, accedí a dejar experimentar a gran escala los excelentes métodos de la ilustre profesora Montessori (Talamo, 1913).

Entre 1908 y 1909, por tanto, se interrumpió la colaboración Talamo-Montessori y el experimento de la Casa de los Niños se desvinculó del planteamiento del IRBS. Maria Montessori, sin embargo, escribió el conocido libro sobre el *Método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las Casas de los Niños* y empezó a formar a maestros en condiciones de aplicarlo, y describió su Método justamente en relación con las experimentaciones llevadas a cabo en las Casas de los Niños del IRBS: reconstruyó esta experiencia como si desde luego hubiese sido el resultado de su trabajo científico y aplicativo.

Talamo no comprendía que el Método no requería una rígida disciplina como la de las reglas del IRBS, ni premios o castigos según la asistencia a las Casas. En el Método, el niño revelaba a las educadoras su verdadera naturaleza y la mejor vía pedagógica que seguir, precisamente por estar libre de constricciones.

Un ulterior motivo de ruptura fue, quizás la colaboración milanesa con la Sociedad Humanitaria que Montessori emprendió poco después de haberse visto con Talamo.



FOTO 5. Inauguración de la Casa de los Niños del IRBS de Testaccio (Roma), vía Vespucci, 41 (archivo familia Talamo Atenolfi).

Montessori fue llamada a actuar por una de las organizaciones más nobles ligada tanto a la historia del socialismo democrático como a la de la masonería justiniana, la Sociedad Humanitaria, fundada en 1893 por Prospero Moisè Loria (1814-1892). La Humanitaria construía en esa época, además, el «indispensable» material didáctico —a medida del niño— empleado en las Casas; en 1909, en la vía Lombardía de Milán, se abrió una segunda Casa de los Niños de la Humanitaria (Ghezzi, 2013; Pruneri, 2004).

El experimento Talamo-Montessori en Italia tuvo, pues, un cierto éxito y, alrededor de 1909, se fundó en Roma un Comité promotor para la difusión del método educativo de la doctora Montessori. Entre sus filas había principalmente políticos liberales y radicales, como Nathan, intelectuales y élites feministas. Se reunía en las salas del Capitolio y actuaba con el patrocinio de la reina madre (Comité promotor para la difusión del método educativo de la doctora Montessori, 1912). Formaban parte del Comité la baronesa Alice Franchetti Hallgarten (1874-1911) y su esposo, el barón Leopoldo Franchetti (1847-1917), liberales que hospedaban habitualmente a Maria Montessori en su finca La Montesca de Città di Castello, donde se impartió el primer curso para maestras sobre la nueva pedagogía científica montessoriana y donde la estudiosa escribió materialmente su *Método* —volumen que en 1912 fue dedicado significativamente a Alice Franchetti, ya comprometida en Roma, precisamente en el barrio de San Lorenzo, en obras educativas humanitarias de inspiración cristiana e

interconfesional.

La historia de la relación entre los Franchetti y Maria Montessori merece una profundización. Leopoldo y Alice vivían en Roma pero eran unos ricos propietarios de Città di Castello, al norte de Perugia, donde han dejado un recuerdo muy vivo porque fueron muy activos en la filantropía. Los Franchetti desarrollaron una relación estrecha con las poblaciones del territorio, creando una empresa que daba trabajo a un cierto número de personas con la producción de tejidos artesanales (Tela Umbra); de la misma manera, a principios del siglo XX, aun antes de la Casa de los Niños, fundaron escuelas rurales y populares (1901-1902) —en la Montesca y en Rovigliano— inspiradas en la pedagogía de Friedrich Fröbel (1782-1852), con la colaboración de numerosas maestras y con contactos internacionales.

En Roma —y con toda probabilidad en el barrio de San Lorenzo— Montessori encontró a Franchetti, activa en los círculos humanitarios; Alice llevó al método montessoriano temas de marcada caracterización modernista y puso el Método en competición con el modelo fröbeliano del **Jardín de Infancia**. Los Franchetti invitaron a Montessori a sus casas tanto en Roma como en Città di Castello. Alice Franchetti, americana de origen, probablemente fue la primera que dio a conocer a Montessori en el extranjero.

El verano de 1909 Alice organizó en la Montesca el primer curso de pedagogía montessoriana y en septiembre de 1909 apareció un primer artículo internacional sobre el Método en el *Journal of Education* (May, 1909); entre diciembre de 1909 y junio de 1910, en base a ese artículo y a petición de Alice Franchetti —que divulgaba el Método en el curso de sus personales viajes a Nueva York— apareció una serie de artículos, escritos por Jenny B. Merrill, en *The Kindergarten-Primary Magazine* que describían el Método, lo comparaban con el método fröbeliano y tuvieron el mérito de invitar a las maestras americanas a venir a Roma para aprender «a new method in infant education» (cfr. Moretti, 2013).

Todavía hoy está vivo el recuerdo de Alice y Leopoldo Franchetti, la Tela Umbra sigue activa y utiliza los mismos telares de principios del siglo XX, e igualmente sigue vivo el recuerdo de la escuela de la Montesca y de Robigliano. Y se detecta un cierto orgullo en muchos ciudadanos tifernatos, que consideran Città di Castello el auténtico lugar en que nació el Método (cfr. Buseghin, s.f.; Buseghin, Peli, 2002; Pezzino, Tacchini, 2002; Zangarelli, 1984).



FOTO 6. Pupitres escolares a medida de niño de las escuelas de la Montesca y de Rovigliano (conservados en el Laboratorio Tela Umbra, Città di Castello).

Entre 1909 y 1913 afluyeron a Roma estudiosos de todo el mundo deseosos de conocer esa «prodigiosa» pedagogía científica capaz a un tiempo de educar y de liberar

la mente del niño. Entre ellos Lightner Witmer (1867-1956), a quien se recuerda por ser el fundador de la psicología clínica americana y que, como Montessori, se había inspirado ya en Séguin al ocuparse de problemas de aprendizaje de los niños.

En Roma se abrieron otras Casas de los Niños «montessorianas». No sorprende por tanto que, con la financiación del Concejo de Ernesto Nathan, se inaugurasen dos Casas de los Niños para el Ayuntamiento de Roma, una para niños pobres en el Pórtico de Ottavia y la otra de pago para los más acomodados en el Pincio, administrada por el Consejo nacional de las mujeres italianas, en cuya historia jugó un papel fundamental la familia Nathan con el ejemplo cívico de la madre de Ernesto, Sara Nathan (1819-1882), y con el activismo —a favor de Montessori también— de su esposa Virginia Nathan (1846-1924).

El experimento de las dos Casas de los Niños del término municipal de Roma ha sido poco tratado por los historiadores. La apertura de la casa de pago fue un auténtico intento «científico» de proporcionar una educación «laica, civil y estatal» idéntica a los niños de las clases pobres y a los de las clases acomodadas. Estos últimos no habrían ido jamás a una escuela gratuita, aunque con un método de vanguardia. Se conoce por los periódicos del tiempo que el pago se pensó como una especie de estímulo, un «incentivo», para evitar que los niños más ricos se orientasen hacia las escuelas confesionales, haciendo perdurar una disparidad entre la educación de los niños pobres y la de los niños acomodados —entre escuela pública y privada— (sin autor, 1911a; cfr. Tozier, 1911).

El final de la colaboración con el IRBS abrió a Montessori un nuevo e importante periodo de trabajo fuertemente condicionado por la colaboración los católicos; en particular en 1910 en vía Giusti 12, en la casa generalicia de las Franciscanas Misioneras de María (FMM), Montessori fundó una importante Casa de los Niños, donde desde 1913 se impartieron los primeros cursos nacionales sobre el Método; se trató de una experiencia fundamental y hasta ahora poco conocida (cfr. Alatri, 2007, 2008; Bazin, 2011; Foschi, 2007, 2008).

Nuestra pequeña familia no nace por necesidades especiales, no por voluntad razonada de una persona aislada; sino por una fuerza irresistible, clara y potente, que quiere y lleva adonde quiere a quien indignamente hoy se encuentra en el consuelo de este camino, que fue llevada ahí bien como un ciego bien como un caballo salvaje reacio al yugo; y se encuentra en la situación de quien recibe un don, una entrega de algo que no es suyo (Dosier Montessori, 1910: 1).

Con estas palabras empieza un escrito inédito de Maria Montessori, un escrito de difícil interpretación historiográfica. Se trata de la «regla» religiosa que, de forma reservada, Maria Montessori quería usar como ordenación de su propia escuela para maestras de la FMM. Un documento personal, controvertido, aún no analizado en profundidad y conservado en Roma en los archivos de vía Giusti (Foschi, 2008; cfr. Bazin, 2011: 58-60).

Oficialmente Maria Montessori hace referencia a un acercamiento por su parte a la Iglesia católica en los años de la primera guerra mundial. Sabemos seguro que en 1918 la

estudiosa recibió una bendición especial del papa Benito XV y que, entre 1922 y 1932, escribió tres volúmenes dedicados especialmente a la educación cristiana del niño; es igualmente sabido que en el primero de estos volúmenes está escrito que el interés por una educación cristiana del niño se remontaría a 1915, cuando fue a vivir a Barcelona, fundando allí una Casa de los Niños (Montessori, 1922, 1931, 1932).

En base a una documentación original e inequívoca es necesario poner al día el retrato de Maria Montessori. La experiencia de vía Giusti se integra inmediatamente después de la ruptura con Talamo y por tanto entre 1908 y 1910. Fueron esos los años del acercamiento de Maria a la religión católica.

Esta nueva experiencia se sitúa en un momento especial de la colaboración entre mujeres laicas y católicas comprometidas con los movimientos progresistas y de emancipación femenina, caracterizado por el modernismo, movimiento del que forma parte también Alice Franchetti. Entre 1908 y 1913, Montessori se mueve en un difícil contexto relacional que, como hemos mencionado, se caracterizaba sobre todo por su antimodernismo (Fossati, 1997; Gaiotti De Biase, 1963/2002; Pezzino, Tacchini, 2002).

Fundadas por Hélène de Chappotin (1839-1904), cuyo nombre religioso era M. Marie de la Passion, las Franciscanas Misioneras de María se inspiraban en la doctrina social de la Iglesia católica, actuaban en distintas organizaciones humanitarias y todavía hoy son una congregación muy atenta al diálogo interconfesional y multicultural (Launay, 2003). Maria Montessori mantuvo una relación especial con esa congregación y con su madre superiora, Jeanne de Geslin de Bourgogne (1860-1917), con el nombre religioso de M. Marie de la Rédemption, alumna de Hélène de Chappotin.

Las fuentes demuestran que, alrededor de 1910, Maria empezó, junto a sus más estrechas colaboradoras, una formación en la doctrina católica en la casa de novicias de las FMM en Grottaferrata —su catequista fue M. Marie Elisabeth de l'Annonciation, cuyo nombre laico era Elisabeth de Grünne de Hemricourt (1876-1938) (cfr. Godinot, 1985: 70)—. La relación entre Montessori y la madre superiora está atestiguada por un sinfín de cartas y documentos de archivo que abren otra perspectiva más sobre la experiencia científica y humana de la estudiosa italiana y demuestran que Maria, en aquel concreto momento histórico, imaginaba su naciente movimiento pedagógico como una especie de asociación pedagógica femenina y católica (cfr. Schwegman, 199: 98-99). En un librito, elaborado probablemente por la misma Montessori y conservado en el archivo de vía Giusti, se halla la «regla» que las primeras montessorianas deberían haber seguido en esa hipotética congregación; entre otras cosas se lee:

Exteriormente no debería haber ningún signo de nuestro estado real; con todo creo firmemente que no se puede servir a dos señores, y que quien viene con nosotros debe dejar el mundo y la familia, su Estado, sus empleos y todos sus bienes. Eso hoy día no es difícil, porque la ley libera a la mujer de la tutela familiar apenas deja de ser menor de edad; y eso le da derecho a exigir la posesión de los bienes de familia que le corresponden por ley. Además, el uso social admite que la mujer trabaje, y se aleje de la familia por un empleo (institutrices, maestras, profesoras, etc. que viajan con desconocidos, se establecen en el extranjero, en ciudades lejanas, etc.). En los países más civilmente avanzados, como Alemania, Inglaterra, la América del Norte forma parte de la educación que la jovencita se despegue de la familia y experimente la vida práctica a fin de que aprenda a defenderse por sí misma, a buscar trabajo, etc. En cualquier condición social hay una

tendencia a tal forma de emancipación, que es una defensa de la vida de la mujer trabajadora; e incluso las mujeres ricas sienten la necesidad de ocupación, de trabajo y de libertad. Muchísimas mujeres se encuentran pues con que han abandonado ya todas las ligaduras que es conveniente que el religioso rompa; y faltaría solo que se unan a una sociedad. Puede por tanto imaginarse una congregación religiosa secreta en la que todos sus miembros estén completamente alejados del mundo. Admitido eso hay que definir la forma de permanecer ocultos lo que sea necesario para la finalidad propuesta [...] Uno de los donec obtenido por nosotras es justamente la visión de una práctica renovación pedagógica; los frutos ya cosechados reclaman hacia esto la confianza del mundo, e imponen la fundación de un amplio centro de estudios. Para ello sería conveniente preparar no solo a maestras sino también la nueva ciencia que el mundo espera (Dosier Montessori, 1910: 12-18; cfr. Bazin, 1911: 58-60; t.d.a., subrayado en el texto).

El proyecto de congregación pedagógica y religiosa incluía, además, una profesión de fe católica y los deberes morales e intelectuales a los que las maestras debían atenerse. Así se explica cuanto se puso de relieve en algunas biografías, el círculo de las primeras alumnas se asemejaba mucho a un pequeño cenáculo agrupado bajo la protección de «Maria» (Kramer, 1976/1988: 179; cfr. Cohen, 1969; Bazin, 2011).

M. Marie de la Rédemption supervisaba tanto el trabajo pedagógico como la formación religiosa de Maria, y recopilaba un dossier reservado sobre la estudiosa. Este dossier contiene una documentación, en buena parte datable entre 1910 y la primera guerra mundial, de la que emerge una lectura «mística» del método y de sus objetivos pedagógicos; estos documentos atestiguan además la necesidad de Maria de «apoyarse» en la madre superiora. Por otra parte, las mismas reglas de las Casas de los Niños de la vía Giusti y de Città di Castello incluían momentos disciplinados de plegaria que, en cambio, no se contemplaban en las reglas del IRBS; en aquel periodo las monjas abrieron además Casas de los Niños en sus edificios de Milán y Taormina (Godinot, 1985; Honegger Fresco, 1996).

Por su parte la madre superiora conservaba información confidencial tanto sobre la pedagogía montessoriana como sobre los resultados de la formación religiosa que Montessori y sus más estrechas colaboradoras perseguían en su convento de novicias de Grottaferrata. La información la recogía la Madre M. Marie Elisabeth du Messie, Elisabeth de Monge (1878-1945), vicaria provincial de la orden:

Querida Madre [...] le rindo cuentas de los coloquios mantenidos con la señora Fedeli. [...] «La Casa de los Niños» es poco en relación a lo que Montessori pretende alcanzar por medio de ella. [...] El fin principal es que la maestra de los pequeños deba favorecer a los mayores (los padres de los alumnos y el barrio entero), una reformadora de las ideas, un elemento elevador, moralizador, un agente de la verdad (de Monge, *s.d.a.*; t.d.a., subrayado en el texto).

En otras misivas de la misma de Monge se analizaba en cambio la autenticidad de la religiosidad de Maria y de sus alumnas:

Madre querida, la vez pasada olvidé decirle que Montessori y sus compañeras son dirigidas por los jesuitas. ¿Lo sabía? Es principalmente un jesuita de Bolonia quien les aconseja, y Montessori va a retirarse cada año con estos religiosos de Bolonia (dirigidos por los jesuitas). También este año quería ir pero, debido a unos asuntos que la han entretenido en Roma, ha preferido ir a Grotta. Además en Casa de Montessori están a punto de construir una capilla, con una entrada secreta para que un sacerdote pueda ir a decir misa; de esa presencia no se debe saber, ni siquiera la servidumbre. El padre de Montessori se opone a la religión, la madre se ha

vuelto religiosa solo cuando se ha vuelto su hija (de Monge, sin fecha b; cfr. de Monge, sin fecha c).²

Marie de la Rédemption estaba evidentemente interesada en conocer bien a Maria y a sus más estrechas colaboradoras. En el dossier recopilado por la madre superiora hallamos además un artículo copiado a mano del periódico *Le Théosophe* (1 de octubre, 1911) titulado «Travaux et projects de la ligue pour l'education morale de la jeunesse», en el que se describe el proyecto de los teósofos franceses de fundar un movimiento educativo a partir de las ideas y del método de su amiga Montessori. En este sentido, la misma Montessori, en una carta a la madre superiora del 30 de octubre de 1911, escribió:

Los teósofos están en posesión del método: lo sean y tanto más por esto más nos será posible —los católicos—. Mejor dicho, es cuestión de combatir, no de retirarse con una prudencia ya tardía (Montessori, 1911).

Estos proyectos culturales y «políticos» de Montessori deben analizarse también a la luz de un contexto en el que los componentes más conservadores de la sociedad estaban muy atentos a controlar a aquellos movimientos que minaban el pacto social y las tradiciones católicas. La pedagogía montessoriana se estaba afirmando como una perspectiva laica y progresista y tratar de cambiar la sociedad por medio de una pedagogía de este tipo se había revelado ya una tarea arriesgada; recordemos que en 1909 Ferrer fue fusilado por haber tratado de educar a los hijos del pueblo con una **pedagogía libertaria** y positivista. Por otra parte, la pedagogía montessoriana, incluso cuando se aplicaba implementando «cánones» católicos en la educación de las Casas de los Niños de las hermanas franciscanas, se la veía igualmente sospechosa por culpa de las influencias que sobre su inventora habían tenido las ideas positivistas, laicas, modernistas y teosóficas. La mediación y la implicación en la tradición católica progresista y la tentativa de demostrar que la propia pedagogía no era peligrosa sino que más bien estaba profundamente ligada al cristianismo, representaba probablemente una actitud oportuna y autoconservadora. La llamada al secreto de los fines y de la organización del propio movimiento estaba completamente justificada por la cultura en la que Montessori se había formado, un ambiente progresista y elitista que estaba familiarizado con la cultura de quienes, participando en los movimientos del Resurgimiento italiano, consideraban la discreción uno de los medios más adecuados para no exponerse a las críticas y a la retorsión de los reaccionarios.

Los documentos conservados en el archivo de vía Giusti testifican sin embargo el fracaso también de esta tentativa *sui generis* de acercamiento a la Iglesia católica. He aquí como un periódico antimodernista criticaba la colaboración entre Montessori, las FMM y Agostino Gemelli (1878-1959), psicólogo, fundador de la Universidad católica del Sagrado Corazón y «experto» para la Iglesia católica en cuestiones científicas y psicológicas (sobre Gemelli véase Bocci, 2003):

Diremos que el Padre Gemelli quiso ilustrar el nuevo método de enseñanza adoptado por las Franciscanas Misioneras de María en la Casa de los Niños, abierta recientemente por ellas en la Vía Solferino n. 24 [de Milán]. Tomando cuanto hay de bueno en el método de Montessori, las Franciscanas Misioneras de María han

sabido cumplir en pocos meses nuevos prodigios. Han conseguido que niños de 3 a 6 años se convirtiesen en modelos, dóciles, graciosos y activos, dejándoles totalmente libres de cualquier constricción. [...] «¡Acudid a la Casa de los Niños, dijo el P. Gemelli, y os convenceréis de la verdad maravillosa de cuanto os he dicho!». [...] Lo que no creemos es esto: que el mucho bien hecho por las hermanas franciscanas de Milán, observado por el P. Gemelli, se deba exclusivamente al método Montessori que creemos que choca contra el método tradicional cristiano de educación, contra el sentido común y que parece algo absurdo. [...] Montessori quiere que al niño se le deje completa libertad en sus actos y en la explicación de su índole. [...] ¿qué es este culto exagerado de la independencia y de la libertad llevado hasta el rechazo del premio del bien y del castigo del mal?» (Sac, 1912: 171-174; negrita en el texto).

El artículo del *Monitore Antimodernista* retomaba y endurecía las críticas que, en 1910-1911, *La Civiltà Cattolica*, principal órgano de propaganda de los jesuitas, había formulado en relación al método Montessori. En particular, a *La Civiltà Cattolica* no le parecía oportuna la referencia metodológica a la «disciplina basada en la libertad», «la abolición de premios y castigos» ni el papel del maestro «observador» que no intervenía directamente en el comportamiento. En uno de los artículos que *La Civiltà Cattolica* había dedicado al Método montessoriano se lee:

Toda la vida social es una obediencia, una sumisión al propio deber, a la autoridad constituida, familiar, ciudadana, religiosa y política. Representar al hombre desvinculado de toda obligación supone crear su verdadera infelicidad, los hombres, las mujeres más autónomas son las personas más infelices en la edad adulta (sin autor, 1911b, p. 200; cfr. sin autor, 1910).

A causa de las críticas recibidas por el *Monitore Antimodernista*, Agostino Gemelli escribió a continuación una carta a Marie de la Rédemption comunicándole con preocupación que el artículo era contra él mismo, «contra las monjas y contra el Método Montessori». En la carta declaraba que el periódico tenía una gran influencia en el Vaticano y puesto que las mismas acusaciones se encontraban en otros periódicos antimodernistas era preciso actuar contra «los escritores [...] delincuentes que ven antimodernismo por todas partes» (Gemelli, 1912a).

En el archivo de las FMM hay además otra carta escrita como respuesta a una petición de consejo de la madre superiora, Marie de la Rédemption, seguramente sucesiva a la anterior, en la que ya queda clara la actitud antimontessoriana de Gemelli:

R. Madre, me apresuro a contestarle enseguida a la de Usted amabilísima carta. De los libros de la señora Montessori había preparado una recensión —mejor dicho una revisión sintética— bastante áspera y severa. Con todo, en consideración a usted, rev. Madre, y a las palabras de usted y por deferencia a lo que me menciona, por ahora no la publicaré. [...] el año pasado, desgraciadamente, un colaborador mío publicó una recensión laudatoria de Montessori. Entonces yo no conocía sus publicaciones y, en lo referente a la pedagogía, confiaba en una persona. Desgraciadamente me equivoqué. Este año he querido conocer los libros de Montessori y saqué el convencimiento de que aquellas obras, en especial la antropología pedagógica, son insuficientes científicamente y, además de eso, dañinas para las personas de fe. Por tanto, de una forma o de otra, y si la señora Montessori no reconoce espontáneamente sus errores, tendré que hablar con ella para impedir que puedan hacer daño. No obstante esperaré a que Usted, rev. Madre, me diga cuándo se puede hacer sin daño para la salud del alma de la mencionada señora (Gemelli, 1912b; subrayado en el texto).

Entre 1910 y 1913 sucedió pues que el Método fue aplicado en las FMM, según una

perspectiva católica; al mismo tiempo, Montessori y sus más estrechas colaboradoras incluso habían pensado constituirse en congregación religiosa. Desde el punto de vista público, sin embargo, Montessori conservaba una apariencia laica y tuvo muchas dificultades para ser aceptada precisamente por el ambiente católico al cual secretamente se estaba acercando a través de las hermanas franciscanas, inclusive a costa de sacrificar la libertad personal propia y de sus colaboradoras más estrechas, ateniéndose a reglas monacales, por el fin último de la educación de los niños, de las familias y por el bien de la humanidad.

Las críticas recibidas en el ámbito católico estaban en la línea, además, con las de carácter idealista que influyentes exponentes de la pedagogía académica lanzaban de forma habitual contra la pedagogía científica montessoriana (Trabalzini, 2003; cfr. Della Valle, 1914). Entre 1914 y 1915 se produjo el cierre de vía Giusti y el cese de la colaboración con las FMM. He aquí el testimonio de lo acontecido con las palabras de la misma Montessori:

Rev.ma Madre, con la esperanza de que Su Corazón no haya rechazado la obra que se le confió a Usted con tanta fe y devoción, me permito felicitarle la Navidad junto a mis compañeras. Cuando supimos que la guardería de vía Giusti se había cerrado nos sentimos cruelmente afectadas. Constituía nuestro apoyo y, de cara al público, el signo único de público amor y de abierta aprobación por la Iglesia. [...] Pero tal vez Dios, después de esta última prueba, en la que parece que cualquier apoyo de la Iglesia se nos haya quitado, querrá finalmente compensarnos. Nosotras trabajamos con mayor unión de la que hubo tiempo atrás. Querida Madre, yo no entiendo lo que ha ocurrido, pero permítame que recuerde todo el bien que de Usted hemos recibido (Montessori, 1915).

El cierre de la experiencia de vía Giusti abrió de todos modos otras posibilidades.

Cuando llegó a América a finales de 1913 —escribe Rita Kramer (1976/1988: 15, *t.d.a.*)— Maria Montessori estaba en el apogeo de su fama y era una de las mujeres más conocidas del mundo. [...] La mujer más interesante de Europa. [...] La mujer que había revolucionado el sistema educativo del mundo entero. [...] Un público deseoso de acogerla aguardaba el viaje de Maria Montessori a América.

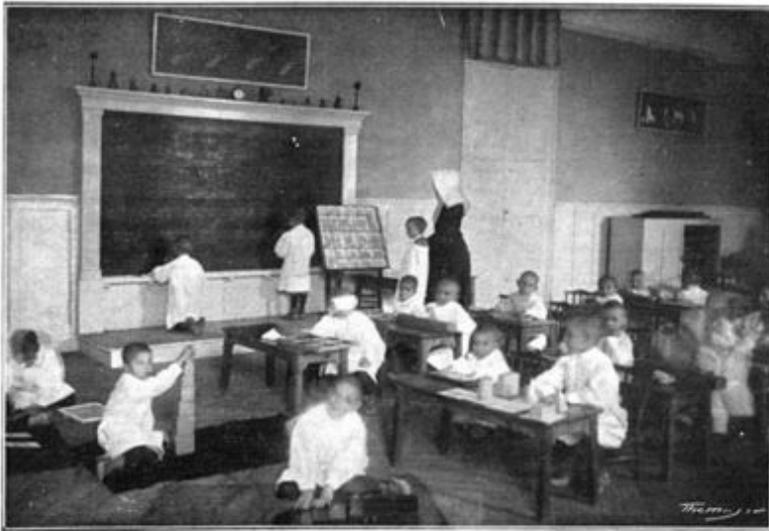
En los periódicos americanos la pedagogía montessoriana se describía mayormente como un nuevo método educativo que, disciplinando mediante la libertad y «permitiendo a cada niño que se desarrollase libremente y sin constricciones, tenía un atractivo especial en la tierra de las libertades» (sin autor, 1913a).

No podemos estar de acuerdo con Rita Kramer sobre el hecho de que, en 1913, Montessori fuese la mujer más famosa del mundo; de hecho, como ya se ha subrayado, en la universidad y en la sociedad italiana, Montessori actuaba con una cierta dificultad y el apoyo de determinadas élites liberales y socialistas favoreció su éxito internacional. Éxito que también en Estados Unidos fue apoyado por una élite cultural afín a la italiana. Sin lugar a dudas el viaje a América abrió un «nuevo» periodo para el movimiento montessoriano, que se internacionalizó. Desde 1915 Montessori y Anna Maccheroni, una alumna suya, al cierre de la experiencia de vía Giusti, organizaron en Barcelona, con el apoyo de los padres y monjas vicencianos (Congregación de la misión de San Vicente de Paúl), una Casa de los Niños en la Casa de la Maternitat i Expòsits, y en sus institutos.

En esa época la educación religiosa constituyó el centro de la experiencia educativa. La relación con el contexto católico siguió teniendo altibajos, con nuevos acercamientos y repentinas rupturas. Probablemente la religión, en la óptica montessoriana, estuvo siempre filtrada por la luz de la experiencia teosófica de la que Montessori no renegó jamás, y no es por casualidad que durante la segunda guerra mundial nos encontremos a la estudiosa en Adyar, en la India, organizando cursos educativos en el cuartel general de la sociedad teosófica (Giovetti, 2009, 2011; Wilson, 1985).



CASA DE MATERNITAT DE BARCELONA. - ENSAJOS DEL SISTEMA EDUCATIU MONTESSORI



Els defectes, fills nostres, més que d'ells. ¿Per què no podem demanar les coses al petit de la mateixa manera que les demanariem a la persona adulta més digna?

Si'ls petits son els grans imitadors, tractaran indiscutiblement als altres tal com tractarem a n'ells.

Els infants son esperits tan purs, tan hermosos, tan delicats com les fragantes gardenies; però a n'ells, com a n'aquestes flors, fins les alienades els ennegrexen y mustiguen.

hi posà també aquell amor absolutament altruístich que transforma l'ànima de la dòna, creantli forces morals anteriors a les lleys matexes, per ella inconegudes y insospitables. Axis els matexos corpúsculs de la seva sanch roja li eren desconeguts, com li eren desconeguts els corpúsculs dolços y nutritius de la llet.

La naturalesa humana, la delicada especie nostra, està protegida per la mare baix dues formes que son la integral nutrició de l'home: l'aliment físich y l'amor esperitual. L'amor engendra joia, y aquesta ajuda al petit a desenrotllarse; que si les penes y la tristesa axafen y deprimexen, la joia y l'amor, expansius de sí, axaplen y fortifiquen. Fer una persona feliç es darli la vida.

Els defectes en els infants solen nàxer del temor que tenen als adults, per que en lloch de veure en ells un dolç apoyó y una guia complascent, hi tenen, la major part de les vegades, al tirá que'ls castiga y 'ls mana d'una manera abso-

lucen. Quantes de les nostres paraules han ferit la seva dignitat, interiorment llur esperit rebelantse contra'l nostre tracte indelicat, brutal a voltes. En aquest cas som nosaltres senzillament els cobarts, que'ns valem de la seva impotencia; som, además, indignes del paper sublim de formadors de gent, que requereix una delicadesa immensa.

¿Per què no quedem encisats davant del descloure dels seus llavis purs, llavis esclatants de rosa encesa y viva, que dibuxen encantador somriure, impossible d'imitar, y s'acosten sempre a la mestra, com el girassol al calor de l'astre rey, sedents de caricies y tendreses?

Ab l'amor conseguirem tot lo que'ns proposem



luta, orna u amor, plena d'angunia, de malhumor y d'impaciencia.

La primera mentida que'l menut inventa, es per establiar-se un càstich. Axis li van nasquent



Generalitat

obtenir del petit. Repetimho: tot, Ab rigor sols ens obediran d'una manera externa, contra la seva mateixa voluntat, ja may convençuts de qu'es axò son deber, única forma acceptable y verdadera de la obediencia. ¿S'acataràn y subjeccaràn ab la resignació del marre, sentintse sempre oprimits y subjectes, may lliures d'obrar ab l'espontaneytat encisadora de les coses verges?



¡Ah, còm es decisiva aquesta qüestió de l'amor per l'èxit de la Escola nova! No es extrany qu'ella sigui l'ànima de la educació montessoriana. Puig jo m'atreveria a dir qu'es el fonament de tot sistema d'educació veritable, sense'l qual els més esplèndits palaus metodològichs son soberbes edificacions sobre arena mòvil, que'l vent de la realitat freda ha de fer sechs y infeconds.

III

Un segon punt sobre'l qual vull dir dues paraules es sobre'l ja molt tractat de la llibertat del menut.

¡Aprenem a conèixer a l'home sublim en la vera realitat! ¡Aprenem a conèixer en el petit més tendre a un sèr lliure y respectable!

Nosaltres hem vist, ab evidència, en aquelles escoles montessorianes, com el nen se manifesta en el treball, en la llibertat y en l'amor.

Fins ara haviem ocultat l'esplèndida bellesa de la seva naturalesa baix els jous irracionals de la esclavitut, del comandament sech y enutjós, del despreci a les seves manifestacions espontànies més hermoses.

L'home viu per sapiguer, per estimar; però ell ja produheix desde la seva tendra edat. Creix la seva ossada espontàniament, s'enriqueix la seva sanch naturalment. Y també creix espiritualment, per que la vida psíquica es la regina de tota la vida humana. L'home va en busca sempre de la seva elevació esperitual.

Tots sabem que l'infant es el sèr més perfecte de la naturalesa, segons immortal sentència del

bon Jesús: «si voleu salvarvos, heu de ser com aquest» y'ls mostrava una tendra criatura. Els defectes, donchs, son dels grans, no dels petits. Si els petits adquiren defectes, ¡quina responsa-





FOTOS 7 Y 8, EN LAS PÁGINAS ANTERIORES. Las experiencias montessorianas en la Casa de Maternidad en Barcelona, publicadas en el suplemento *Feminal* de la *Il·lustració Catalana*, 27 de septiembre de 1914.

2. En otra carta Monge le dice a la madre superiora que en una comunicación previa «olvidó decirle que Montessori..., en su residencia, tenía una capilla construida con una entrada secreta de tal forma que un cura podía ir allí para celebrar la misa; esta presencia tiene que mantenerse en secreto, incluso para los sirvientes. El padre de Montessori se opone a la religión, su madre se ha vuelto una persona religiosa solo después de que su hija lo ha hecho» (Foschi, 2008, pág. 248).

Capítulo tercero

Un cerebro en fuga y la internacional de los niños

El presente capítulo enfoca las razones que, desde la primera guerra mundial, alejaron repetidas veces a Montessori de Italia. En concreto, se analizan la recepción de la pedagogía montessoriana en el extranjero, la controvertida relación con el fascismo, el interés y el compromiso político de Maria y Mario Montessori, la fundación de la Association Montessori Internationale (AMI) y, en definitiva, el último periodo activo de la estudiosa.

Para entender el rol desempeñado por Maria es preciso subrayar que encarnó un nuevo papel, verdaderamente excepcional para su época y para Italia, el de la profesional que se mueve con facilidad en la sociedad civil, tratando de proporcionar un servicio a la vanguardia y que responda a concretas necesidades sociales, capaz de dar respuestas a un mercado potencial. También por culpa de dificultades objetivas y prohibiciones en el más tradicional contexto académico romano, Montessori fundó un movimiento que ofrecía cursos privados de formación a las maestras, fabricaba —y vendía— materiales didácticos «exclusivos y a medida del niño», creando un auténtica «marca» que defender.

En la primera edición del *Método* se publicaron, entre otras cosas, los proyectos del IRBS para los pupitres «escalados» de acuerdo con el desarrollo físico del niño y para emplearse en las Casas de los Niños, pero fue luego la Humanitaria quien construyó los materiales didácticos imprescindibles para la aplicación del método, reservando a su inventora —quien por otra parte no gozaba de una buena situación económica— un porcentaje sobre las ventas. Talamo no siguió a Montessori y, por su parte, tenía otros intereses «superiores» que defender, ligados a la restauración y a la explotación de los bienes inmobiliarios del Instituto Romano de Bienes Inmuebles.

Probablemente fue precisamente la capacidad empresarial de Montessori la que fascinó a los estadounidenses quienes, después de 1913, adoptaron e hicieron famoso tanto el método como a su inventora. Montessori, con la ayuda de una traductora, hizo dos giras exitosas de conferencias por Estados Unidos: una en 1913, con la ilustración de películas llevadas de Roma, y otra, en 1915, reconstruyendo una auténtica Casa de los Niños con muros de cristal para representar en vivo su propio trabajo (Schwegman, 1999: 83-96).

Desde este punto de vista, Danziger (1990) puso de relieve claramente que a comienzos del siglo XX la educación se convirtió en un sector predominante para la

aplicación de las ciencias del comportamiento, un mercado donde vender métodos comercializables. Justamente este podría haber sido el elemento latente de la atracción de la opinión pública americana hacia la pedagogía montessoriana. De hecho, los administradores públicos de la instrucción estaban interesados en poder medir los resultados y en confrontar métodos educativos comparables para adoptar precisamente aquellos que, por su eficacia, eran superiores a los demás métodos. Pero en este terreno Montessori recibió, precisamente en Estados Unidos, importantes críticas.

Ya en el primer viaje de 1913 se levantaron algunas voces influyentes que acusaron de poco original y especialmente caro el método montessoriano de cara a un empleo generalizado en el **Kindergarten** (sin autor, 1913b). La crítica mayor llegó justo de la corriente principal de la filosofía de la educación por parte de William Heard Kilpatrick (1871-1965), influyente alumno de John Dewey (1859-1952). Kilpatrick proporcionó una visión de conjunto limitada a la pedagogía montessoriana criticando sus métodos como excesivamente mecánicos, formales y limitados. Escribe Kilpatrick (1914: 27-29; *t.d.a.*):

[...] la doctrina del aprendizaje sensorial de la Señora Montessori se basa en una teoría psicológica manida y trasnochada, el aparato didáctico ideado para sustentar dicha teoría es inútil. Lo poco que tiene de valor podría alcanzarse mejor por medio del juego correctamente orientado con juguetes elegidos a conciencia pero menos caros y más infantiles.

Se trataba de una serie de críticas de la pedagogía estadounidense, muy influida por las teorías fröbelianas y por Dewey, que tendían a considerar excesivamente libertarios e individualistas los métodos montessorianos (cfr. Moretti, 2013).

Acaso tales críticas de los pedagogos «académicos» eran infundadas, mientras que muchos personajes de la sociedad civil y empresarial americana valoraban el trabajo de la estudiosa [entre otros, Alexander Graham Bell (1847-1922) y Samuel Sidney McClure (1857-1949)].³

Críticas aún más desaprensivas le dirigieron a Montessori los filósofos italianos de la educación, los académicos de nuestro país, quienes vieron el Método como el producto de una superficial recolección de fuentes dispares y marginales, yuxtapuestas, anticuadas, y el trabajo pedagógico en las Casas de los Niños como banal y no científico. En las conclusiones de un conocido examen exhaustivo del trabajo montessoriano escrito por un importante académico de la época, por ejemplo, se lee:

Crea, incluso, señora: es mucho más divertido contar con sencillez las charlas hechas con los pequeños inquilinos de la filantrópica Empresa constructora romana, en lugar de leer aquellos áridos libros alemanes o ingleses, tan repletos de cifras experimentales, y tan erizados de serias discusiones alrededor de aquellos problemas que le parecen tan fáciles. No nos envíe estas melancolías a nosotros, pobres Dres. fil. Y en cambio, como buena Dra. med., vuelva a la antropología, a la pediatría, a la medicina forense, a la obstetricia, a la higiene, ... a la culinaria (cfr. Della Valle, 1914: 80).

La verdad sea dicha, en el *Método* los mayores autores citados fueron Itard y Séguin, algunos psicólogos, pedagogos y psicofísicos (Baldwin, Fechner, Fröbel, James, Preyer,

Weber, Wundt), algunos profesores universitarios de La Sapienza —los de extracción progresista y positivista (Bacelli, De Sanctis, Sergi)— algunos educadores «desconocidos» como Randone y Talamo (cfr. Montessori, 1909/2000).

Las influyentes críticas procedentes de las ciencias del comportamiento italianas y anglosajonas contribuyeron a relegar el método montessoriano fuera de la corriente académica principal (Kramer, 1976/1988: 227-232; cfr. Trabalzini, 2003). Después de la de Della Valle los análisis académicos más relevantes contra el Método los realizó Giuseppe Lombardo Radice (1879-1939).

Por si fuera poco, los católicos criticaron a Montessori por haber propuesto una pedagogía positivista que dejaba libertad de expresión a los niños sin dirigirlos moralmente, mientras que los pedagogos académicos consideraban superficial el Método montessoriano, que lo que tenía de bueno no era nuevo, mientras que lo que era nuevo no era bueno.

En tal sentido se entiende el infinito deambular nómada de Montessori después de la primera guerra mundial, con el objetivo explícito de encontrar apoyos para la construcción de una asociación internacional para la mejora de la humanidad por medio de la educación y la valorización del niño.

A Maria Montessori se la puede etiquetar fácilmente de prototipo de «cerebro en fuga», de intelectual o investigador italiano valorado en el extranjero, mientras que se le margina en su propia patria, en disconformidad con algunas biografías de la estudiosa que han subestimado las dificultades sufridas con las clases directivas de Italia. Tales dificultades emergen claramente de un análisis atento de los documentos presentes en el Archivo central del Estado de Roma. Al respecto, las aportaciones historiográficas publicadas hasta el momento tienen lagunas sobre la parte internacional de la experiencia montessoriana, precisamente porque no siguen las huellas de un nomadismo intelectual que lleva a la estudiosa a morir mientras proyectaba viajes a África con el propósito «político» de promover la paz y el bienestar de la humanidad a través de la educación de la infancia y la formación de pedagogos. Este objetivo no era utópico a los ojos de Montessori, se trataba de una verdadera obsesión y, como veremos, tomada muy en serio por quien, en los mismos años, se planteaba el objetivo opuesto, el de controlar y gestionar a la humanidad por medio del totalitarismo.

Maria Montessori pasó, pues, largo tiempo en el extranjero, cortó casi todos los puentes con el ambiente romano, tuvo contactos intensos con la India y murió en Noordwijk en Holanda; en cambio, en Ámsterdam se conservan los archivos, «difícilmente accesibles», suyos y de su hijo Mario. En el cementerio romano del Verano, en la tumba de la familia, Montessori quiso ser recordada con estas palabras:

Maria Montessori, Chiaravalle 31 agosto 1870 – Noordwijk 6 mayo 1952. Ilustre científica y pedagoga que dedicó toda su vida a la renovación y al progreso espiritual de la humanidad a través del niño. Descansa en el cementerio católico de Noordwijk (Holanda), lejos de su tierra que tan profundamente había amado, lejos de sus seres queridos aquí enterrados. Así quiso ella para testificar la universalidad de su obra que la hizo ciudadana del mundo.

¿Qué impulsó a Maria Montessori, ya desde la época de sus viajes por Estados Unidos, a trasladar su residencia fuera de Italia, volviendo de vez en cuando y solo por razones prácticas, y a mantener de forma estable su residencia en otros lugares (Barcelona, Ámsterdam, Adyar)?

Un primer indicio lo hemos analizado ya cuando fue despedida por las hermanas de vía Giusti debido a las presiones del padre Gemelli sobre la madre superiora —un *caso* que probablemente Maria Montessori intuyó solamente—. Maria no se dejó abatir y siguió su experiencia pedagógica en Barcelona, continuando con el periodo de fervor por el catolicismo que la había caracterizado en Roma.

La primera etapa del nomadismo de Maria Montessori fue, pues, Barcelona, que hasta la guerra civil de 1936 la consideró ciudadana suya. Como escribió ella misma, la formación religiosa de los pequeños de las Casas de los Niños, basada en criterios pedagógicos por medio de la adopción de materiales apropiados y el desarrollo de ritos litúrgicos, tuvo precisamente su origen, en 1915, en España y fue el proseguimiento de la experiencia de vía Giusti:

Quando empezamos la educación religiosa en Barcelona, en la Escuela Modelo Montessori, las líneas de conducta fueron al principio discutidas largo y tendido, y no solo, porque el acontecimiento tuvo incluso una historia. [...] El P. Casulleras de los Sacerdotes de las misiones de S. Vicente de Paúl [...] todavía no sabía nada de mis Casas de los Niños en Roma [...] en 1910 tuvo conocimiento por casualidad de mi libro en el que las describía. Al P. Casulleras le pareció providencial la coincidencia de los nombres, y leyendo la descripción de mi método lo juzgó apropiado para sus Casas de los Niños. Enseguida fue a hablarlo con el Capellán de la Casa de la Maternidad de Barcelona, el P. Clascar, hombre docto, divulgador de la Biblia y de los Salmos en lengua catalana, y uno de los fundadores del Instituto de Estudios Catalanes. Enseguida se pusieron de acuerdo en aplicar mi método a los niños de la Maternidad; y así lo hicieron; e igualmente sucedió con todos los Institutos de huérfanos de las Islas Baleares, donde había Monjas de San Vicente de Paúl. A pesar de que aquellos Padres no me conocían e ignoraban que yo era católica, y a pesar de que en el libro no hacía ninguna profesión de fe religiosa, les pareció a ellos que mi método era católico en su misma substancia (Montessori, 1979: 9).⁴

Entre 1922 y 1932, Montessori publicó algunos libros sobre la educación del niño mediante la religión y el rito de la misa, y nunca renegó de estos volúmenes, como no renegó de nada de lo que había hecho. Estos libros —que al fin y al cabo divulgan un cristianismo que utiliza también fuentes esotéricas— se reeditaron hasta que se recopilaron en un único volumen en 1970.

La «luna de miel» con el catolicismo ortodoxo durará seguramente hasta la ruptura con el fascismo y fue substituida por una estrecha cercanía con la teosofía y con la municipalidad republicana de Barcelona; con todo, no sabremos nunca cuánto tales cambios políticos, tales pactos, fueron instrumentales al plan más general de Montessori de difusión de la educación para el bien de la humanidad.

Recorramos esta compleja historia.

Desde 1900 hasta el traslado a Barcelona, Montessori era profesora con plaza anual para enseñar Higiene y Antropología en el Instituto Superior de Magisterio femenino de Roma. Se trataba del primer núcleo de aquella que luego llegaría a ser la Facultad de Magisterio de la Universidad La Sapienza (hoy día es el Departamento de estudio de los

Procesos formativos, culturales e interculturales en la sociedad contemporánea de la Universidad de Roma Tres) (cfr. Babini, Lama, 2000: 124-128; sobre el Instituto de Magisterio véase Pesci, 1989).

A comienzos del siglo XX este era su único verdadero trabajo, caracterizado por una retribución más bien precaria que ascendía a 1500 liras anuales (revalorizadas por medio de los índices Istat corresponderían a 6300 euros anuales, véase Archivo central del Estado, Ministerio Instrucción Pública, Dirección general Instrucción superior, Dossier personal, II depósito, I serie, sobre 101, Fascículo Montessori).

De los archivos emerge enseguida la figura emprendedora de Maria que, «en condiciones económicas que todo pueden ser menos buenas», con su madre enferma y necesitada de muchos cuidados, fue ayudada a obtener una enseñanza de pedagogía especial dirigida a la prevención y cuidado de las degeneraciones infantiles; de hecho, obtuvo una docencia de Higiene y Antropología (véase una larga carta al director jefe de la División para la instrucción normal, los colegios femeninos y los colegios, Giuseppe Castelli, cfr. Montessori, 1899; Franchini, Puzzuoli, 2005).

Al cabo de tres años de enseñanza, Montessori pedía repetidamente que estabilizaran su situación «por el bien suyo y del instituto de magisterio» con un aumento de sueldo. En 1906 obtuvo un aumento de sueldo de 500 liras por servicios especiales como visitas científicas a «gabinetes de higiene experimental y oficinas de desinfección, fábricas de mantequilla, lecherías modelo, instituto anatómico, matadero, impartiendo clases ilustrativas en el lugar».

En el mismo periodo Maria Montessori empezó a dar clase de Antropología en la Escuela pedagógica de La Sapienza fundada por Credaro en el Palacio Giustiniani (de los documentos se deducen dificultades económicas de esta escuela por lo que respecta a algunas enseñanzas como la de Psicología, y del dossier sobre la enseñanza de Montessori no resulta que el trabajo en la Escuela pedagógica se retribuye aparte).

Desde 1908, con el compromiso de las Casas de los Niños, empezó una progresiva desinversión en la carrera universitaria. En 1909 obtuvo un permiso por descanso, con la finalidad de escribir un trabajo científico al que debe dedicarse enteramente (el volumen sobre el Método). A finales de 1909, el director del Instituto de Magisterio comunica al Ministerio de Instrucción pública que Montessori no retomó las clases por motivos de salud, pidiendo una retribución más justa.

Lo exiguo de su sueldo, de hecho, «la obliga, para hacer frente a las necesidades de la vida, a un exceso de trabajo agotador».

En 1910, a sus cuarenta años obtiene el aumento del sueldo a 3500 liras anuales — que actualizadas serían casi 13.000 euros—, y el nombramiento como profesor extraordinario a partir de los años 1910-1911.

Los años siguientes, Maria Montessori es dada en excedencia con el consiguiente recorte del sueldo; pero son también las circunstancias luctuosas las que la someten a una dura prueba. El 20 de diciembre de 1912 muere su madre, Renilde, mientras tanto se abren nuevas posibilidades en Estados Unidos, la publicación de la traducción del *Método* y la reconciliación con su hijo Mario. La escuela de magisterio quedaba,

entonces, en segundo plano y representaba un contexto, por tanto, con pocas satisfacciones y perspectivas. Durante 1913 eran objetivas las dificultades para mantener las enseñanzas universitarias y al mismo tiempo organizar el movimiento pedagógico; llegó en su ayuda el ministro Credaro, quien la «destinó» los primeros seis meses del año en el Ministerio.



FOTO 9. Mario y Maria Montessori a finales de los años veinte (Archivo Catherine Pomeroy Collins).

El 25 de noviembre murió Alessandro Montessori y Maria se estableció en

Barcelona. La plaza en la escuela de magisterio se renovó solo nominalmente, hasta 1917, luego cesará completamente. El domicilio de Montessori pasó de Roma a Barcelona; en Roma, Anna Fedeli, con unos poderes legales, hacía sus veces.

Sabemos poco de su primer periodo en Barcelona, y es de suponer que Maria Montessori estuviese interesada, por una parte, en la educación por medio de aspectos rituales religiosos, por otra en mantener una relación estrecha con Estados Unidos, con numerosos viajes y relaciones prolíficas con notables de aquel país. Se recuerdan los viajes de 1913 (el primero), de 1915 en la exposición universal de San Francisco para celebrar la apertura del canal de Panamá y cuyo comisario para Italia era el mismo Nathan, y un tercer viaje de 1917.

En los años veinte, con el advenimiento del fascismo asistimos primero a un acercamiento y luego a la definitiva ruptura con Italia, y también a un cambio de planteamiento.

En un primer periodo, la relación con Benito Mussolini (1883-1945) estuvo caracterizada por la esperanza de que el nuevo régimen habría podido favorecer un movimiento de renovación a través de la educación.

Marazzi (2000) y Lama (2002) analizaron este juego colusorio y el siguiente desengaño y ruptura. Los estudios sobre la relación entre Montessori y el fascismo, sin embargo, subestimaron los aspectos de control que el poder mussoliniano llevó a cabo sobre el movimiento montessoriano y las consiguientes medidas de defensa de una hábil Montessori, asistida por su hijo.

De un análisis atento de los papeles conservados en el Archivo central del Estado de Roma es posible reconstruir incluso la identidad de los indicios de la OVRA, dirimientes para afirmar que la ruptura con el fascismo fue mucho más importante de lo que se ha considerado hasta ahora, tanto desde el punto de vista científico-metodológico como desde el punto de vista político-cultural.

En 1923, Mario Montessori escribió a Mussolini desde Barcelona pidiendo un compromiso del régimen: ¿cómo era posible que el Método montessoriano fuese tan conocido en el mundo y rechazado en Italia?

Mussolini emprendió una investigación sobre la notoriedad internacional del Método y decidió secundar una «refundación» en Italia del movimiento montessoriano (cfr. Scocchera, 1990).

En 1924 se puso en marcha la Obra Nacional Montessori, ya Sociedad de los amigos del Método, bajo los auspicios del régimen; la presidencia se confió a Giovanni Gentile (1875-1944). La Obra Montessori se fundó para difundir el método en Italia por medio de cursos específicos y escuelas bajo el control directo de Maria Montessori.

En 1926 tuvo lugar el primer curso para maestras con Mussolini —ex maestro de primaria— presidente honorario; en 1927, la Obra Nacional empezó a publicar la revista *L'Idea Montessori*; en 1929 se fundó en Roma la Real Escuela de Magisterio del Método, con sede en viale Angelico 22; a finales de los años veinte estaban activas un cierto número de Casas de los Niños de la «Obra».

El mismo año, en 1929, se produjeron otros acontecimientos importantes; en primer

lugar los Pactos lateranenses: el Vaticano se convirtió en Estado independiente y la religión católica entró en las escuelas italianas; desde ese momento, por lo que respecta la educación, el régimen tendrá interlocutores mucho más enraizados en la cultura italiana de cuanto lo estuviese Maria Montessori.

En 1929, bajo este perfil, el papa Pío XI, publicó una encíclica sobre la pedagogía con el título *Divini Illius Magistri*, en la que se sostiene —en sentido contrario a uno de los fundamentos montessorianos— que los niños nacen con la necesidad de ser dirigidos por los adultos. 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, que para desarrollarse no precisaría ni castigos ni constricciones, sino una presencia no directiva para provocar un proceso auto-educativo y un desarrollo disciplinado; una especie de pedagogía de la libertad, con la maestra que, de observadora del proceso, practicaba técnicas para el desarrollo de tendencias autónomas de la disciplina (Cfr. Trabalzini, 2003: 102).

Vuelve una vieja polémica ya levantada contra la pedagogía montessoriana por los antimodernistas, por Gemelli, por los jesuitas, ahora contenida incluso en una encíclica papal. Todas esas críticas tendían a ver de forma simplista la pedagogía montessoriana como una educación optimista, libertaria e individualista.

En 1929, por obra de Maria y Mario Montessori, durante el I Congreso internacional Montessori en Copenhague, se fundó la Association Montessori Internationale (AMI) con el objetivo de preservar, propagar y promover los principios y las prácticas montessorianas; una asociación fuertemente universalista y no dogmática con las firmas de intelectuales, políticos y maestras de todas las culturas, capa o tendencia política o religiosa (p.ej. Freud, Marconi, Piaget, Tagore, etc.).

No asombra, pues, que la familia Montessori estuviese sometida a un estrecho control internacional de la OVRA (Organización vigilancia —voluntaria— represión del antifascismo), fundada en 1930 (todo el material de la OVRA sobre Maria Montessori está en el Dossier personal Montessori Maria, Ministerio del Interior div. Policía política, núm. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. núm. 52, Montessori, núm. 22, Archivo central del Estado, Roma).

En la Real escuela del Método Montessori se enseñaba también, en línea con los dictados del régimen, la cultura fascista. La inserción de elementos extraños al Método era, obviamente, mal tolerado por Maria, 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.

Las colusiones entre fascismo y método montessoriano eran débiles y pronto Maria se percataría de la verdadera naturaleza del régimen.

Por añadidura, en 1932, Maria participaba en su primera Conferencia por la paz en Ginebra, volviéndose a acercar a determinados ambientes laicos y antifascistas a los que

ya se había asociado a principios del siglo XX (cfr. Trabalzini, 2011). Todo esto no pasó desapercibido.

En julio de 1932, una maestra de Milán, Giuliana Sorge, alumna de Montessori y directora de la Escuela del Método en Roma, fue acusada de antifascismo. El caso, cuyos contornos no están nada claros, sirvieron al régimen para cambiar la dirección de la escuela y, por lo que resulta de los papeles de la policía política, podría haber sido solo un pretexto agigantado por las maestras fascistas, que actuaban dentro de la Escuela del Método, en especial por Orazia Belsito Prini, que denunciaron el antifascismo de las alumnas más fieles. La misma Prini fue luego usada por agentes de la OVRA para espiar el IV Congreso internacional Montessori en Roma.

Hay dos documentos de octubre de 1932 que atestiguan que la policía política estaba interesada en transformar la Escuela Montessori en escuela «de tipo Montessori», eliminando así a la doctora para implantar un «montessorianismo sin Montessori» (Ministerio del Interior div. Policía política, 1932a). El Método montessoriano en los documentos de la policía política fue considerado por la red de espía de la OVRA núm. 42, monseñor Umberto Benigni (1862-1934), «antitético a la plurimilenaria tradición clásica que Esparta fijó, de la Roma austera y de la religión del cristianismo, de orden, que perfeccionan», por consiguiente «nada más espiritualmente antifascista». En el mismo informe se pide que se «remueva la barraca de Montessori, al menos como dependencia de la mala mujer» y se acusa a Montessori de las cosas más fantasiosas, asociando su nombre al de Augusto Turati (1888-1955), ex secretario del PNF, víctima de una campaña sensacionalista y de luchas internas del régimen (Ministerio del Interior, div. Policía política, 1932b). Benigni ya en 1909 había creado en el Vaticano una red de informadores antimodernistas y antilaicos denominada Sodalitium Pianum.

Mussolini pareció no hacer caso de los delatores y reincorporó a Giuliana Sorge; la mandó de nuevo a Milán... aunque bajo vigilancia; en Roma, en cambio, Maria Montessori pidió la destitución de todas aquellas maestras no en línea con su Método y la dirección para Adele Costa Gnocchi (1883-1967).

Las «maestras de régimen», que actuaban en la escuela del Método, por miedo a que las despidiesen, protestaron y se movieron a fin de que despidiesen a Montessori. Sobre todo este asunto vigilaba la OVRA, que empleaba los métodos de espionaje más modernos, interceptaciones telefónicas incluidas (Ministerio del Interior, div. Policía política, 1932c, 1932d). Maria Montessori comenzó a entender que el objetivo del fascismo consistía en hacer pasar como montessoriana una pedagogía sin Montessori; la situación se hizo intolerable y, a principios de 1933, Mario y Maria Montessori se sustrajeron a este sistema hostil de control, abandonaron la Obra nacional fascistizada y pidieron que no se asociase más a su nombre (para un análisis de la ruptura con el fascismo véase además Marazzi, 2000 y Lama, 2002).

La OVRA, sin embargo, intensificaba el control internacional de la familia Montessori con su red en Barcelona, donde residían Mario y Maria. En efecto, de Roma a Barcelona se iniciaron una serie de informes rubricados por el espía 235 y, a menudo, firmados «Torre». Se trataba de Santorre Vezzari, uno de los espías más activos de la

OVRA en Europa, con una red de infiltrados en Barcelona, incluso en las filas de la izquierda, y un conocimiento profundo de la oposición antifascista laico-republicana, tanto la italiana como la que actuaba en el norte de España (Heiberg, Ros Agudo, 2006; sobre los espías del régimen cfr. Canali, 2004).

Los informes OVRA de Barcelona son extremadamente interesantes y arrojan luz sobre algunos aspectos subestimados del recorrido montessoriano.

En Barcelona, a principios de 1933, Mario Montessori mantiene estrechas relaciones con Francesc Macià i Llussà (1859-1933), revolucionario republicano que organiza Barcelona como capital de un Estado dentro del Estado, la Generalitat de Catalunya. Los espías de Vezzari y la policía política no tienen dudas: según ellos, Mario Montessori y su madre querían mantener buenas relaciones con el régimen fascista, enviando de vez en cuando cartas al dictador (desde Barcelona Mario pedirá incluso su inscripción en el Partido Nacional Fascista), pero su auténtica naturaleza era antifascista. En Barcelona, Maria y Mario organizaron escuelas, en el edificio de la Generalitat, para los hijos de los obreros, de los desempleados y de los indigentes de la Federación Anarquista Ibérica (FAI) cerca de Montjuich (el lugar donde en 1909 fue justiciado Francisco Ferrer, el creador de la Escuela Moderna) (Ministerio del Interior, div. Policía política, 1933a). Los espías de la OVRA siguen los movimientos de la familia Montessori, que recorre Europa, completando los informes con fotografías y recortes de periódico. En marzo de 1933 en toda España se celebrará la «semana Montessori», su modelo está reconocido como el método de la escuela republicana con el apoyo de psicólogos y pedagogos de las Universidades de Barcelona y Madrid (Ministerio del Interior, div. Policía política, 1933b).

Sin embargo, y sorprendentemente, del 3 al 10 de abril de 1934, se organizó en Roma, bajo el control del régimen, el IV Congreso internacional Montessori.

El clima del congreso es tenso y la familia Montessori está vigilada, paso a paso; Vezzari en persona está presente durante las intervenciones, refiere a la policía, hace que se infiltre la maestra Orazia Belsito Prini, probablemente la principal responsable de las primeras denuncias de antifascismo en la Escuela del Método.

El entorno de Montessori, no obstante, queda advertido, aleja a Belsito Prini y le quita el pase que le ha proporcionado la OVRA. En el congreso, Vezzari lleva a cabo sin ser observado su trabajo —junto a al menos otro espía, el núm. 10, Luciana Grimaldi, una escritora para niños— y refiere todo lo que acaece, asistiendo de cerca a los acontecimientos y juzgando la pedagogía montessoriana extraña a la «ternura austera del Régimen», que prepara a los niños «para potenciar la Era Fascista, consagrada con la sangre heroica de miles de camisas negras» (Ministerio del interior, div. Policía política, 1934a, 1934b).



FOTO 10. Mario Montessori y Francesc Macià (del periódico *La Vanguardia* – *press clip* en el «dossier Montessori» de la policía política fascista – Archivo central del Estado, Roma)

Los papeles del Archivo central del Estado suscitan la clara sensación de que el congreso podía ser una trampa; por otra parte, fue la misma red OVRA de Barcelona quien refirió que Mario Montessori antes de salir para Roma se personó en el consulado para obtener garantías de no arriesgarse a ser detenido por su vuelta a Italia (Ministerio del Interior, div. Policía política, 1934c).

En julio de 1936, al estallar la guerra civil, Vezzari informa de que Mario Montessori organizaba la resistencia, por encargo de Ventura Gassol (1893-1980), de la izquierda republicana, creador del consejo de la Escuela Nueva Unificada que tenía como objetivo promover una escuela laica, gratuita y coeducativa en lengua catalana (cfr. Ministerio del Interior, div. Policía política, 1936a, 1936b).

Entre 1936 y 1938, los desplazamientos de la familia Montessori están controlados por la red de la OVRA en todas partes, por medio de una red cifrada de informadores diseminados por toda Europa y por Estados Unidos.

El informe más interesante del periodo que nos ocupa vuelve a ser el del espía 235 (Santorre Vezzari) desde Barcelona. El 20 de noviembre de 1936 informa a la policía política romana que la familia Montessori ha dejado Barcelona y que en la puerta atrancada de la casa hay un cartel que reza: «Comité central de la C.N.T. y de las milicias antifascistas. Se ordena a todos los afiliados que respeten y hagan respetar este edificio (Ins. Montessori) porque pertenece a la Escuela Nueva Unificada» (este mismo detalle fue recordado por Mario Montessori en una entrevista sucesiva).

En el mismo informe, Vezzari escribe que Mario Montessori está en Huesca combatiendo con Carlo Rosselli (1899-1937) (cfr. Ministerio del Interior, div. Policía política, 1936c).

Las informaciones OVRA son verosímiles, el ambiente frecuentado por Mario Montessori, de la izquierda republicana de Barcelona, es afín al socialista y republicano italiano Carlo Rosselli, que era un descendiente de la familia Nathan; el círculo parecía cerrarse.

Por lo que se ha escrito, la lectura historiográfica que presenta a Maria Montessori como desinteresada de la política ya no parece que pueda defenderse. Si bien se mira puede considerarse plausible un itinerario montessoriano que empezado con impulso laico y socialista, vuelve al lugar de origen después de oscilantes ilusiones y decepciones con el catolicismo y con el mismo fascismo. En especial, desde los años de la *Pascendi Dominici Gregis*, por más que Maria hubiese hecho esfuerzos de reconciliación con el catolicismo, la parte más oscurantista y conservadora de la sociedad italiana seguía persiguiéndola.

Montessori fue en cambio aceptada y no juzgada nunca en contextos no dogmáticos, mientras que fue controlada y constreñida por las ideologías. Su compromiso político más firme, una de las causas de la ruptura con el fascismo, fue la participación en movimientos pacifistas en los que empezó a participar ya desde 1932; este hecho nos lleva a suponer que fueron precisamente estas participaciones políticas, junto con los informes que seguían llegando de los ambientes antimodernistas y fascistas, las que despertaron las sospechas del régimen y desencadenaron las reacciones de las maestras de la Escuela del Método que eran orgánicas al fascismo.

El compromiso por la paz maduró por etapas, después de la primera guerra mundial, cuando Maria Montessori pensó en crear una Cruz blanca para los niños víctimas de la guerra; lo mismo imaginó que se habría podido hacer para supervivientes de la guerra civil española. Maria estaba seguramente convencida de que era preciso promover la paz especialmente por medio de la educación de los niños que representan la humanidad del mañana. Este es el mensaje que Montessori iba repitiendo hasta en los encuentros con la municipalidad de Barcelona, en los años que precedieron a la guerra civil (en el fascículo Montessori de la Policía política hay un plan con su firma para ayudar a los supervivientes y a los niños de la guerra de España y varios recortes de periódicos

españoles en los que destaca el apoyo montessoriano a la Generalitat).

En 1936 la encontramos entre los ponentes anunciados en el importante congreso del *Rassemblement Universel pour la Paix* (1935-1939) que se celebró en Bruselas a principios de septiembre; tampoco en este caso se trata de una organización neutral, ni de un congreso banal (existe una sección del fascículo de la Policía política dedicado por completo a descubrir si Montessori había participado o no en el congreso del *Rassemblement Universel pour la Paix* (RUP). Esta fue esencialmente una organización radical-socialista, transversal y que comprendía también a moderados y comunistas; así pues, sobre todo un frente antifascista que en su primer congreso reunió a algunos miles de delegados europeos, una concentración de activistas que al cabo de poco debería haberse reorganizado para «combatir» contra las guerras desencadenadas por las dictaduras (Mazuy, 1993).

Con la guerra civil española, el domicilio oficial de la familia pasará a Ámsterdam donde todavía hoy está la sede de la AMI. En noviembre de 1939, Mario y Maria Montessori se alejaron de la Europa en llamas; invitados por George S. Arundale (1878-1945), presidente de la Sociedad teosófica, gran comendador de la masonería mixta *Le Droit Humain* y rector de la Banaras Hindu University, se establecieron en la India. Madre e hijo volverán a Europa al cabo de diez años —con una breve interrupción al final de la segunda guerra mundial—, permaneciendo en el cuartel general de la Teosofía en Adyar. También en este caso se trataba de una vuelta al pasado, Maria Montessori ya en 1899, con solo 29 años, se inscribió en la Sociedad teosófica; su primer carnet fue descubierto precisamente en Adyar (Giovetti, 2009, 2011, Wilson, 1985).

Los principios teosóficos representaban el humus adogmático y tolerante que probablemente era más afín a la estudiosa: formar un núcleo de hermandad universal de la humanidad, sin distinción de raza, credo, sexo, casta ni color; alentar el estudio comparado de las religiones, de las filosofías y de las ciencias; investigar las leyes inexploradas de la naturaleza y los poderes latentes del hombre (Giovetti, 2009; 2011).

Un contexto cultural que Maria y Mario conocían bien; afín al de la Roma de principios del siglo XX, a la Humanitaria, a la Generalitat de los años treinta, a la cultura del *Rassemblement Universel pour la Paix*, a la «columna italiana» de Carlo Rosselli.

En los diez años pasados en la India sucedió incluso que el gobierno inglés sospechó que eran enemigos y limitó su libertad personal. Durante algunos meses, Mario estuvo en efecto detenido y Maria confinada en Adyar. Será la ocasión para enseñar y profundizar, para elaborar un «concepto cósmico» de educación que veía a los individuos como interrelacionados con la naturaleza, responsabilizando a los educadores con principios humanitarios.

En la India se elabora también una idea concerniente al recién nacido como un ser «competente» con potencialidades de aprendizaje y relacionales precoces; conceptos que iban en dirección obstinadamente contraria a la de la ciencia oficial que, hasta tiempos recientes, acreditó una idea del recién nacido como una especie de ser animado privado de capacidades cognitivas y caracterizado exclusivamente por comportamientos instintivos (cfr. Montessori, 1949). En la India, Maria Montessori perfeccionó además

sus concepciones «políticas», que ya desde hacía muchos años se resumían sustancialmente en la convicción de que mediante la educación —desde el nacimiento— se podía beneficiar a la humanidad entera, creando un mundo nuevo basado en el valor de la paz.



FOTO 11. La llegada de Maria y Mario Montessori para su larga estancia en la India con G. S. Arundale y su esposa, la bailarina y coreógrafa Rukmini Devi.

El asociacionismo promovido por Maria Montessori estaba elaborado a partir de este principio; a su regreso a Europa, ya a sus ochenta años, Maria seguía planeando cursos pedagógicos y conferencias en todo el mundo. Regresará también a Italia donde la Obra Nacional Montessori se refunda y retoma la colaboración con los católicos.

En 1952, Maria Montessori muere, en Holanda, en Noordwijk, en la costa, mientras planificaba con su hijo un ciclo de conferencias en Ghana.

3. Sobre la primera recepción de Montessori en Estados Unidos, véase el reciente artículo de Barbara Thayer-Bacon, «Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick», en *Education and Culture*, vol. 28, nº 1 (2012), págs. 3-20. (Nota de M. A. Pereyra).

4. Sobre la primera recepción de la pedagogía de María Montessori en Barcelona, en estos años y después, antes de su traslado allí durante los últimos años de la Segunda República, entre la escasa investigación y literatura existentes al respecto en España, véase el artículo de Milagros Sáiz y Dolors Sáiz, «La estancia de Maria Montessori en Barcelona: la influencia de su método en la psicopedagogía catalana», en *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 26 nº 2 (2005), págs. 200-212, y el más reciente e innovador trabajo de Francesca Comas Rubí y Bernat Sureda García, «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», en *Paedagogica Historica*, vol. 48 nº 4 (2012), págs. 5271-587 (del que se han tomado las fotos 7 y 8). Asimismo, una perspectiva general acerca de Montessori en España aparece en la Introducción a la reciente reimpresión de la obra de la autora *El método de la Pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*, escrita por Carmen Sanchidrián (Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, págs. 23-28) (Nota de M. A. Pereyra).

Capítulo cuarto

El Método

Este capítulo se introduce en la pedagogía montessoriana, analizando sus fundamentos, su actualidad y la investigación empírica al respecto. En el primer párrafo se discuten las fuentes y las innovaciones del Método desde sus orígenes. El segundo párrafo, titulado «actualidad e investigación», se dedica, en cambio, a los principios corrientes de la pedagogía montessoriana y la investigación experimental que, desde los años sesenta del siglo XX, ha comparado el Método Montessori con las demás perspectivas pedagógicas.

1. Fundamentos

Montessori, escribiendo *El Método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación infantil en las Casas de los Niños* de 1909, desarrolló su aportación principal a la renovación de los métodos educativos y de la pedagogía. Se trata de un auténtico punto de referencia de las ciencias del comportamiento que, con todo, hasta ahora no se ha celebrado a la par de otras obras fundamentales para la historia de las ciencias del comportamiento.

La falta de conocimiento de este volumen citado, más allá del circuito montessoriano o a nivel de lo estrictamente pedagógico, se debe probablemente a su continua reelaboración, la cual, hasta la edición final, en 1950, con el título *El descubrimiento del niño*, vio continuas reelaboraciones y actualizaciones. La segunda edición es de 1913, la tercera de 1926, la cuarta, una reimpresión de la anterior, es de 1935, la quinta de 1950.

La primera edición presenta los fundamentos del Método en el contexto de las ciencias del hombre y el itinerario formativo completo de Montessori desde la discusión de su tesis de licenciatura en 1909. Las demás ediciones incorporan en cambio los desarrollos de la teoría. En general, el libro sobre el método atañe al primer ciclo de la formación del niño, de 3 a 6 años de edad. Montessori dedicará a la *autoeducación en las escuelas elementales*, de 1916, la descripción de cómo se declina su método en el ciclo sucesivo (6-12 años).

Casi a sus ochenta años, en *La mente absorbente* (1949), Montessori definió una teoría del desarrollo y un método sobre el cuidado de los niños desde el nacimiento hasta el primer ciclo.

El primer artículo internacional escrito sobre el Método Montessori ayuda a entender cuáles eran los fundamentos de esta metodología que, inmediatamente, atrajeron a los pedagogos de su época. Aunque se podía reconocer una matriz fröbeliana en la organización de las Casas de los Niños, construidas con objetos y muebles a la medida del niño, a los ojos de los expertos sorprendía en primer lugar la idea de que fuese necesario hacer que el niño se desarrollase sin las constricciones debidas al uso de pupitres y de mobiliario escolar para adultos; otro elemento de novedad era el rechazo de premios y castigos con fines educativos. A pesar de que en el Jardín de Infancia (Kindergarten) fröbeliano existía la idea de que el niño tenía que crecer sin constricciones, en la realidad de principios del siglo XX se asistía aún a una concepción de la infancia «esclava» de una educación constrictiva.

A los ojos de las maestras y de muchos intelectuales de la época, Montessori encarnaba el papel de liberadora de niños de la esclavitud educativa.

El papel del enseñante en el Método montessoriano era el de observador del desarrollo infantil con intervenciones mínimas y solo dirigidas a acompañar la realización de las potencialidades educativas de las que los niños eran portadores naturales.

En este sentido, Montessori tenía una idea de la biología humana que se declinaba

según el proceso de «epigénesis», derivado de la teoría biológica de Caspar Friedrich Wolff (1734-1794), para la cual un individuo se desarrolla desde lo indiferenciado hasta lo mayormente diferenciado, desde las primeras divisiones celulares, hasta un embrión, hasta un feto y hasta un recién nacido. El mundo y el entorno acogen luego a un pequeño que tiene las características de estar orientado y preparado para adaptarse según las posibilidades proporcionadas por el entorno mismo. Se trataba de una teoría del desarrollo fuertemente orientada y dinámica (cfr. Trabalzini, 2003). No menos importante que la epigénesis, en la teoría evolutiva montessoriana era, no obstante, el transformismo.

Muchos autores franceses e italianos citados en el Método estaban de hecho influidos por la cultura transformista derivada del evolucionismo lamarckiano, según el cual los caracteres adquiridos pueden ser transmitidos. La educación tendría, en esta perspectiva, la posibilidad de transformar y «mejorar» al individuo mediante intervenciones que secundariamente producirían un cambio también en el bagaje genético y en las generaciones futuras según una concepción «progresista» de la historia.

El Método montessoriano, al igual que las mejores prácticas aplicativas de la psicología y de la psiquiatría de principios del siglo XX, se fundaban en una concepción transformista de la **educabilidad**, en otras palabras, en la idea de que el individuo no se desarrolla de manera fija y preformada sino de manera orientada e interactuando con un entorno capaz de dirigir su desarrollo. Incluso cuando se demostró la no transmisibilidad de los caracteres adquiridos, a principios del siglo XX, el debate sobre el transformismo no se agotó; mejor dicho, una perspectiva transformista estuvo especialmente presente en reputados científicos del comportamiento, que ponían en la base de sus concepciones de la mente y de la sociedad una idea optimista de cambio.

Los contemporáneos tuvieron la idea de que el Método Montessori pronto suplantaría a de los Jardines de Infancia; la notoriedad del Método residía en su matriz científica que lo hacía el resultado de un proceso de investigación minuciosa por parte de la autora. Montessori se había inspirado en un complejo contexto de investigación y, sobre todo, en la medicina psicológica francesa, que trataba de curar a los «oligofrénicos» con método sistemático y con una tensión optimista, cuyos mayores representantes eran Itard y Séguin. Las mismas modalidades pedagógicas que tanto bien hacían a los oligofrénicos podrían reforzar aún más extraordinariamente a los niños normales. Por lo demás, Maria Montessori empezó enseñando «higiene» y estudiando todas aquellas conductas alimenticias e higiénicas que por sí solas habrían podido prevenir miles de casos de «retraso mental» de los niños.

En el curso del siglo XX, su visión cambió de dirección de forma decidida de la psiquiatría y la medicina social a la pedagogía; una pedagogía modernizada por el método de la observación, por nuevos materiales didácticos y por el enraizamiento en las «ciencias positivas». El material didáctico montessoriano, readaptación del de la medicina psicológica y de la psicología, se fabricaba a la medida del niño; además, el juego se encaminaba a la consecución de un objetivo educativo sin la ayuda de explicaciones especiales de la maestra; como, por ejemplo, hallar los encajes exactos de

pedazos de madera que representan letras del alfabeto.

De la misma manera, los niños «montessorianos» podían leer o escribir con menos dificultades y bastante precozmente porque los métodos de aprendizaje no eran directivos ni estaban basados en la corrección continua de los errores sino elaborados a partir de la experiencia táctil de las formas de las letras y sensorial de los sonidos con técnicas de aprendizaje presentadas como juegos recreativos: por ejemplo, los niños, con los ojos vendados, tocaban letras de madera y escuchaban la pronunciación, o bien la escritura se aprendía a través del dibujo de formas redondeadas y no por medio de sistemas repetitivos a base de copiar palotes. Otros juegos se basaban en el aprendizaje del significado mediante comportamientos como extraer de una caja el nombre de un objeto o de un número; los niños tenían el objetivo de recuperar, de entre las cosas a su disposición en la Casa de los Niños, en el primer caso el objeto correspondiente al nombre, en el segundo un número equivalente de objetos (May, 1909).

Maria Montessori puede considerarse un genio «visionario», seguramente influido por una cultura muy distinta de la de los pedagogos contemporáneos suyos.

Su cultura era también la de los científicos del comportamiento y de los fisiólogos de La Sapienza. Esto la convertía un poco en un *outsider* de la pedagogía, disciplina especialmente filosófica. A pesar de ello existía seguramente un nexo entre su método y los demás métodos de vanguardia presentes en el escenario de la pedagogía entre los siglos XIX y XX.

Considerando el planteamiento que Montessori dio a sus Casas de los Niños, se puede suponer que se haya inspirado, proporcionando elementos de innovación, precisamente en el Jardín de Infancia de Fröbel, pedagogo alemán que a su vez reelaboró el planteamiento pedagógico de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Pestalozzi, pedagogo protestante, aun remontándose a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), no consideraba la naturaleza humana necesariamente inclinada al bien. La pedagogía de Pestalozzi se basaba en el trabajo y, teniendo ya presentes las exigencias de una educación popular, se preocupaba de proporcionar a los chicos las habilidades requeridas por el trabajo agrícola y por el industrial. Para Pestalozzi el modelo de «casa» constituye el ambiente ideal en el que desarrollar la función educativa. En un ambiente adecuado, la educación debe abarcar toda la experiencia humana. La educación es el ejercicio del cuerpo y del alma (Santoni Rugiu, 1990). Fröbel asimiló las obras de Pestalozzi y, en 1805, se trasladó al instituto del mismo Pestalozzi en Yverdón, donde enseñó y profundizó en su modelo pedagógico. Las influencias de Fröbel en la pedagogía montessoriana se correlacionaban con el hecho de que el modelo del Kindergarten era el dispositivo pedagógico usado en el primer ambiente atraído por el Método montessoriano. La misma Alice Franchetti había creado ya las escuelas en Città di Castello con la ayuda de maestras fröbelianas entre las que cabe recordar a Lucy R. Latter (1870-1908). En el mismo plano, las hermanas Agazzi, Rosa (1866-1951) y Carolina (1870-1945), contemporánea de Montessori, se inspiraron en Fröbel, tratando de obviar determinadas tendencias abstractas del método y favoreciendo un ambiente educativo muy familiar y práctico. La pedagogía de las hermanas Agazzi fue considerada

más interesante y «patriótica» que la montessoriana por conocidos exponentes de la pedagogía italiana como Giuseppe Lombardo Radice. En la pedagogía fröbeliana se localizaba la idea del niño que ha de actualizar sus potencialidades a través del juego en un contexto, el Jardín de Infancia, adecuado a este objetivo. La finalidad del Jardín de Infancia consistía en eliminar de la pedagogía los elementos autoritarios, fundamentándola en leyes de la naturaleza que, para Fröbel, se engarzan en una concepción místico-religiosa. La afortunada metáfora fröbeliana es aquella del niño que, como una planta, necesita de un adulto que lo cuide, para que crezca lo mejor posible. Los espacios del Jardín de Infancia están equipados para las actividades de grupo, organizadas por una maestra-jardinera que guía las actividades. La creatividad del niño se ve favorecida por medio de los denominados «regalos» de la maestra al niño, que son juguetes pedagógicos para el aprendizaje mediante estímulos simbólicos.

La analogía principal entre la pedagogía montessoriana y la fröbeliana reside en la constitución de un ambiente educativo que propicie el desarrollo del niño, la presencia de educadoras que permitan el desarrollo espontáneo de las potencialidades que el niño ya posee en la naturaleza. Por lo demás, las prácticas fröbelianas no eran de derivación positivista, no habían analizado a niños con retraso mental, ni eran especialmente útiles para ellos. El modelo fröbeliano, renovado por el modelo pragmatista de Dewey, representaba, entre otras cosas, la pedagogía académica estadounidense que, como ya se ha visto, encontró muchas dificultades para aceptar a la montessoriana. En particular, Kilpatrick la acusaba de basarse en una psicología superada, de ser excesivamente individualista, anarquizante y también bastante gravosa cara a la construcción del entorno pedagógico y del material didáctico (Kilpatrick, 1914; Sin autor, 1913b; cfr. Moretti, 2013).

Por otra parte, en los años cruciales de la construcción del Método, Maria Montessori buscó fuera del saber académico aquellos espacios que un cierto conservadurismo se negaba conceder. En este sentido, primero el acercamiento a la teosofía, luego al modernismo y finalmente a un catolicismo tradicional la pusieron bajo otros tipos de protecciones distintas de la académica. Montessori tenía una inclinación esotérica, que se transparenta en sus documentos publicados e inéditos, que la inducían a considerar su dispositivo pedagógico como una «revelación» (sobre **esoterismo** y teosofía véase Pasi, 2010; cfr. el glosario).

En el «inédito» de 1910 concerniente a la regla religiosa que deberían haber seguido las maestras montessorianas se lee:

nuestros niños, cuando aprenden a estar sentados, a abrocharse un botón, a tocar el contorno de un azulejo cuadrado, se inician en la vida espiritual,

y aún,

dejar al hombre libre en sentido divino, y ayudarlo con lo mejor que ha compuesto la humana inteligencia — como la gracia ayuda al alma— he ahí el secreto de toda la renovación (Dosier Montessori, 1910: 21-22).

El niño puesto en un ambiente adecuado descubre su propia dimensión espiritual, se realiza plenamente y es libre. La maestra observa al niño, no lo dirige, es un *vínculo* entre él y el entorno.

El entorno «debe» ser a su medida, adaptado a las posibilidades del momento evolutivo. Una parte fundamental del trabajo de aprendizaje en las Casas de los Niños es de tipo práctico. El niño, a la edad de tres años, como tarea tiene que ordenar y conservar su entorno, limpiarlo, organizarlo, cuidarlo.

En el *Manual de Pedagogía Científica* (1914/1921) se lee que

la actividad de elección y de ejercicio es toda y solo del niño, que, precisando de medios externos para ejercitarse, debe ser iniciado a conocerlos y a usarlos: y a eso se limita la enseñanza de la maestra. [...] La maestra que ha descifrado tales conceptos, posee la clave para entender cómo hay que avanzar en los siguientes pasos de la educación activa. [...] El niño dejado sin guía es desordenado en sus movimientos a los que les falta un objetivo externo. [...] Los adultos quisieran impedirle estos movimientos con la monótona y útil repetición «estate quieto» y «no toques esto», mientras que el niño hace con ellos varios ejercicios que organizarán y coordinarán los movimientos útiles para el hombre. [...] Por esto nosotros tenemos que renunciar al inútil intento de reducir al niño a un estado de inmovilidad; en cambio, tenemos que ayudarlo a «ordenar» sus movimientos, dirigiéndolos a aquellas acciones hacia las cuales tienden sus esfuerzos.

En la pedagogía montessoriana existe, pues, la idea de que el niño debe ser puesto en su camino, desarrollando sus propias potencialidades cognoscitivas, en un viaje que desde el nacimiento dura probablemente para siempre. El niño al principio percibirá sus objetivos de una forma crepuscular, se ve empujado a actuar, pero no termina sus propias acciones, no ve bien, no logra modificarse. El ambiente y la supervisión del educador acompañan el desarrollo del sistema cognitivo, emotivo y fisiológico del pequeño. En el complejo sistema montessoriano, la pedagogía es una revelación. Maria Montessori ha definido siempre sus descubrimientos como fruto de un proceso del cual ella misma se consideraba instrumento de una fuerza misteriosa que le hacía entender el «mundo del niño».

Este componente creativo y místico, sin embargo, se conjugaba con el racional y el científico. Precisamente era la dimensión científica de la formación la que le faltaba a muchos pedagogos contemporáneos de ella ligados a la filosofía o bien a modelos no experimentales como el de Pestalozzi, que a través de Fröbel, se había difundido en la pedagogía práctica de medio mundo.

Bajo este punto de vista, para comprender el contexto del que arrancó la pedagogía científica montessoriana es preciso remarcar que, a principios del siglo XX, las ciencias sociales y psicológicas europeas no persiguieron la simple tentativa de aplicar los estudios experimentales al sector pedagógico ni a la psicología del niño como, por otra parte, la misma Montessori auguraba justo en las primeras páginas del Método (Montessori, 1909/2000: 67-70).

Entre el siglo XIX y el XX, la finalidad de llevar la investigación fuera del laboratorio era un objetivo común a muchos «científicos psi» [psicológica y parapsicológica]; las ciencias aplicadas al comportamiento fueron sobre todo ciencias construidas en el contexto y no simplemente «derivadas del laboratorio». La pedagogía montessoriana fue

justamente el fruto de una intersección de ideas y contextos.

El elemento del Método que sin duda más impresionó a la opinión pública de su tiempo, levantando críticas de los sectores más conservadores de la sociedad y aplausos de los más progresistas, fue el intento de situar al niño al centro del proceso educativo y liberarlo del rol de sujeto pasivo de estudio y aplicación.

Las referencias públicas seguían siendo las ciencias experimentales. Sobre la base de estas ciencias, Montessori había llevado a cabo su tarea de directora de las Casas de los Niños, convencida de que la investigación de laboratorio era aplicable solo si se integraba con la observación sistemática del niño en libertad. La legitimación de la propia actividad, fundamentándola en la pura investigación de la cual Weber, Fechner y Wundt, a principios del siglo XX, eran considerados prestigiosos exponentes, quedó como esquema ideal en el que se encuadraba la experiencia concreta. Desde este punto de vista, su pedagogía, enraizada en el experimentalismo psicológico y antropológico, en buena medida, constituía la salida de su actividad de «experta» concerniente a la educación de niños difíciles o con problemas. A comienzos del siglo XX Maria Montessori era considerada una moderna figura líder de opinión sobre temas psicológicos y pedagógicos. Como se menciona en la biografía, su función de asesoramiento experto fue la causa principal de que dirigiese el trabajo educativo en las Casa de los Niños, que se convirtieron en el lugar donde experimentar el Método Montessori.

Su pedagogía, aun teniendo como criterio de base la educación de los sentidos durante el desarrollo, se alejó muy pronto de las ciencias de laboratorio. Por tanto, el experimentalismo montessoriano significó, sobre todo, la construcción sobre un modelo educativo a partir del contexto de observación del niño en su entorno, aplicando un positivismo *sui generis* por las calles de Roma.

Es necesario —continúa Montessori— que la escuela *permita las manifestaciones libres del muchacho* para que nazca la Pedagogía científica: esta es su reforma esencial. [...] La concepción de la libertad que debe inspirar a la pedagogía es en cambio universal: fue ilustrada por las ciencias biológicas del siglo XIX, cuando nos ofrecieron los medios para estudiar la vida.

De ahí que si la antigua pedagogía había vislumbrado o anhelado los principios de estudiar al alumno antes de educarlo, y de dejarlo libre en sus manifestaciones espontáneas —dicha intuición apenas expresada e indefinida— no puede hacerse ejecutable, práctica y por eso factible, y no después de la aportación de las ciencias experimentales del último siglo.

No es cuestión de detenerse a discutirlo: basta demostrarlo. Quien dijese que el principio de libertad informa hoy la pedagogía y la escuela, haría sonreír, como un niño que delante de las cajas con mariposas pinchadas insistiese que están vivas y pueden volar (Montessori, 1909/2000: 88-90).

El método proponía una nueva concepción del papel del pedagogo que no debía intervenir directamente en el proceso de educación del niño, controlándose respecto a una situación que le parecía tener que «dirigir»; el docente favorecía una especie de «autoeducación» estimulada por un conjunto de materiales didácticos reinventados por la

misma Montessori.

Otro aspecto capital del método Montessori, que lo distinguía de los demás métodos, era el rechazo de la «pedagogía ortopédica» que, partiendo de una idea pesimista del niño, quería enderezar su naturaleza. La idea, muy en boga en el positivismo, consistía en que el niño era un «pequeño ser perverso», evolutivamente inferior, al que había que regular y aculturar (Guarnieri, 2006).

La pedagogía anterior a Montessori no había dado grandes pasos adelante, no se había emancipado de la idea de que el niño era un individuo imperfecto con la necesidad de ser educado. Maria Montessori, por ejemplo, recuerda en el Método que los pupitres de las escuelas se habían construidos más grandes de lo necesario de forma tal que impedían los movimientos del pequeño considerados equivocados. El niño, en un pupitre a la altura de los hombros, tenía que estar obligatoriamente «derecho», enderezaba la espalda apoyando los brazos en el pupitre que le llegaba a la altura de la nuca; así no podía moverse y crecería con la espalda derecha (Montessori, 1909/2000: 93-95).

En la vieja «ortopedia mental» un físico regular era el espejo de una buena moral, la ortopedia hacía un poco de metáfora a la «pedagogía correctiva» que era sustancialmente una pedagogía que enderezaba, que evitaba vicios.

Toda la metodología ideada y defendida por Montessori era alternativa. El entorno escolar está hecho a la medida del niño para consentir su desarrollo creativo. Descrito como un lugar de nutrición para el niño, este ambiente tiene, además de la función de satisfacer su necesidad de autorrealización, la tarea de revelar su personalidad y las modalidades de su crecimiento. Por lo demás, Montessori se oponía a la idea católica de que el niño era portador de un pecado original, de un vicio por naturaleza.

Maria Montessori describía el ambiente educativo como un auténtico laboratorio de psicología, un gabinete científico, en el que el maestro-científico observa al niño pero no emplea técnicas coercitivas ni modelos ideológicos preconcebidos. La ruptura epistemológica con los psicólogos de su tiempo se llevaba a cabo a este nivel. Maria no utilizaba la ciencia psicológica para estudiar y catalogar a los niños, no quería poner en el centro de sus intereses las medidas antropométricas o los tests intelectivos, tal como hacía Alfred Binet y como ella misma había hecho hasta 1910 (cfr. Montessori, 1910). A principios del siglo XX, en efecto, Montessori se movía en cualquier caso en un horizonte psiquiátrico o, como se decía entonces, frenopático interesado ciertamente en metodologías de vanguardia, pero siempre en el ámbito de la clasificación y el diagnóstico, aunque fuese para fines sociales. Con el transcurrir del siglo el interés por la recuperación de los niños con problemas condujo a Montessori a invocar estructuras diferenciales (clases, institutos) en los que predisponer una pedagogía especial. A partir de su separación de la Liga para la protección de niños deficientes, alrededor de 1902, desapareció la actitud médica clasificadora, aunque encaminada a la praxis higienista o a la petición de institutos médicos de vanguardia; desde la elaboración del Método, la producción del saber montessoriano se identifica con una pedagogía enraizada en lo social y la tradición médica permanece en el fondo hasta llegar a disolverse.



En su pedagogía más madura costaba que encontraran su espacio todas las disciplinas con una orientación hacia la investigación de base, como la psicología, sustancialmente, porque Montessori criticaba a los estudiosos que trabajaban exclusivamente para sus propios fines de investigación y no por un interés concreto hacia el niño. Desde este punto de vista la idea de Montessori invertía la relación sujeto que investiga, objeto investigado. El niño observado sin prejuicios invocaría una intervención «a su medida». El planteamiento montessoriano invertía el orden de las reglas, la investigación tenía que avanzar desde el niño y no desde las teorías ni desde las hipótesis de investigación.

Con la Casa de los Niños se quería precisamente recrear un ambiente mucho más similar al requerido por la vida del niño. Un ambiente para los niños y de los niños.

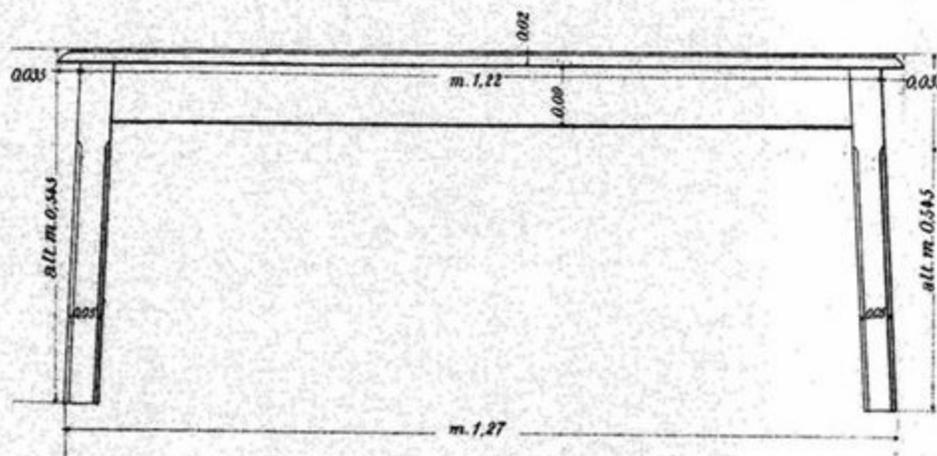
Por esta razón, el mobiliario y las dimensiones se proyectaban para satisfacer la necesidad de movimiento, de descubrimiento y de exploración. Los niños tenían al alcance de la mano los objetos y los materiales que consideraban útiles, cogiéndolos de las mesas, de los armarios, de las estanterías sin la ayuda del educador.

De la escuela tradicional, Montessori rechazaba la idea de lugar donde, de hecho, el niño estaba asediado por toda una serie de conocimientos discordantes de su realidad evolutiva o simplemente alcanzables si tenía autonomía. Todos los obstáculos que inhibían las potencialidades del desarrollo espontáneo tenían que eliminarse del entorno escolar, creado a la medida del niño.

La Casa se imaginaba con espacios ricos de «esquinas escondidas», de «rincones tranquilos» donde reflexionar, actuar, fantasear con sus propios límites interiores; los objetos y el mobiliario estaban proporcionados a la edad y al cuerpo de los niños: todo el ambiente trataba de ser placentero y alentar un sentido concreto de pertenencia.

*BANCHI DELLE CASE DEI BAMBINI
DELL' ISTITUTO ROMANO DI BENI STABILI*

PROFILO LONGITUDINALE



PIANTA



FOTO 13. Proyecto de pupitre escolar a la medida del niño para las Casas de los Niños del IRBS.

El mobiliario estaba constituido por mesitas, sillas y muebles muy ligeros y de pequeñas dimensiones, tales que pudiesen transportarse fácilmente; el lavabo era bajo, con planos laterales donde poner jabones, cepillos de dientes y toallas; los aparadores

eran bajos y accesibles; alrededor de las paredes se habían dispuesto pizarras y cuadros pequeños que representaban escenas de familia, animales, flores. Tal como hemos visto, Maria Montessori había construido asimismo juguetes especiales para aprender el alfabeto y la aritmética. Además, en las actividades de los pequeños estaba prevista la construcción de «objetitos» a escala bastante refinados. Por los mismos principios educativos, los alumnos usaban materiales frágiles: por ejemplo, platos de cerámica, vasos de cristal; de este modo se les educaba a efectuar movimientos coordinados y precisos, a experimentar ejercicios de autocontrol, de autocorrección, de prudencia y de respeto, armonizando el movimiento y construyendo un carácter equilibrado. «Así el niño avanza en su propio perfeccionamiento y es así como va coordinando perfectamente sus movimientos voluntarios» (Montessori, 1916/1992).

Al reconstruir su propia biografía intelectual, desde el momento en el que empezaba a ocuparse de niños anormales como ayudante en la Clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma hasta las primeras experiencias de la Casa de los Niños, Montessori se refería directamente a los dos médicos franceses Itard y Séguin, a quienes consideraba los únicos legítimos fundadores de una pedagogía científica en sentido moderno porque fueron los primeros que no se limitaron a elaborar instrumentos y técnicas de observación sino que preocuparon de, por medio de técnicas y observaciones, modificar la personalidad de los sujetos con los que trabajaban. Efectivamente Itard y Séguin tuvieron una importancia notable en la historia de la psicología clínica infantil; ellos fueron los primeros que, siguiendo los ideales revolucionarios franceses y un cierto evolucionismo transformista lamarckiano, se convencieron de la educabilidad de los niños «retrasados».

La «solución» del caso de Víctor, el niño salvaje crecido en la selva francesa a principios del siglo XIX, reeducado por Itard, fue un prototipo tanto de la psicología clínica del niño como de la pedagogía científica, y comenzó el debate sobre el peso de la herencia o de la cultura en cuanto a las posibilidades de educarse; de este caso emergió la idea de que existían «periodos sensibles» de la educación y que, dadas ciertas condiciones de aprendizaje, los individuos tendrían una aptitud natural para aprender. Maria Montessori, instruida por Sergi y De Sanctis, percibía plenamente la importancia de estas cuestiones científicas.

A Itard y Séguin, Montessori reconoció el mérito de haberla encaminado a predisponer materiales específicos basados en la educación de los sentidos de los anormales que ella luego extendió a los niños normales y, en parte, modificó en base a su experiencia dentro de las Casas.

Yo seguía el libro de Séguin —escribió Montessori—, y atesoraba las admirables experiencias de Itard. Además hice fabricar, guiándome por dichos resultados, un riquísimo material didáctico. Este material, que no vi completo en ningún instituto, era un medio maravilloso, excelente, en manos de quien sabía usarlo (Montessori, 1909/2000: 119).

En las páginas de *El descubrimiento del niño*, una de las ediciones más actualizadas del Método, Maria atribuía valor absoluto a la obra de los dos investigadores, que por lo

demás era comúnmente conocida, por los psicólogos y los neuropsiquiatras romanos hasta la segunda mitad del siglo XX. Montessori escribió también:

Nuestro material para el desarrollo de los sentidos tiene una historia propia. Representa una selección, basada en cuidadosos experimentos psicológicos, del material usado por Itard y Séguin en sus tentativas de educar a niños deficientes y mentalmente discapacitados, de los objetos usados como pruebas en psicología experimental y de una serie de materiales diseñados por mí en mi primer periodo de trabajo experimental. El modo en el que estos distintos medios se usaron con los niños, las reacciones que les provocaron, la frecuencia con la que ellos usaron estos objetos y, sobre todo, el desarrollo que hicieron posible, poco a poco nos proporcionaron criterios dignos de confianza de cara a eliminar, modificar o aceptar estos medios como material de nuestras escuelas (Montessori, 1950/1962: 109).

Para estudiar la obra de los dos médicos franceses, pioneros de la educación especial, Montessori se trasladó a París a casa de Bourneville, neurólogo francés, fundador y director de una importante escuela para niños con retraso mental, donde continuaba la tradición de Itard y Séguin. Montessori tuvo ocasión de entrar en contacto personalmente con él cuando llevó a cabo sus prácticas en el hospital de Bicêtre.

El volumen de Séguin titulado *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (1846) se convirtió en su principal fuente de inspiración y lo será para muchos más psicólogos y psiquiatras infantiles del siglo XX en Roma.

Siguiendo las huellas de los franceses, se convenció, con gran sorpresa por su parte, de que también los niños oligofrénicos eran capaces de aprender cosas que en la «psiquiatría tradicional» habían parecido estar siempre por encima de sus capacidades. En el Método, Montessori recuerda:

Yo logré que leyesen y escribiesen correctamente y con caligrafía algunos idiotas del manicomio, los cuales luego pudieron presentarse a exámenes en las escuelas públicas junto a chicos normales y aprobarlos. Estos efectos maravillosos tenían algo de milagroso para quienes los observaban. Pero para mí los chicos del manicomio alcanzaban a los normales en los exámenes públicos solo porque habían seguido una vía distinta. Se les había ayudado en su desarrollo psíquico, y a los chicos normales, en cambio, se les había sofocado y deprimido (Montessori, 1909/2000: 121-122).

Montessori se convenció de que aplicar a todos los niños métodos análogos a los que usaba para los oligofrénicos, llevaría a un extraordinario desarrollo intelectual y de la personalidad del niño «normal». Este fue el motivo racional que empujó a Maria a ocuparse de la normalidad más que de la patología. En cualquier caso, era bastante común, a caballo del siglo XIX y el XX, aplicar a la psicología normal teorías y métodos desarrollados a partir de los estudios de la patología. El caso más conocido es el del psicoanálisis de Sigmund Freud (1856-1939) que, de modelo construido a partir de la vida psíquica de los pacientes «neuróticos», se generalizó como modelo psicológico que atañía a la normalidad.

El vínculo con la «**psicología patológica**» parisina era también muy fuerte en el ambiente académico romano. Sante De Sanctis fue el exponente italiano que mejor supo integrar el estudio de la normalidad con el de la patología (Cimino, Lombardo, 2004). Montessori, como De Sanctis y el mismo Freud, había ido a perfeccionarse precisamente

en París.

Una vez más, la psicología en la que se inspiraba Maria Montessori no era convencional; se trataba de una psicología atenta a lo social y a las aplicaciones más que a la investigación pura. Por otra parte, como bien ha analizado Trabalzini (2003), Montessori rompió con la corriente psicológica principal que a sus ojos representaba el estudio empírico sobre la inteligencia que, aunque surgido con fines prácticos y humanitarios, se dirigía más a catalogar los grados intelectivos que a ayudar a los niños (sobre la cultura del primer test de inteligencia véase Foschi, Cicciola, 2006).

Montessori no tenía interés alguno en utilizar los instrumentos de laboratorio para acumular datos. Ella modificaba los instrumentos de laboratorio y los reactivos psicológicos para darles cabida en su dispositivo educativo; al igual que las sillas y las mesas se ideaban a la medida del niño, los tests, los estímulos y los utensilios del laboratorio de psicología se «reducían» para la educación sensorial del niño.

Los estudios psicológicos conducían solamente a una descripción de la personalidad y de la inteligencia, dejando en segundo plano el interés pedagógico y casi inmutados los métodos educativos. Montessori, en cambio, consideraba que los de Itard y Séguin eran mucho más útiles para sus fines.

De los franceses, Montessori valora en particular

la idea de que el método fisiológico, es decir, un método basado en el estudio individual del niño y de los procedimientos educativos y el análisis de los fenómenos fisiológicos y psíquicos, debía aplicarse también a los chicos normales, marcando la regeneración de toda la humanidad (Montessori, 1909/2000: 126-127).

Como hemos visto, la posibilidad de aplicar a los niños normales los métodos elaborados con los oligofrénicos, llegó con su implicación en la experiencia del IRBS y el apoyo del «ingeniero Talamo». Asumiendo en 1906-1907 la dirección de las Casas del IRBS, Montessori intentó la primera aplicación de los métodos para los anormales a los niños normales de edades comprendidas entre los tres y los siete años. En aquel tiempo, los niños pequeños, aún más si procedían de las capas populares, comúnmente se consideraban, en las ciencias positivas tradicionales, seres evolutivamente inferiores, que había que civilizar y enderezar. Era, por tanto, lógico aplicar los métodos usados con los desaventajados a los más pequeños, considerados también ellos difícilísimos de educar, impenetrables por la enseñanza, al no haber alcanzado su mente un nivel bastante adecuado de madurez fisiológica. Como hemos visto, el punto de vista montessoriano era completamente opuesto.

Cuando dirigió la Casa de los Niños de San Lorenzo, Montessori no tenía un modelo pedagógico ya delineado. El mismo nombre «Casa» era fruto probablemente de una idea iluminada de Talamo, sugerida por Olga Lodi, que quería dotar de ambientes para los más pequeños sus edificios en restauración. Montessori, sin embargo, intuyó que el maestro tenía que permanecer apartado y observar al niño normal que usaba los objetos puestos a su disposición.

Los niños se revelaban espontáneamente. A pesar de ser niños procedentes de entornos degradados y proletarios, mostraban una curiosidad natural y potencialidades

que los «científicos» no reconocían. La pedagoga se mostraba sorprendida e incrédula de lo que analizaba. Siguiendo los deseos de los niños y observando su comportamiento la Casa se reorganizó y se construyó el primer núcleo del Método montessoriano en uno de los barrios más pobres de la ciudad de Roma.

Los objetos científicos que Montessori puso a disposición de los niños se sometieron a una selección por parte de los mismos alumnos pequeños; solo los preferidos por los niños pasaron a formar parte del dispositivo pedagógico, los demás, los que no se utilizaron, se descartaron.

En base a la observación de esta selección hecha por los niños, Montessori construyó además objetos nuevos y originales, de acuerdo con los intereses demostrados en las distintas edades. Se abrió camino la idea de que la pedagogía debía tener presentes los periodos sensibles a algunos aprendizajes específicos. Esta sigue siendo todavía hoy una idea eje de las teorías evolutivas que, no obstante, Maria Montessori, interesada más en la praxis pedagógica que en la teoría evolutiva, dejó desarrollar a otros, como a Jean Piaget (1896-1980); en 1934, por otra parte, nos encontramos a Piaget, con el cual Maria compartía el compromiso pacifista, de ponente en el Congreso montessoriano internacional de Roma. Lo que parecía interesar a Montessori, más que cualquier otra cosa, era el bien de la humanidad en general y de los niños en particular, más que el mero conocimiento científico.

El material de desarrollo para Montessori era «una llave» que abría al niño los secretos del mundo. Los objetos representaban conceptualizaciones, «abstracciones materializadas» de lo que el mundo nos presenta: dimensiones, colores, formas. La clasificación y la gradación de los objetos permitía al niño poner orden en el caos aparente; el niño se veía empujado a descubrir las estructuras ordenadas latentes a cuanto el mundo de los objetos presentaba cotidianamente, el maestro ponía cómodo al niño con el objetivo de hacerle conocer los secretos y las estructuras ordenadas. En este sentido, la pedagogía montessoriana mostraba la influencia de una cultura esotérica (cfr. Pasi, 2010).

Los materiales de desarrollo aparecen, pues, como el gimnasio de la mente, pero también como el gimnasio para la formación del carácter, porque el trabajo psíquico que el niño lleva a cabo requiere atención, autodisciplina, autonomía, dominio de sí.

Así pues, la libertad de elección, principio fundamental del método Montessori, —escribe Trabalzini (2003: 163)— no se traduce en un hacer desarticulado sino en la construcción de la personalidad del niño y de un orden mental a través del empeño y la aplicación en actividades varias: unas con el material de desarrollo, que requiere ser usado de manera adecuada; otras las de la vida práctica, que favorecen la socialización, el sentido de responsabilidad, la autodisciplina, presentadas todas según una sucesión por grados. La libertad como la espontaneidad se expresan en un trabajo gratificante y enriquecedor, en una actividad que tiene un objetivo útil para sí y para los demás y que revela el nivel de desarrollo alcanzado por el niño.

La pedagogía podía definirse «científica» no en cuanto fundamentada en experimentos galileanos, sino más bien porque basada en la observación del mundo del niño, en la identificación de aquellas prácticas que ayudan a entender los procedimientos en los que opera la mente del niño, que desvelan el potencial psíquico y permiten un

aprendizaje individualizado. Estas características, según las cuales todo el contexto pedagógico parecería a la medida del niño, han llevado a algunos a considerar individualista, o incluso anarquista, la pedagogía montessoriana. Ulteriores aspectos del Método atestiguan sin lugar a dudas que dicha controversia era ideológica y difícilmente defendible; en particular los denominados procedimientos de «perfeccionamiento colectivo».

Uno de estos procedimientos era el trabajo inherente a la comida en común. En la mesa es fundamental trabajar en armonía con los demás, dividirse las responsabilidades. En las Casas, los niños servían la mesa por rotación y se revestían con señales distintivas: el delantal de camarero. La maestra también enseñaba todas las acciones con exactitud:

cómo apoyar los platos en la mesa sin hacer ruido, cómo llevar la bandeja que contiene varios vasos de cristal sin hacer que tintineen, cómo disponer en la mesa la vajilla y los cubiertos bien colocados; y especialmente cómo hay que emplear los cubiertos, y cómo hay que comer con compostura, sin ensuciar la ropa ni el mantel (Montessori, 1914/1921).



FOTO 14. La comida en común en la Casa de los Niños de las FMM de vía Giusti.

Los ejercicios de perfeccionamiento del hilo y del silencio se cuentan entre los otros secretos educativos que Montessori nos revela. El ejercicio del hilo es el aprendizaje de la deambulación, se aprende a perfeccionar los movimientos a partir de andar de manera cuidada, colocando bien los pies sobre una línea; así se perfecciona el equilibrio de la persona. El ejercicio del silencio es el procedimiento que más que cualquier otro demuestra que la pedagogía científica montessoriana utiliza de forma creativa la sutil

línea entre lo conocido y lo misterioso.

Con este ejercicio se enseña a los niños a sentarse de manera cómoda y silenciosa, hasta la respiración es regular. Los niños escuchan su propio silencio y están embelesados en una situación de tranquilidad que aumenta como «el crepúsculo, mientras el sol se pone». Se apaga la luz en la habitación y a oscuras se oyen sonidos nunca percibidos, se afinan los sentidos, se descubre un nuevo mundo «donde está el reposo» (Montessori, 1914/1921).

Para el niño es una experiencia nueva el dejar fuera de la escuela el estruendo, alejarse, en el espacio y en el tiempo, del caos. Permanecer en una situación tranquila y silenciosa.

Es como si se produjese el crepúsculo del gran ruido del mundo y del alboroto que oprime el espíritu. En ese tiempo el espíritu queda libre y brota.

El ejercicio del silencio termina cuando la maestra llama, de uno en uno, a los niños, en voz baja, arrastrando las sílabas, casi sin vocales. El niño, que oye su propio nombre, tiene que levantarse y seguir la voz que lo llama, fuera de la habitación a oscuras, moviéndose de manera controlada, sin hacer ruido, hacia la voz.

Montessori escribe que

cuando los niños han conquistado este silencio, su oído se ha afinado en la percepción de los sonidos. Los sonidos demasiado fuertes se vuelven gradualmente desagradables al oído de quien ha saboreado el placer del silencio y ha descubierto el mundo de los sonidos delicados. Desde este punto de vista, los niños se perfeccionan gradualmente; andan con ligereza, están atentos a no toparse con los muebles, mueven las sillitas sin hacer ruido y ponen objetos sobre la mesa con mucho cuidado (Montessori, 1914/1921).

El mantenimiento del orden, de la limpieza, de la belleza está favorecido por el ambiente escolar: una actividad en la que los pequeños se empeñan colegial y plenteramente. Estas actividades no tienen solo como objetivo organizar al niño desde el punto de vista moral, su objetivo es sobre todo el perfeccionamiento psicofísico de los movimientos y la coordinación cognitiva espaciotemporal.

Montessori pone en práctica «algunos cambios drásticos pedagógicos»: el pedagogo —y con él la humanidad— debe encomendarse al niño y aprender de sus capacidades creativas. El niño se convierte en el maestro del hombre, un ser lleno de potencialidades. El adulto se pone a su servicio para que se realice el paso de la potencialidad a los hechos. En virtud de este «cambio drástico», el entorno está

estructurado para que el niño pueda relacionarse y construir su propia personalidad a través de una red de relaciones con las cosas, con las personas, con los materiales científicos estudiados (Loschi, 1992: 47)

pero sobre todo al niño se le considera dotado de potencialidades y capacidades adecuadas para indicar un proyecto de refundación de la sociedad conforme a la naturaleza humana que, para Montessori, puede ser autoeducada para el bien.

En este sentido el educador montessoriano juega un rol muy distinto del papel

tradicional del pedagogo o del preceptor, pero también del psiquiatra y del psicólogo. El maestro montessoriano no castiga, no condiciona, no regaña, no endereza, no impone una moral preestablecida; con refinada preparación, el educador desempeña un rol de mediación entre el niño y el entorno educativo, ayudándolo, sosteniéndolo y aconsejándolo, de manera tolerante y no dogmática.

Montessori consideraba que a la maestra le correspondía tanto la organización del entorno como la demostración del uso correcto del material. Se trataba de conducir al niño a experimentar la «**normalización**». Un concepto que, por mucho que resulte ambiguo, es capital en el dispositivo educativo montessoriano. La «normalización» se alcanzaba en primer lugar mediante la experiencia concentrada y disciplinada de los materiales a la medida del niño. Esta experiencia conduciría a una personalidad con un desarrollo más armonioso y, en este sentido, «normalizado». Al contrario, una experiencia educativa coercitiva llevaba a la «desviación» del desarrollo psicológico natural. Se trata respectivamente de conceptos afines a los conceptos psicológicos de autorrealización y autoactualización y de «mecanismo de defensa».

La observación era, además, el eje del sistema educativo montessoriano. La idea montessoriana de que la vida se desarrolla autónomamente, y que para comprender sus secretos o favorecer su evolución era esencial la observación con la suspensión de la intervención, no resulta privada de dificultades; tener una consideración tan alta de «lo que acontece» es una idea difícil de aceptar y poner en práctica para cualquiera. El Método requería una gran tolerancia del educador; esta no tenía que sustituirse por el temperamento, sino que se trataba de eliminar los obstáculos que impedían su pleno y completo despliegue. La pedagoga proporcionaba además una «guía de observación psicológica» del niño que concernía especialmente a sus áreas principales de actividad: el trabajo, la conducta y el desarrollo no conflictivo de la voluntad y de la autodisciplina.

La centralidad de la actitud observadora, como subraya Pironi (2009:6)

implica un cambio drástico en la relación maestro/alumno: es este último quien enseña y muestra como aprende. Así el docente ha de adquirir la capacidad de aprender y observar, que lo llevarán a cambiar sobre todo consigo mismo, ejerciendo un control continuo de sus propias emociones, estados de ánimo, actitudes. Se trata, por lo tanto, de un recorrido autorreflexivo muy intenso y difícil, casi un «noviciado», que no puede resolverse exclusivamente con una preparación de tipo cultural. De ahí el carácter —podríamos decir— «iniciático» de la formación de las educadoras montessorianas que poco a poco se fueron agrupando en torno a la figura carismática de Maria Montessori.

Es preciso señalar que la disciplina de la observación es también uno de los fundamentos de la psicología clínica; en este sentido, la formación de las enseñantes en Maria Montessori y su modelo de desarrollo atrajo a muchos psicólogos clínicos del desarrollo. Por ejemplo, ejerció una cierta influencia en Anna Freud (1895-1982), psicoanalista infantil e hija de Sigmund Freud, tanto que el mismo «padre del psicoanálisis», en 1917, escribió a Montessori diciendo que compartía su humanitarismo y los esfuerzos por comprender la mente del niño, y recordándole que su hija Anna, una *analytical pedagogue*, «se considera discípula suya» (Kramer, 1988/1976: 320).

2. Actualidad e investigación

Las escuelas montessorianas actualmente están repartidas por todo el mundo, lo cual demuestra que el pensamiento de Montessori es de carácter internacional; de hecho, no hay ningún lugar en el que a la pedagoga no se la conozca.

Los programas de estudio montessorianos se utilizan en miles de escuelas por todo el mundo (solo en Estados Unidos son 5000 las escuelas montessorianas, de las cuales 300 públicas y algunos institutos). En Italia existen instituciones gestionadas directamente por la Obra Nacional Montessori, escuelas públicas o privadas que siguen programas montessorianos con educadores formados por la misma ONM.

A pesar de los actuales reconocimientos internacionales, durante mucho tiempo el Método montessoriano ha tenido una relación difícil con la ciencia oficial. Ya Rita Kramer destacó que cuando Maria Montessori llegó a los Estados Unidos la psicología y la psiquiatría se ocupaban de temas distantes de su planteamiento (Kramer, 1976/1988: 375-376). Los test de inteligencia, el **conductismo** y el psicoanálisis eran los territorios de vanguardia de las ciencias humanas y Maria Montessori no alimentaba simpatías especiales hacia ellas. Los test de inteligencia habían sido incorporados por los estadounidenses con objetivos eugenésicos para jerarquizar las inteligencias y seleccionar a los menos adecuados o a los más peligrosos entre los inmigrados [en Europa en cambio los test se inventaron con fines sociales y humanitarios y para hallar formas de educación especial para los niños necesitados de apoyo (cfr. Foschi, Ciccioia, 2006)]. El psicoanálisis clásico divulgaba la idea de un niño «perverso polimorfo», narcisista, al que civilizar, con escasas capacidades comunicativas. Por añadidura, la psicología estadounidense del desarrollo, en aquella época y hasta tiempos recientes, defendía una idea de niño incompetente al menos hasta la edad de la escuela elemental. Por otro lado, la psicología académica estaba hegemonizada por el conductismo, que no compartía la visión del niño como portador desde el nacimiento de una predisposición a aprender, lo cual estaba claro para Montessori.

La pedagogía americana, influida por el **pragmatismo**, combatía el Método montessoriano también en sus bases filosóficas, considerándolo no adecuado para educar al ciudadano estadounidense, y menos aún para la socialización de los niños; un método que adolecía de individualismo. Kilpatrick, un influyente pedagogo, escribía que la idea educativa montessoriana estaba muy atrasada científicamente porque derivaba de una concepción psicosensorial de finales del siglo XIX que la academia americana consideraba superada ya.

Para Montessori, en la base de una educación «normalizada» estaba la «sensorialidad»; la suya era una perspectiva escasamente teórica, como lo era también para su ambiente de formación romano de principios del siglo XX (cfr. Cimino, Foschi, 2012), mientras que sus contemporáneos internacionales eran todos portadores de una concepción psicológica más elaborada a nivel teórico y metodológico, fuesen conductistas, «testistas», pedagogos, pragmatistas o psicoanalistas. Por estos motivos,

Montessori no fue aceptada por los académicos, mientras que la opinión pública internacional y las ciencias aplicadas fuera de las universidades atribuyen tendencialmente una enorme relevancia a su método. En este contexto destacaba la postura de Anna Freud quien subrayaba que el Método había llevado el interés hacia el niño, que dejaba de ser un objeto de estudio teórico —como en el psicoanálisis clásico—. Además, el Método devolvía precisión al mundo psicológico del niño y era optimista sobre su naturaleza, estimulando en el pequeño el placer de alcanzar un objetivo por el gusto de alcanzarlo y no gracias a la aprobación del adulto ni por oscuras razones fisiológicas; el Método, al mismo tiempo, promovía una libertad con límites claramente definidos desde el punto de vista pedagógico (Freud, 1976: 7-8). El psicoanálisis del niño de Anna Freud —el psicoanálisis del Yo, evolución del psicoanálisis clásico— estuvo probablemente mucho más influido por Montessori de lo que hasta ahora ha puesto de manifiesto la crítica.

Por añadidura, en la actual cultura pedagógico-didáctica, no académica, la presencia de Montessori es constante: hay seminarios, congresos, debates educativos en los que se discuten temas desarrollados por ella; hay además una bibliografía internacional muy consistente ya (Tornar, 1990, 2001).

A pesar de la importancia de estas observaciones, al investigador contemporáneo le produce un efecto extraño la lectura de las páginas montessorianas. Montessori, en efecto, saca conclusiones de experiencias no sistemáticas que generaliza en un modelo educativo según ella válido universalmente. Dicho de otra forma, a pesar de la genialidad de su autora, el modelo montessoriano requería una recopilación de datos que lo apoyasen o refutasen; requería, por tanto, una comprobación experimental. La atención internacional hacia la pedagogía montessoriana ha abierto líneas de investigación y debates de gran interés histórico, teórico y aplicativo. En Estados Unidos y en aquellos países europeos en los que las instituciones montessorianas han alcanzado una mayor difusión —y donde el Método presumiblemente ha sido modificado en función de distintos contextos sociopolíticos y culturales—, se han emprendido proyectos de investigación encaminados a examinar los efectos del Método en términos de comportamiento y de prestaciones cognitivas manifestadas por el niño (Tornar, 1990).

En los últimos años, Angeline Lillard (2005: 29) ha organizado la teoría educativa montessoriana, destacando ocho principios-fundamentos útiles para correlacionar la investigación con la práctica educativa. Lillard subraya que Montessori fundó una escuela capaz de responder a las exigencias del niño, no como si fuese un recipiente que no conoce bien a sus clientes sino favoreciendo el desarrollo del niño de manera conmensurada a su mundo.

Primer fundamento. El movimiento y la cognición se consideran como estrechamente entrelazados, y el movimiento puede mejorar el pensamiento y el aprendizaje; respecto a las escuelas tradicionales, por tanto, el método pone el énfasis en la posibilidad de que el niño se pueda mover libremente en un ambiente construido a su medida, un ambiente a escala con el niño. Esta fue la primera revolución montessoriana. Los objetos del niño se construyen como requiere su manipulación. En la escuela montessoriana, los niños se

sientan a menudo en los pupitres pero son libres de sentarse también en el suelo, en una alfombra, aprenden manipulando objetos, emplean los movimientos de sus manos para tocar y usar objetos para el aprendizaje, por ejemplo letras del alfabeto, o números, que les ayudan a conocer el alfabeto, a ejercitarse con las matemáticas, a conocer la geografía, por medio de técnicas de juego/aprendizaje originales. El movimiento, pues, precedería a la cognición y estaría estrechamente relacionado con ella. Desde este punto de vista, desde la primera edición del *Método*, el material se construía ya a la medida del niño no solo por una especie de respeto hacia el mundo infantil sino para permitir que los niños pudiesen tener una experiencia psicofisiológica usando pequeños utensilios, escobitas, platitos, pero también tocando las letras del alfabeto, mimando verbos y palabras o buscando los objetos representados por las palabras o los números explorando libremente la Casa. Como hemos visto, en la escuela tradicional se persigue, todavía hoy, una pedagogía «ortopédica»; a principios del siglo XX, los niños no podían moverse siquiera y los objetos se usaban de forma constrictiva para que el niño no tuviese comportamientos considerados impropios.

Segundo fundamento. El aprendizaje y el bienestar mejoran si las personas tienen un sentido de control sobre su propia vida. En las escuelas montessorianas el niño es libre de elegir cómo emplear su tiempo y tiene a su disposición una serie de cosas que hacer que lo ponen en condiciones de ser constructivo para sí mismo y para la sociedad. En las escuelas tradicionales los niños, en cambio, tienen poca elección y esto no los incita a controlar lo que hacen ni a perseguir sus intereses. La escuela tradicional atribuye los deberes como «ejecuciones» sin dejar que hagan una elección. En el modelo de la escuela tradicional de las sociedades industriales avanzadas, al niño se le trata como a un obrero en la cadena de producción de una fábrica. Los obreros están obligados a hacer determinadas operaciones en un espacio-tiempo que no deciden ellos. Los movimientos repetitivos igualan las individualidades y permiten que la fábrica pueda trabajar intercambiando a los obreros; así, en la escuela no montessoriana, a los niños se les trata a todos de idéntica manera dado que los objetivos de la fábrica-escuela son fines productivos que no coinciden con los de los niños, la fábrica-escuela exige un servicio genérico, el mismo para todos, y escasamente atento a la individualidad de cada uno. En la escuela montessoriana, a los niños se les pone en un ambiente en el que deben elegir lo que quieren experimentar. El entorno no condiciona los intereses del niño, más bien proporciona un abanico de posibles cosas que hacer y el niño será responsable de lo que elige hacer y así se verá motivado a hacerlo y a aprender lo que él mismo ha elegido. Esta interrelación entre ambientes ricos de cosas que hacer e interés en hacer algunas cosas específicas mejora la eficiencia del aprendizaje y, sobre todo, estimula la curiosidad infantil que Montessori consideraba un aspecto crucial en el desarrollo de la personalidad.

Tercer fundamento. Las personas aprenden mejor cuando están interesadas en lo que están aprendiendo; en las escuelas montessorianas se da una gran importancia a la motivación intrínseca al hacer las cosas y, por tanto, a aumentar el «interés por las propias actividades». El material utilizado en las Casas de los Niños fue creado para

despertar ese interés. Se trata de material de aprendizaje construido por Montessori y reactualizado constantemente por la AMI. Este material se fabricó en base al material empleado por Itard y Séguin y en los laboratorios de psicología para estudiar la sensorialidad. Más adelante se construyó respetando el interés del niño por las cosas. Aún hoy, en las escuelas Montessori están muy atentos a secundar las tendencias del niño hacia sus propios intereses con el fin de educarlo mediante lo que le gusta a él. Un ejemplo: el interés por los insectos, presente en algunos niños, puede ser usado instrumentalmente para acercar a los niños al mundo de la naturaleza. En el modelo educativo tradicional, que Lillard (2005) define como modelo de la «fábrica», a los niños les instruyen para que hagan todas las mismas cosas (por ejemplo leer el mismo libro) y alcancen los mismos objetivos; por el contrario, en la escuela montessoriana es el niño quien decide con qué quiere pasar su tiempo. El énfasis en los intereses personales del niño se opone, pues, a la concepción corriente de la educación infantil según la cual el niño es una especie de recipiente vacío para ser llenado con temas estandarizados (aprender poemas de memoria, etc.). Utilizar su interés como motivador de la educación probablemente proporciona al niño un sentido de autoeficacia que lo ayudará en las situaciones más variadas de la vida.

Cuarto fundamento. La idea de que existe un impacto negativo en la motivación para empeñarse en una actividad cuando depende de recompensas extrínsecas, como por ejemplo dinero o ascensos de carrera, que pueden ser metas inalcanzables o ser anuladas; en la educación montessoriana hay, por tanto, un rechazo de los premios y los castigos como motivadores externos del aprendizaje. En este punto se produjo probablemente la ruptura entre Montessori y Talamo. El IRBS, de hecho, había creado reglas «higiénicas» muy rígidas para la asistencia a las Casas de los Niños y a las fiestas de la comunidad con premios para las mejores familias. Como hemos visto, la colaboración entre los dos se rompió quizás porque en la concepción «ingenierística» de Talamo los premios y los castigos tenían que seguir siendo capitales. Además, Montessori estaba convencida de que las motivaciones extrínsecas ayudaban a aprender solo a corto plazo. Todos los juegos creados por Maria Montessori tenían la finalidad de estimular desde dentro la motivación a hacer cosas, a «autoeducarse» y a «autocorregirse» con ganas y de forma duradera. En la escuela tradicional los premios, los castigos y las motivaciones externas se emplean corrientemente; el niño así no encuentra el gusto intrínseco de hacer cosas por el solo gusto de hacerlas. En las escuelas tradicionales americanas pueden utilizarse programas que premien los comportamientos considerados deseables (por ejemplo, dando menos deberes para casa, con medallas, reconocimientos, etc.). En las escuelas montessorianas, los errores objetivos cometidos por los alumnos (por ejemplo un error ortográfico) se observan solamente, sin castigos desde fuera. El uso de premios y castigos tiene una larga tradición, que hunde sus raíces en la idea de que la mente del niño es como una pizarra vacía en la que escribir las reglas de funcionamiento con refuerzos, mediante premios, o castigando aquellos comportamientos que se consideran más o menos deseables socialmente. Un punto focal del Método montessoriano atañe, pues, al hecho de que el elemento cognitivo más relevante y motivador es «intrínseco».

Los premios contribuirían efectivamente al aprendizaje de los comportamientos que, sin embargo, se olvidan con una cierta frecuencia cuando el premio —como motivador externo— ya no se concede. Los premios y los castigos no contribuyen, pues, al desarrollo de la creatividad, de la prosocialidad y del gusto de ir a la escuela. La investigación psicológica contemporánea, en la línea de Montessori, tiende a demostrar que los comportamientos motivados por un interés interno son además los que favorecen un mayor bienestar psicológico (Lillard, 2005: 152-191; cfr. Waterman, Schwartz, Conti, 2008).

Quinto fundamento. Los acuerdos de colaboración pueden facilitar el aprendizaje; a pesar de que a la escuela montessoriana se la haya calificado a menudo de individualista, al no ser dirigista ni tener interés por la socialización del niño entendida como adecuación a los valores tradicionales de las sociedades occidentales, como hemos visto, algunos elementos de educación de grupo caracterizaban el Método desde sus albores. La comida en común, la atribución de papeles, la colaboración, eran elementos muy valorados por Maria Montessori. Actualmente, las clases en común satisfacen esta exigencia de socialización y de aprendizaje a través de la comparación y la imitación de los otros coetáneos. La investigación psicológica de los últimos treinta años ha puesto de manifiesto que compararse con sus pares y la imitación representan uno de los mecanismos de aprendizaje más potentes, especialmente si dicho aprendizaje se produce en contextos dotados de significados especiales (Lillard, 2005: 192-223; en la actualidad los estudios experimentales sobre el aprendizaje fundado en la observación del comportamiento de los demás son numerosísimos; como ejemplo véase Nielsen, Moore, Mohamedally, 2012).

Sexto fundamento. El aprendizaje en contextos significativos es tendencialmente más profundo y más rico que el aprendizaje en contextos abstractos. Las escuelas clásicas, las que Lillard (2005) definió como de la «fábrica» y del «recipiente vacío», demuestran poco interés por el entorno en el que se produce el aprendizaje. Para ellas es importante el estímulo que lo provoca más que el contexto del aprendizaje en sí mismo, considerado secundario al traspasar nociones, como en una cadena de montaje que ensambla los conocimientos infantiles. Al igual que el **Human Relations Movement** puso de relieve que la productividad en las fábricas depende del contexto psicológico de la fábrica, de la misma manera Montessori invirtió la idea de que las nociones aprendidas dependen de los modos en que tales nociones se inculcan al alumno con la palabra del docente. El aprendizaje dependería del conjunto del contexto psicológico en el que se produce y que regula el educador; ya desde sus orígenes el dispositivo montessoriano se creó en las Casas de los Niños que son lugares con objetos a la medida del niño y fabricados en base a su interés; el Método Montessori no habría existido fuera del contexto de las Casas de los Niños que, por añadidura, eran lugares ricos de materiales útiles para la educación en todas las asignaturas (las matemáticas, el aprendizaje del alfabeto o de la lectura, etc.). Muchos experimentos psicológicos han confirmado una superioridad de los aprendizajes vehiculados por el contexto más que por los aprendizajes descontextualizados (cfr. Bandura, 1986). Son numerosos los teóricos del aprendizaje en situaciones reales, sobre

la **situated cognition** (cfr. Brown, Collins, Duguid, 1989; Kirshner, Whitson, 1997). En este sentido, la investigación sobre la pedagogía montessoriana deberá comprobar hasta qué punto esta forma de aprendizaje vehiculada por la situación funciona comparándola con métodos educativos más tradicionales.

Séptimo fundamento. Las formas particulares de interacción entre adulto y niño están asociadas con notables resultados de aprendizaje. Como hemos visto, una de las particularidades del Método montessoriano es la actitud del maestro, que, como observador no intrusivo, secundaba las tendencias naturales del niño a aprender. La función del adulto, el respeto de las potencialidades del niño y su capacidad de estimular de manera ideal los aprendizajes son uno de los componentes más originales del dispositivo educativo montessoriano, completamente distinto del rol clásico del maestro de la escuela-fábrica o con la idea de que el niño era amañable con intervenciones encaminadas a volver socialmente deseables sus comportamientos. Lillard (2005) cuestiona, además, distintos tipos de estilos paternos. Autoritario, permisivo y cualificado. La investigación psicológica ha demostrado que cada uno de estos estilos de relación adulto-niño produce resultados diferentes en el aprendizaje y en el riesgo psicosocial [existe un amplio abanico de estudios experimentales sobre los resultados de los distintos estilos parentales —autoritario, desatendido (negligente), permisivo y cualificado— en los distintos países del mundo; un ejemplo de estos se encuentra en Chan y Koo, 2011].

El estilo más afín al montessoriano es el estilo cualificado, que proporciona una estructura, reglas y una disciplina, compensada con el calor emotivo, la capacidad comunicativa y el afecto. El niño de padres cualificados muestra una capacidad mayor que los demás niños para alcanzar sus objetivos. Lillard (2005: 268), citando a Baumrind (1989), sostiene que la relación padre-hijo ideal se reconoce por el equilibrio con el que los padres corresponden a las necesidades del niño, a sus tendencias a preguntar, proporcionando estructura, control y dirección y reconociendo además la capacidad alcanzada por el niño de ser persona competente y segura de sí (Lillard, 2005: 268). La unión de estas dos capacidades —estructurar y reconocer las competencias— puede considerarse uno de los principios de la educación montessoriana. Según Lillard (2005: 288), Montessori popularizó una idea de la interacción con el niño que se corresponde con la investigación psicológica sobre factores relacionales correlacionados con el aprendizaje. Los maestros montessorianos están comprometidos con estándares de comportamiento en clase muy elevados que asocian calor y sensibilidad en las interacciones con los niños. El niño elige sus actividades, el maestro está dispuesto a favorecerlas, propiciando el mejor ambiente para que los niños alcancen sus objetivos. Esta sensibilidad especial del maestro montessoriano deriva de su formación especializada en cuya base hay un delicado equilibrio entre observación y capacidad de intervenir en un ambiente regulado por el mismo educador.

Octavo fundamento. La idea de que el orden del ambiente es beneficioso para los niños. La clase montessoriana está organizada de manera lógica; los esfuerzos, las percepciones, las estimulaciones, los sonidos respetan la progresiva evolución del niño;

educa los sentidos para educar su sistema psicofisiológico, según una jerarquía que va de lo más sencillo a lo más complejo, los modelos neuronales probablemente se organizan, se regularizan y aceleran justamente en base al aprendizaje; el niño, de este modo, libera recursos cognitivos para más de una actividad. El niño elige también cómo programarse el trabajo que, de todas maneras, debe profundizarse y focalizarse con el uso gradual del material montessoriano. Este principio, presente ya en la primera edición del *Método* de 1909, demuestra que el concepto de libertad en Montessori está estrechamente armonizado con el concepto de orden.

Las investigaciones empíricas sobre la educación montessoriana comparan el método montessoriano con los demás métodos pedagógicos.

Un ejemplo significativo: por primera vez, en 1964, un grupo de padres de Cincinnati, llevados por la exigencia de disponer de pruebas sobre los resultados de las clases Montessori, impulsó una investigación que duró tres años.

La investigación, conocida como «Cincinnati Montessori Research Project», empezó en 1965 bajo la guía del doctor Thomas J. Banta del Departamento de Psicología de la Universidad de Cincinnati. Se asignaron casi 150 niños tanto a las clases Montessori como a las clases de control. El grupo de investigación elaboró nuevos tests para valorar los resultados de las experiencias educativas vividas por los niños. Los tests contruidos para esta investigación tomaron el nombre de «Cincinnati Autonomy Test Battery», donde por «autonomía» se entendían los comportamientos de autocontrol que permitían una «solución eficaz de los problemas». Los indicadores de la autonomía eran numerosos: la curiosidad, el comportamiento exploratorio, la creatividad, la búsqueda de comportamientos nuevos, el control de los impulsos motóricos, la atención, etc. En los años en los que fueron sometidos a los tests y en el seguimiento [*follow up*], los niños de las clases Montessori mostraron constantemente puntuaciones más altas en las pruebas medidas. La batería de tests utilizados, de hecho, no estaba adecuadamente estandarizada y parecía construida *ad hoc* para medir exactamente lo que se quería demostrar. Ya desde las primeras investigaciones emergía que los niños de las clases Montessori, considerados como grupo-clase, se manifestaban más extrovertidos, expresivos y naturales que los de las otras clases de control; además, los padres de los niños que seguían el método Montessori tenían una mayor capacidad de comunicación con el niño y conciencia de los objetivos de la actividad educativa (cfr. Polk Lillard, 1974; Tornar, 1990). Estas primeras investigaciones sistemáticas mostraron también los primeros problemas interpretativos que planteaban las investigaciones sobre el Método montessoriano.

Reuter y Yunik (1973) analizaron las interacciones sociales de los niños de edad preescolar en tres guarderías montessorianas, en dos guarderías-laboratorio universitarias y en una guardería regentada por una cooperativa de padres. Los resultados del estudio demostraron que los niños de las guarderías Montessori tenían el nivel más alto de interacción entre pares. Las interacciones con iguales y con los educadores, además, resultaron de mayor duración. Las interacciones tendían de todos modos a crecer con la edad de los niños; este resultado ponía de relieve que los niños de la escuela Montessori

mostraban competencias sociales más evolucionadas y complejas, en cuanto las interacciones más largas requerían mayores habilidades verbales y mayor cooperación por parte de los niños. Tales competencias precoces entre niños montessorianos parecían correlacionadas con el crecimiento, mejorando en edad evolutivo las competencias sociales.

Otras investigaciones se centraron en el **empoderamiento** [**empowerment**, véase el glosario] de los niños. Observando a los alumnos de las clases Montessori, se vio que estos parecían más intrínsecamente motivados, inducidos a actuar por razones distintas de la de complacer a los educadores; piensan en sus elecciones; tienen un sentido de control sobre su comportamiento y sobre el entorno; están capacitados para concentrarse en las actividades durante largos ratos y de autogestionar su propio aprendizaje; parecen individuos confiados, responsables y laboriosos (Vaughn, 2002).

Investigaciones aún más recientes, efectuadas en distintas edades, tienden a poner de relieve una mayor competencia de los alumnos montessorianos en el desarrollo de la interacción con sus pares, al estrechar lazos de amistad y al ser prosociales. Otros estudios intentan destacar los efectos a largo plazo de la educación montessoriana. Dohrmann *et al.* (2007), por ejemplo, compararon a estudiantes de las escuelas superiores que habían tenido planes de estudios Montessori en la edad preescolar o en la escuela elemental con estudiantes de la escuela tradicional. Del estudio —realizado mediante sofisticados **análisis estadísticos multivariados** (factorial, regresión, etc.)— destaca que los «montessorianos» muestran un mayor rendimiento en los test estandarizados tanto en matemáticas como en ciencias respecto de sus coetáneos de la escuela tradicional.

En 2006, en la revista *Science* —una de las más prestigiosas en el campo científico y que raramente se dedica a la investigación sobre aplicaciones de las ciencias humanas— la misma Angeline Lillard con Nicole Else-Quest, dos psicólogas y profesoras universitarias, publicaron un estudio que compara los resultados de la educación montessoriana con los de las escuelas públicas de Milwaukee en Wisconsin. Por la sede en la que se publicó, esta investigación tiene un carácter excepcional y acaso significa la entrada del Método montessoriano en el debate científico de las ciencias naturales. Se valoró a los niños al final de los dos niveles más ampliamente implementados en las escuelas montessorianas: la educación primaria (de tres a seis años) y la elemental (de seis a doce años de edad). Los niños provenían de familias con niveles de ingresos muy similares. A los niños que habían asistido a la escuela Montessori y a los niños que no habían ido a ella se les testaron sus habilidades cognitivas así como sus competencias sociales y comportamentales.

Los niños montessorianos del primer ciclo (tres-seis) resultaban significativamente mejor preparados para entrar en la escuela elemental en cuanto a capacidad de lectura y en habilidades matemáticas respecto a la muestra de niños no Montessori. Además, se valoró una mejor capacidad de adaptación a problemas más complejos y cambiantes, indicadora de un probable éxito escolar futuro. Los niños Montessori mostraban también mejores capacidades, en las pruebas sociales y comportamentales, demostrando un

mayor sentido de justicia y equidad; durante los juegos se mostraban más propensos a relacionarse con sus coetáneos, expresando emociones positivas y evitando los juegos basados en la agresividad.

En el grupo de los doceañeros, los preadolescentes montessorianos se clasificaron como mucho más creativos en el uso de estructuras sintácticas sofisticadas. En las medidas sociales y comportamentales, los estudiantes montessorianos eran más propensos a elegir respuestas asertivas para afrontar situaciones sociales desagradables. Los montessorianos mostraban asimismo un mayor sentido de la comunidad en relación a su escuela y a sus compañeros. Las investigadoras no observaron diferencias entre los montessorianos y los no montessorianos de doce años en relación a sus competencias ortográficas, de puntuación, a la gramática, a la lectura ni a las matemáticas. En base a su investigación, Lillard y Else-Quest (2006: 599) concluyeron que

uando se aplica de forma rigurosa, la educación Montessori fomenta habilidades sociales y formativas superiores o al menos iguales a las fomentadas por los demás tipos de escuelas.

La importancia de esta publicación levantó algunas críticas metodológicas que en concreto pusieron de relieve una generalización de datos procedentes de una sola escuela que podían deberse a factores demográficos y de género no adecuadamente controlados por el diseño experimental. Lillard y Else-Quest (2007) respondieron más adelante a las críticas de manera especialmente convincente. De hecho, las investigadoras habían controlado las variables demográficas y de género mediante técnicas de análisis estadístico multivariado y no habían encontrado efectos significativos. En realidad, el problema de las generalizaciones ya había sido afrontado en la premisa de su artículo. La escuela en la que se llevó a cabo la investigación está reconocida por la AMI por una buena implementación de los principios montessorianos y cuyos resultados deberían corresponder con los que se obtendrían de otras escuelas reconocidas por la AMI. En consecuencia, dicho estudio debería poder generalizarse a todas las escuelas AMI; también la investigación futura debería confirmar estos resultados e indagar nuevas cuestiones como, por ejemplo, comprender si las culturas montessorianas locales influyen los resultados educativos de los niños.

Un problema interpretativo más interesante atañe a la calidad de las interacciones con los padres, que son los mejores predictores de los resultados escolares. Lillard y Else-Quest intentaron controlar este factor, relativo a los diferentes orígenes familiares, eligiendo como grupo de control a niños cuyos familiares habían solicitado poder inscribir también a sus hijos en la escuela montessoriana, no lográndolo por culpa de que la selección se había hecho por sorteo. De tal forma, las investigadoras pensaron reducir desde el principio las interferencias familiares en la educación de los dos grupos, montessorianos y no montessorianos. Con todo, los estudios sobre la educación montessoriana deberán prever modelos de investigación que correlacionen directamente la educación familiar y la escolar para que se aclaren las interacciones entre los dos contextos así como el peso relativo de los métodos pedagógicos y de la educación

familiar. En esta línea, podría ser útil planear «intervenciones formativas montessorianas» para las familias con niños —incluso recién nacidos— capaces de sensibilizar a los padres para que interactúen con sus hijos «competentes» y así favorecer los sucesivos resultados escolares y/o su inserción escolar en las Casas de los Niños.⁵

En este sentido, un aspecto del método Montessori muy debatido hoy en día en el plano pedagógico es el de la educación permanente o continuada, la *lifelong learning*, que prevé que la formación siga durante toda la vida. Esta idea del proceso educativo exige una continuidad didáctica entre los distintos niveles escolares, con la conciencia de que las capacidades mentales del niño y sus habilidades y conocimientos se asimilan en el nivel sucesivo. La educación permanente plantea el problema de las instituciones que se ocupan, de diferentes maneras, de la educación y es hoy uno de los asuntos más urgentes e importantes, desde el momento que, en una realidad compleja como la de las sociedades del capitalismo avanzado, las habilidades que hay que adquirir, para no quedarse atrás y marginarse, están en transformación permanente. La lección montessoriana puede ayudar a personalizar la educación permanente en campos en los que los individuos automotivados puedan lograr adaptarse mejor.

Otro tema capital para la educación montessoriana se refiere al compromiso con la convivencia democrática de la cual, según Maria Montessori, el niño es maestro del hombre. El pensamiento de Montessori, en su complicado recorrido, se ha convertido tal vez en uno de los más significativos testimonios de democracia y de civilización del siglo XX. La educación montessoriana fue también, en efecto, educación para la paz con una continua tensión por su parte hacia la consecución de objetivos universales. El niño en su Casa aprende modelos de hermandad y tolerancia en los cuales no se incentiva ni el conflicto ni la competencia entre pares. El tema de la competencia como motivador del éxito del hombre no forma parte de la cultura montessoriana, que más bien considera la automotivación a conseguir objetivos para el propio bienestar, lo más motivador de cara a los resultados sociales. La autorrealización y el sentido de eficacia personal, para Montessori, pueden adquirirse solo en ambientes respetuosos de la naturaleza del niño y que favorezcan, sin imposiciones, su desarrollo.

A este propósito, Valitutti escribió:

a la pedagogía que se propone incitar las fuerzas de los educandos con los mecanismos psicológicos de la competición, ella se esforzó por sustituirla con la pedagogía del trabajo que se propone incitar a ejercitar las fuerzas de los discípulos con el atrayente fin del resultado alcanzable con el desarrollo ordenado de las actividades propias. En sus instituciones didácticas, Montessori no quiso abolir solo la lucha entre adultos y niños, entre educadores y educandos, considerándola perjudicial y desviadora de fuerzas intelectuales y morales, sino que quiso abolir también la lucha entre los hombres en forma de emulación instaurando la colaboración en la organización de la vida y del trabajo común (Valitutti, 1968: 7; cfr. Franzè, 2006).

Queriendo resumir con Cives:

lo que permanece como fundamental de la lección montessoriana es la desmedida confianza en los poderes de la infancia, en sus posibilidades de autoeducación, encaminadas a construir un mundo adulto autónomo y responsable y de una sociedad que, aun disfrazándose con las ropas del progreso científico y tecnológico, no pierda los caracteres de la humanidad ni de la democraticidad. [...] Nada es más moderno en Montessori que

su infinita confianza en los poderes de la infancia: la infancia como posibilidad de saber, de desarrollo científico futuro, pero también de armonización, de equilibrio, de paz, de justicia para el mundo de mañana (Cives, 1984: 208-210).

La crítica, a menudo de manera apresurada, consideró a Montessori como desinteresada por la política. El presente volumen indica exactamente lo contrario. La historia de Montessori es una historia política en el sentido más elevado del término. Su mentalidad educativa tenía el objetivo de renovar el mundo de los adultos en base a los principios fundamentales de la educación de los niños. El no dirigismo, la atención a la realización y a las necesidades del prójimo, la búsqueda de la paz y de la justicia social son insolubles de la cultura montessoriana.

Sin lugar a dudas, Montessori no se puede adscribir fácilmente a un partido político, porque en el curso de su existencia nos la encontramos colaborando con todos aquellos que creía que podrían favorecer sus planes. En esto, en su acción había también una cierta dosis de ingenuidad, que la llevaba a creer que sus fines podían coexistir y alimentarse con concepciones dogmáticas o totalitarias, antimontessorianas por naturaleza, como el oscurantismo católico o el fascismo, con las cuales tuvo luego que cortar toda relación y de las cuales, además, tuvo que defenderse.

Si se pudiese encontrar una continuidad en la política y en la cultura montessorianas, seguramente estaría enraizada en cuantos la apoyaron en base a valores adogmáticos, pacifistas y tolerantes.

La pedagogía montessoriana puede, pues, considerarse —al igual que las experiencias innovadoras de Itard y Séguin, o como el nacimiento de la psicoterapia— una de aquellas prácticas desarrolladas entre el siglo XIX y el siglo XX que rompían con los saberes conservadores del positivismo más reaccionario, el que clasificaba a los enfermos, a los locos, a las mujeres y a los niños considerándolos seres involucionados a los que civilizar y de quienes defenderse. En este sentido, el experimento de las Casas de los Niños reprodujo un objetivo típico de las ciencias humanas progresistas de principios del siglo XX, el de ampliar la esfera del poder psicológico de las personas.

La educación montessoriana ha representado una **gubernamentalidad** internacional y «propositiva», en la mejor acepción de término. La gubernamentalidad promovida por Maria Montessori, en efecto, impulsó la libertad, «maximizando» la autonomía, la creatividad y las capacidades de autogobierno de los individuos en un contexto en el que los adultos tienen la responsabilidad de cooperar en la construcción de una sociedad más justa, basada en los valores y en el conocimiento del mundo de los niños. Un mundo que, gracias a su tendencia natural a autorregularse y a hacerse autónomo, desafía continuamente a quienes quieren reducirlo dentro de los límites de un desarrollo simplista y predeterminado.

5. Las reflexiones y resultados de las investigaciones más recientes sobre estas cuestiones comentada en los párrafos anteriores las aporta Angeline S. Lillard en su reciente artículo «Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs», en *Journal of School Psychology*, vol. 50 (2012), págs. 379-401. (Nota de Miguel A. Pereyra).

Glosario

Análisis estadístico multivariado

Se trata de análisis estadísticos que utilizan las interacciones entre variables para comprobar hipótesis de investigación. El análisis factorial exploratorio y confirmatorio, la correlación y la regresión, los modelos de ecuaciones estructurales y el *path analysis* representan los modelos de análisis multivariados más recientes. Con el empleo de estadísticas multivariadas la psicología y las ciencias del comportamiento logran llevar a cabo investigaciones con valor predictivo.

Antimodernismo

Movimiento cultural católico de condena del modernismo (véase) que culminó en la encíclica papal *Pascendi Dominici Gregis* (1907).

Asesoramiento experto

Consiste en la función de proporcionar un parecer por parte de un sujeto que se considera profesional y que tiene conocimientos minuciosos sobre temas de interés para la sociedad. El experto está revestido de un poder dentro de los contextos en los que ofrece su asesoramiento experto (tribunales, periódicos, telediarios, etc.). El papel de experto lo desempeña a menudo un profesor universitario llamado a proporcionar su asesoramiento en cuanto se considera que sus concepciones son fruto de conocimientos científicos imparciales. A quien proporciona el asesoramiento puede considerársele un líder de opinión en un determinado sector tecnicoprofesional. Nikolas Rose destacó que, en la sociedad contemporánea, la función de asesoramiento experto es uno de los dispositivos que caracterizan la *governmentality* (véase). Probablemente Maria Montessori debe su éxito al papel de experta que desempeñó en primer lugar en el IRBS.

Association Montessori Internationale (AMI)

Fundada por Maria Montessori y organizada por su hijo Mario Montessori en 1929. En la actualidad tiene su sede en Amsterdam. Los objetivos de la AMI consisten en difundir y promover los principios pedagógicos de Maria Montessori a favor del desarrollo completo de la persona humana. La Asociación se plantea, además, tutelar los derechos del niño en la sociedad y destacar la importancia de los niños de cara al progreso de la civilización; difundir las leyes de la naturaleza que atañen al desarrollo, con el fin de ayudar al niño a crecer en el seno de la familia, de la escuela y de la sociedad; concienciar a la opinión pública en lo que respecta a la dignidad del niño en cuanto «padre del hombre» y para clarificar la verdadera naturaleza de la responsabilidad de los

adultos hacia el niño; proporcionar oportunidades a los niños para que se desarrollen normalmente, contribuyendo a que todos los adultos estén en armonía y cooperando con los niños, con el fin de alcanzar una sociedad más avanzada y pacífica. La AMI trabaja para obtener el reconocimiento de los derechos del niño en todo el mundo, sin distinciones de raza, religión, credos políticos o sociales, y colabora con otros entes y organizaciones cuyos objetivos sean el desarrollo de educación, de los derechos humanos y de la paz.

Biopoder

Una forma de poder basada en la libertad que constituye la base de los Estados del capitalismo avanzado. El biopoder está legitimado con la ciencia y orientado a ampliar la esfera del poder psicológico de las personas, pero al mismo tiempo también a disciplinar a la masa y a normalizar las nuevas subjetividades emergentes. El biopoder se expresa con las tecnologías que contribuyen a gobernar la mentalidad en la dirección de los valores que fundan los Estados (véase *governmentality*). El término lo acuñó Michel Foucault y recientemente lo ha redefinido Nikolas Rose.

Ciencias positivas y positivistas

Son aquellas ciencias que fueron consideradas experimentales por el positivismo del siglo XIX porque se fundaban en el método galileano. En esta acepción, el término positivo puede considerarse un adjetivo que se refiere al «positivismo». Se trataba de las ciencias naturales (física, biología, fisiología) y de aquellas ciencias humanas (antropología física, psicología experimental, sociología) que podían utilizar sistemas de medida (véase *positivismo*).

Científicos psi

Se definen así, según una fraseología derivada de Michel Foucault, todas aquellas figuras de científicas-profesionales cuyo objeto de estudio son la mente y el comportamiento, representado por el sufijo común «psi».

Conductismo o behaviorismo

A partir de los años diez del siglo XX, modelo teórico-experimental hegemónico en la psicología académica americana. Según la ley principal del conductismo, el individuo es el resultado de aprendizajes derivados de las respuestas a los estímulos recibidos del entorno. Los conductistas rechazan metodológicamente cualquier noción que derive de la mente o de estados internos del individuo. Según el modelo conductista no hay nada más allá del comportamiento que se observa; incluso el aprendizaje infantil sería el resultado de reacciones ante los estímulos ambientales. El conductismo ha difundido una idea mecanicista de la educación completamente condicionada por las reacciones al entorno y por los refuerzos del comportamiento. Para los conductistas la mente del niño es como un recipiente vacío para ser llenado con una estimulación adecuada.

Educabilidad

Se trata de la idea según la cual un individuo durante su crecimiento aprende gracias a la

experiencia, modificando su propio sistema psicológico y la personalidad de modo que se adapte al entorno. En una concepción transformista, el individuo —aunque con problemas— tiene siempre la posibilidad de ser educado y mejorado. La educabilidad fue uno de los temas principales de la psicología romana y parisina de principios del siglo XX (Binet, De Sanctis), también en base a las experiencias de Itard y Séguin. Maria Montessori se inserta en la misma concepción optimista de la educabilidad.

***Empowerment* (empoderamiento)**

Es un concepto que en psicología se emplea para definir el desarrollo de la capacidad de sentirse eficaces y confiados en las propias capacidades. En general, el *empowerment* puede referirse a la capacidad tanto de los individuos como de las comunidades de incrementar su propio poder económico, social, político, cultural.

Escuela de la Salpêtrière

La Salpêtrière es uno de los hospitales más importantes de París del que, en el siglo XIX, arrancó la escuela francesa y parisina de medicina clinicoexperimental más destacada; de esta tradición, en la segunda mitad del siglo XIX, con Jean-Martin Charcot (1825-1893), derivó una famosa escuela neurológico-clínica de la cual brotó una tradición de estudios psicológicos. Los mayores psicólogos franceses se formaron en esta escuela; el mismo Freud y los romanos De Sanctis y Montessori transcurrieron periodos de prácticas en París. Con la escuela parisina se difundió también una concepción de la hipnosis de tipo materialista, biológica y patológica en competición con una concepción relacional y sugestiva de la hipnosis (Escuela de Nancy). De esta «competición» nació la psicoterapia moderna.

Esoterismo

Es un término general para indicar la tendencia a indagar los significados escondidos de los fenómenos naturales. Existen diferentes sistemas teóricos de carácter esotérico destinados a ser transmitidos de un maestro a un alumno «iniciado» en tales secretos. Las tradiciones esotéricas se remontan a antiguas doctrinas relacionadas de forma especial con el mundo grecorromano (misterios pitagóricos, eleáticos, etc.). Maria Montessori tuvo muchos contactos con organizaciones basadas en el esoterismo como la teosofía. Ella misma se había iniciado en la teosofía.

***Governmentality* (gubernamentalidad)**

La teorización del último periodo de Michel Foucault echa sus raíces en algunos conceptos clave, uno de ellos es la *gouvernementalité* entendida como el gobierno racional de la población por medio de distintos dispositivos entre los que se cuentan las prácticas científicas y el *asesoramiento experto* (véase). El propósito de Foucault pretendía desmitificar el funcionamiento de las instituciones del Estado, dirigidas a gestionar de forma racional a la población, que regulan los cuerpos y las mentes. Se trata de un control estatal sobre la población, similar al que el padre ejerce sobre la familia y su propiedad. En este sentido se ordena, se cataloga, se dispone, se gestiona incluso a gran escala. El objetivo de la *governmentality* consiste en regular las relaciones de los

hombres en base a objetivos que conciernen a la protección y al bienestar de las personas a través de una serie de políticas sociales y educativas (incluidas las escuelas) por medio de las cuales se tratará de promover determinados valores, que atañen al trabajo y la vida social. Foucault analizó históricamente el concepto de *governmentality* destacando todas las prácticas negativas pero también propositivas realizadas por el poder con la finalidad de «gobernar a las mentalidades». Más recientemente, ha sido subrayado, por ejemplo por Nikolas Rose (1989, 1996, 1999), que en contextos liberales la *governmentality* puede incluso maximizar la libertad individual en base a la cual se estructuran valores como la autonomía individual, la creatividad y la capacidad de autogobernarse.

Higienismo

Se fundaba en la convicción de que comer bien, vivir en un ambiente limpio y ordenado, eliminar las fuentes conocidas de patologías, según las reglas científicas, eran prácticas que por sí solas podían alejar las enfermedades. La «higiene» conduciría a la salud física y mental de las personas. El higienismo favoreció una serie de prácticas públicas que efectivamente modernizaron la sociedad y crearon los presupuestos para el alargamiento de la vida y la prevención de aquellas enfermedades que dependían en buena medida de las malas costumbres. Una de las grandes batallas higienistas se libró en favor de la cremación.

***Historie croisée* (historia cruzada)**

Es, en primer lugar, una aproximación a la historia de las ciencias, especialmente de la psicología, desarrollada en la *École des hautes études en sciences sociales* (EHESS) de París. Se trata de un enfoque que analiza el desarrollo del saber científico de forma compleja, entrecruzado, fuertemente contextualizado y de resultados de la confrontación con estudios de distinta orientación historiográfica y del dominio profundo de las fuentes.

Human Relations Movement

Se refiere a un movimiento de investigación sobre las organizaciones que indaga el comportamiento de grupos. Desde los años treinta, los denominados *Hawthorne studies* demostraron que la productividad de una empresa depende de factores psicológicos y relacionales que pueden ser incluso más decisivos que la optimización del trabajo en una cadena de montaje. Este movimiento considera la psicología de los trabajadores y las relaciones entre ellos como un factor fundamental de la productividad empresarial.

Jardín de Infancia (o Kindergarten)

Es una escuela para niños de 3 a 6 años creada a principios del siglo XIX por el pedagogo alemán Friedrich Fröbel. En el pensamiento del pedagogo, el niño es como una planta y las maestras jardineras son quienes deben cuidar al niño y responsabilizarse de que crezca bien. Fröbel fue alumno de Pestalozzi, de quien adoptó su enfoque más general. En los Jardines de Infancia, los niños podían desarrollarse a través de una actividad de juego estructurada bajo la protección de la maestra.

Kindergarten

Véase *Jardín de Infancia*

Masonería

La masonería fue, en la antigüedad, una organización operativa de socialización de los trabajadores de la construcción; en el siglo xviii se convirtió en una sociedad especulativa en la que el individuo, dentro de círculos masónicos definidos como *logias*, hace un viaje de instrucción esotérico basado en símbolos masónicos (véase *esoterismo*) y en los valores de la libertad, de la igualdad y de la fraternidad. La masonería no surge como organización política ni religiosa; no obstante, jugó un papel progresista en momentos históricos importantes (por ejemplo, en las revoluciones inglesa, americana y francesa, en el periodo napoleónico, en la Comuna de París, en el Resurgimiento italiano). Con masonería justiniana se entiende la obediencia del Gran Oriente de Italia sito en el Palacio Justiniano. Muchos masones favorecieron la afirmación del método montessoriano (Bacelli, Bourneville, Nathan, Arundale, etc.). Recientemente se ha difundido en Italia un estereotipo despreciativo del término «masonería» por culpa de los escándalos politicoadministrativos que, en los años setenta del siglo xx, implicaron a una logia desviada de los valores masónicos, la Propaganda 2 (P2).

Método Montessori

Se trata de un método pedagógico, con bases científicas, inventado por Maria Montessori y encaminado a educar al niño en el respeto de su desarrollo natural y motivándolo para que aprenda sin necesidad de refuerzos o de castigos externos. Maria Montessori desarrolló este Método, y lo aplicó tanto a niños en edad preescolar como a niños de la escuela elemental. Al final de su vida, Montessori había elaborado una teoría evolutiva y pedagógica en condiciones de cubrir ya todas las franjas de edad, desde el nacimiento.

Modernismo

Experiencia teológica radical nacida, a principios del siglo xx, en el seno de la Iglesia católica. Los católicos modernistas reclamaban una amplia libertad individual en contraste con la cerrazón y el dogmatismo; en materia de fe, los modernistas tendían a anteponer la libertad individual a las pretensiones universalistas de las autoridades eclesiásticas; tendían pues a reconocer el primado del progreso científico respecto al dictado doctrinario. Entre el 1907 y el 1908 se produjo la condena explícita del modernismo con la encíclica papal *Pascendi Dominici Gregis*.

Non Expedit

Con la fórmula del *non expedit* (no conviene), el 10 de septiembre de 1874, la Santa Sede prohibió la participación de los católicos italianos en la vida política del Estado unitario. A principios del siglo xx, para detener el avance de los bloques populares y del modernismo (véase), dicha posición se suavizó; el pacto Gentiloni (1913) marcó la vida política italiana con el advenimiento de la primera coalición de partidos clérico-liberales bajo los auspicios de la Santa Sede.

Normalización

Es un concepto central de la educación montessoriana que se refiere a una idea de desarrollo armonioso y «normalizado» de la personalidad. La «normalización» se alcanza con la experiencia educativa autodeterminada, según los principios del *Método Montessori* (véase). Por contra, para Montessori, una educación coercitiva conduce a la «desviación» del desarrollo psicológico natural.

Obra Nacional Montessori (ONM)

Fundada por Maria y por su hijo Mario Montessori en 1924, se refundó después del fascismo. Actualmente, su sede está en Roma. Es la heredera de la tradición educativa y pedagógica montessoriana. Lleva a cabo actividades de carácter científico-didáctico y se configura como organización nacional de investigación y experimentación, de formación y asesoramiento, de promoción y difusión con referencia a los principales ideales, científicos y metodológicos montessorianos.

OVRA

Organización voluntaria (o de vigilancia) represión del antifascismo. Se trataba de una red de espionaje que contaba con miles de espías; personas de distinta extracción social e ideológica que con base voluntaria denunciaban a la policía fascista las actividades de otras personas o asociaciones controladas debido a una real o presunta actividad antifascista. Del 1930 al 1945 fue un potente medio para controlar la vida de los italianos y limitar su libertad. En los años treinta, la OVRA enviaba informes a la policía política de Roma que concernían a la actividad de Maria Montessori y de su hijo Mario.

Pedagogía libertaria

Se trata de una corriente de pensamiento pedagógico desarrollada por algunos intelectuales anarquistas, republicanos y socialistas que crearon una escuela no represiva basada en la transmisión crítica del saber. El exponente más importante de la pedagogía libertaria fue el español Francisco Ferrer y Guardia, fundador en 1901 de la Escuela Moderna de Barcelona. En general, los pedagogos libertarios (Francisco Ferrer, Sébastien Faure, Lev Tolstoi, Louise Michel, Elizabeth e Alexis Ferm, etc.) consideraban que la educación controlada por el Estado estaba encaminada a formar a ciudadanos acostumbrados a ser gobernados y a sostener valores incluso contrarios a sus propios intereses de cara a la creación de ciudadanos sometidos a un poder político, de valores y económico propios de un sistema de explotación y sumisión de las masas populares. La pedagogía libertaria jugó un papel central en la difusión de la educación popular y del saber crítico. La educación montessoriana muestra también sin duda raíces libertarias que se pusieron de manifiesto cuando Maria y Mario Montessori colaboraron con el gobierno republicano español (véase el capítulo tercero).

Positivismo

Es un movimiento cultural que pone en el centro de su visión del mundo la idea de que es fundamental conocer la naturaleza mediante el experimento galileano. Clásicamente se consideran positivas(-istas) las ciencias de la naturaleza (física, biología, fisiología,

etc.). Hasta finales del siglo XIX, las ciencias humanas como la psicología o la antropología tuvieron grandes dificultades para ser catalogadas como ciencias positivistas. Después de aquel periodo algunos positivistas reconocieron una autonomía metodológica afin a la de las ciencias naturales; otros intelectuales, en cambio, siguieron situándolas en la tradición metodológica de la filosofía y de la historia. El positivismo fue también un movimiento «progresivista» —asociado tanto con el liberalismo como con el socialismo— y basado en la idea de que la acumulación de conocimientos científicos debería ser empleada principalmente para mejorar el destino de la humanidad.

Pragmatismo

El pragmatismo es el principal movimiento filosófico de los Estados Unidos de América. Charles Sanders Peirce (1839-1914) fue el primero y el máximo teórico del pragmatismo que asimiló a una teoría del significado según la cual una proposición es válida si de ella se deduce un conjunto de consecuencias prácticas comprobables; con William James (1842-1910) y John Dewey (1859-1952), el pragmatismo se convirtió en una teoría en la que se tendía a identificar la verdad con la utilidad práctica. Dewey elaboró una pedagogía con bases pragmáticas —el niño debe ser educado en la socialización para adaptarse a la sociedad en la que vive— que llegó a ser hegemónica en las universidades americanas y que obstaculizó la penetración del Método montessoriano.

Presentismo

Se trata de la tendencia a considerar el pasado a la luz de los valores y de la cultura actual. El presentismo tiende a hacer que se sobrevaloren algunas cuestiones y a que se infravaloren otras. En la historia de las ciencias, por ejemplo, la actitud presentista valoriza exclusivamente aquellos hechos que parecen relevantes en la sociedad de hoy. Esta actitud es un error metodológico que desemboca en interpretaciones controvertidas.

Psicología patológica

Se trata de una perspectiva de la psicología científica francesa importante de cara a la formación de numerosos psicólogos y psiquiatras del siglo XX (De Sanctis, Freud, Jung, Montessori, etc.). En Francia, en la segunda mitad del siglo XIX, en un clima evolucionista propenso al transformismo se difundió la idea de que entre normalidad y patología había continuidad y que el conocimiento de la patología servía para comprender también la normalidad. En este sentido, la patología disgregaba lo que en el funcionamiento de la mente normal resultaba integrado. El análisis de la patología, por tanto, ayudaba a comprender cómo «se comporta» la mente normal. El paso de Maria Montessori de la educación de los «oligofrénicos» a la de los «normales» se entiende también en este cuadro según el cual comprender y cuidar la patología ayuda además a maximizar las potencialidades de la normalidad.

Relativismo

Se trata de una visión del mundo que rechaza una moral universal o los principios absolutos, asumidos como valores sin demostración. El relativismo asume como principio metodológico la duda, el adogmatismo y/o la comprobación continua —

empírica o lógica— de toda proposición. En el relativismo las verdades no se asumen para siempre sino que se someten a comprobación de forma constante; incluso pueden coexistir verdades contrastantes que se modifiquen al alcanzar nuevas evidencias. En este sentido, la búsqueda de la verdad se persigue como proceso infinito.

Situated cognition

Perspectiva en la que se sostiene que todo el conocimiento psicológico está relacionado con contextos sociales, culturales y físicos. En este escenario, el aprendizaje es fruto de una interacción entre individuo y contexto, y no se toma en consideración la mera acumulación de conocimientos descontextualizados por parte de un individuo aislado.

Sociedad Humanitaria

Es una de las instituciones más importantes de Milán. Nace en 1893 como ente moral, gracias al legado testamentario de Moisè Loria, que tenía como objetivo la asistencia por medio del estudio, la instrucción y el trabajo. Sus objetivos se pueden definir como lucha contra el desempleo, promoción de la cooperación, del mutualismo, de la construcción y de la instrucción popular. En Milán las primeras Casas de los Niños fueron de la Sociedad Humanitaria.

Teosofía

Doctrina propugnada por la Sociedad teosófica, cofundada en 1875, en Nueva York, por Helena Blavatsky, Henry Steel Olcott (1832-1907) y otros, que se proponía indagar los aspectos latentes y esotéricos de la naturaleza revelando sus secretos (véase *esoterismo*). La teosofía es una sociedad adogmática e interreligiosa, próxima a la masonería y propensa a la tolerancia de todo credo y fe. Además estudia las religiones y sus símbolos de manera comparada. A principios del siglo XX alcanzó su máximo desarrollo, captando a muchas mujeres comprometidas con la modernización de la sociedad. Desde el 1899, Maria Montessori se inscribió en la Sociedad teosófica. Desde finales de los años treinta, pasó casi diez años en India, alojada en el cuartel general internacional de la Sociedad teosófica de Adyar.

Tradición medicopsicológica

Se trata de la primera tradición psiquiátrica francesa. En el clima de la Revolución, los médicos parisinos (Philippe Pinel, Jean-Étienne Esquirol, etc.) se contaron entre los primeros en considerar como indispensable la humanización del cuidado de los enfermos psiquiátricos, dentro de contextos adecuados, los hospitales psiquiátricos —que surgieron al principio como institución democrática para liberar a los enfermos de las cadenas y de las cárceles en la que estaban recluidos—. Los alienistas franceses desarrollaron nuevas formas de tratamiento de los enfermos *à visée scientifique*; especialmente el tratamiento moral. Esta tradición influyó luego en las curas medicopsicológicas de Itard y Séguin, la psicología patológica y el nacimiento de la psicoterapia. Montessori se formó en un contexto fuertemente influido por las tradiciones francesas (véase *psicología patológica*).

Bibliografía

1. Senderos para profundizar

AA. VV., 2001, «*Trucci, trucci cavallucci...*», *Infanzia a Roma tra Ottocento e Novecento*, Palombi, Roma.

Volumen que, acompañado con numerosos materiales fotográficos, ilustra la cultura de la infancia en la Roma del post Resurgimiento. Se trata de un catálogo muy raro de una exposición organizada por el Ayuntamiento de Roma y la Universidad de Roma Tres.

AA. VV., 2011, *La cura dell'anima in Maria Montessori*, Fefè Editore, Roma

Volumen que clarifica el tema de la religiosidad en la obra montessoriana gracias a la aportación de numerosos especialistas y en base a material de archivo inédito.

AA. VV., 2013, *L'infanzia svantaggiata in Maria Montessori. Esperienze mediche, sociali, educative nel «secolo dei fanciulli»*, Fefè Editore, Roma.

Volumen que aborda el tema del higienismo montessoriano en continuidad con el nacimiento del Método. En base a artículos especializados se abordan temas capitales de la experiencia de Montessori, relacionándolos con la historia de las ciencias del comportamiento más actualizada.

Babini, Valeria Paola; Lama, Luisa, 2000, *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milán.

Volumen que aborda el periodo italiano de Maria Montessori. El libro es una fuente importante especialmente en lo que atañe a la historia de la joven Montessori, hasta 1907-1908, dividida entre medicina y compromiso a favor de la emancipación de la mujer.

Kramer, Rita, 1988, *Maria Montessori: A biography*, Da Capo Press, Nueva York (1ª edición 1976).

Se trata de la mejor biografía internacional concerniente a Montessori y el movimiento montessoriano. El volumen presente pone al día y se complementa con el de Kramer, que continúa siendo una fuente indispensable en lo que atañe a la recepción en Europa y en los Estados Unidos de la obra montessoriana.

Lillard, Angeline, 2005, *Montessori: The Science Behind the Genius*, Oxford, Nueva York.

Angeline Lillard, psicóloga y profesora universitaria, escribió este libro en el que aborda el tema de la actualidad de la didáctica montessoriana y establece correlaciones con la investigación contemporánea. Se trata de un volumen indispensable para comprender cuál es la operatividad actual del Método también de cara a la investigación experimental sobre su eficacia.

Montessori, Maria, 2000/1909, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Obra Nacional Montessori, Roma.

Se trata de una edición crítica indispensable que compara todas las ediciones del Método aplicado en las Casas de los Niños (tres-seis años), acompañada de una bibliografía a cargo de la Obra Nacional Montessori.

Montessori, Maria, 1916, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, E. Loescher y C. - P. Maglione e Strini, Roma.

Se trata del libro fundamental que concierne a la educación montessoriana en el ciclo de la escuela elemental. Existen reediciones más recientes.

Montessori, Maria, 1921, *Manuale di pedagogia scientifica*, Alberto Morano Editore, Nápoles (1ª edición original publicada en EE.UU. con el título *Dr. Montessori's Own Handbook*, 1914).

Volumen con el que Montessori divulgó su Método en Estados Unidos. Escrito con un enfoque pragmático, se trata de un instrumento ágil que permite conocer las praxis de la didáctica montessoriana desde sus orígenes.

Trabalzini, Paola, 2003, *Maria Montessori: da Il metodo a La scoperta del bambino*, Aracne, Roma

El volumen de Paola Trabalzini reconstruye y actualiza la elaboración de la pedagogía montessoriana según un enfoque histórico-crítico. Se trata de una de las mejores fuentes italianas, a disposición en la actualidad, con referencia a este asunto.

2. Bibliografia, audiovideografia y sitiografia critico-temática

Volúmenes y artículos

- AA. VV. (1998), *A come alfabeto... Z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana*, Palombi, Roma.
- Alatri, G. (2001), «Associazioni educative, sanitarie e assistenziali tra pubblico e privato», en AA. VV., «*Trucci, trucci cavallucci...*» *Infanzia a Roma tra Ottocento e Novecento*, Palombi, Roma.
- (2006), *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Unicopli, Milán.
- (2007), «Le prime Case dei Bambini a Roma tra il 1907 e il 1914. Da San Lorenzo al Pincio passando per via Giusti», *Vita dell'infanzia*, n. 11/12.
- (2008), «Le prime Case dei Bambini a Roma tra il 1907 e il 1914. Da San Lorenzo al Pincio passando per via Giusti», *Vita dell'infanzia*, n. 1/2.
- Antonoli, M.; Dilemmi, A.; Torre Santos, J. (eds.) (2009). *Contro la chiesa. I moti pro Ferrer del 1909 in Italia*, BFS, Pisa.
- Babini, V. P. (1996), *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica (1870-1910)*, Franco Angeli, Milán.
- (2000), «Science, Feminism and Education: the Early Work of Maria Montessori», *History Workshop Journal*, n. 49.
- (2005), «Maria Montessori, scientifique et féministe», en J. Carroy, N. Edelman, A. Ohayon, N. Richard, *Les femmes dans les sciences de l'homme (XIXe-XXe siècles)*, Seli Arslan, París.
- Babini, V. P.; Lama, L. (2000), *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milán.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Barausa, A. (2004), *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923*, Morlacchi, Perugia.
- Baumrind, D. (1989), «Rearing competent children», en W. Damon (ed.), *Child development today and tomorrow*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bazin, C. (2011), «Maria Montessori incontra il Cattolicesimo dalle Suore Francescane Missionarie di Maria», en L. de Sanctis, *La cura dell'anima in Maria Montessori*, Fefè Editore, Roma.
- Bedeschi, L. (2000), *L'antimodernismo in Italia: accusatori, polemisti, fanatici*, San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Bocci, M. (2003), *Agostino Gemelli rettore e francescano. Chiesa, regime, democrazia*, Morcelliana, Brescia.
- Brown, J. S.; Collins, A.; Duguid, S. (1989), «Situated cognition and the culture of learning», *Educational Researcher*, n. 18 (1).
- Buseghin, M. L. (s.f.), *Maria Montessori, Alice Hallgarten, Leopoldo Franchetti: un incontro determinante per la storia della pedagogia*, <http://www.telaumbra.com/le_scuole_montessori.htm>.
- Buseghin, M. L.; Peli, C. (2002), *Cara Marietta... Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*, Petrucci, Città di Castello.
- Canali, M. (2004), *Le spie del regime*, Il Mulino, Bologna.
- Casano, N. (2009), «Nel centenario della fucilazione del Fratello Francisco Ferrer y Guardia e delle proteste in suo favore degli schieramenti laici», *Hiram*, n. 3.
- Catarsi, E. (1995), *La giovane Montessori*, Corso Editore, Ferrara.
- Chan, T. W.; Koo, A. (2011), «Parenting style and youth outcomes in the UK», *European Sociological Review*, n. 27 (3).
- Ciani, N. (2007), *Da Mazzini al Campidoglio. Vita di Ernesto Nathan*, Ediesse, Roma.
- (2013), «Nathan e la questione educativa nella Roma di inizio Novecento», en AA. VV., *L'infanzia svantaggiata in Maria Montessori. Esperienze mediche, sociali, educative nel «secolo dei fanciulli»*, Fefè Editore, Roma.
- Cimino, G.; Foschi, R. (2012), «Italy», en D. B. Baker (ed.), *The Oxford Handbook of the History of Psychology: International Perspectives*, Oxford University Press, Nueva York.
- Cimino, G.; Lombardo, G. P. (2004), *Sante De Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*, Franco Angeli, Milán.
- Cives, G. (1984), *L'educazione in Italia (figure e problemi)*, Liguori, Nápoles.

- (1995a), «Montessori dall'antropometria alla pedagogia (1)», *Vita dell'Infanzia*, n. 44 (2).
- Cives, G. (1995b), «Montessori dall'antropometria alla pedagogia (2)», *Vita dell'Infanzia*, n. 44 (3).
- Cohen, S. (1969), «Maria Montessori: Priestess or pedagogue?», *Teacher's College Record*, n. 71.
- Comitato promotore per la diffusione del metodo educativo della dottoressa Montessori (1912), *press clipping*, Archivio Randone, Roma.
- Comune di Roma (1913), *Cinque anni di amministrazione popolare (1907-1912)*, Fratelli Centenari, Roma.
- Consiglio nazionale delle Donne italiane (1912), *Atti del I congresso delle donne italiane*, Società editrice laziale, Roma.
- Cordova, F. (1999), «Caro Olgogigi». *Lettere ad Olga e Luigi Lodi: Dalla Roma bizantina all'Italia fascista (1881-1933)*, Franco Angeli, Milán.
- (2005), «Lodi Luigi», en *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 65, Treccani, Roma.
- Cosmacini, G. (2005), *Il medico materialista. Vita e pensiero di Jakob Moleschott*, Laterza, Roma.
- D'Arcangeli, M. A. (2004), *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Anicia, Roma.
- Danziger, K. (1990), *Constructing the subject: historical origins of psychological research*, Cambridge University Press, Nueva York.
- De Feo, G. (2005), «Francesco Randone: una "Lebensreform" italiana», en R. Bellini e M. Folini, *Fuoco ad Arte! Artisti e fornaci. La felice stagione della ceramica a Roma e nel Lazio tra simbolismo, teosofia e altro (1880-1930)*, De Luca, Roma.
- De Monge E. (s.f. a), carta a Marie de la Rédemption (9 agosto), Archivio del generalicio de las Franciscanas Misioneras de María, vía Giusti 12, Roma.
- (s.f. b), carta a Marie de la Rédemption (16 septiembre). Archivio del generalicio de las Franciscanas Misioneras de María, vía Giusti 12, Roma.
- (s.f. c), carta a Marie de la Rédemption (22 septiembre), Archivio del generalicio de las Franciscanas Misioneras de María, vía Giusti 12, Roma.
- De Vito, Tommasi A. (1907), *Guida della beneficenza in Roma*, Tip. Unione Cooperativa Editrice, Roma.
- Della Valle, G. (1914), «Le "Case dei Bambini" e la "Pedagogia scientifica" di M. Montessori», *Rivista pedagogica*, n. 4.
- Della Valle, G. (1916), «Necrologio ad Eduardo Talamo», *Rivista pedagogica*, n. 9.
- Dohrmann, K. R.; Nishida, T.; Gartner, A.; Lipsky, D.; Grimm, K. (2007), «High school outcomes for students in a public Montessori program», *Journal of Research in Childhood Education*, n. 22.
- Dossier Montessori (1910), *Les project religieuse et ses Règles*, Archivio del generalicio de las Franciscanas Misioneras de María, vía Giusti 12, Roma.
- Foschi, R. (2003), «L'histoire croisée: contesto e soggetti nella storia della psicologia scientifica fin de siècle», *Physis*, n. 1-2.
- (2007), «Montessori e la prima Casa dei Bambini dell'Istituto Romano di Beni Stabili (1907)», *Giornale di Storia Contemporanea*, n. 10 (2).
- (2008), «Science and culture around the Montessori's first "Children's Houses" in Rome (1907-1915)», *Journal of the history of the behavioral sciences*, n. 44.
- Foschi, R.; Cicciola, E. (2006), «Politics and naturalism in the 20th century psychology of Alfred Binet», *History of Psychology*, n. 9.
- (2007), «Le discipline psicologiche e la massoneria a Parigi e Roma all'inizio del Novecento», *Hiram*, n. 1.
- Fossati, R. (1997), *Elites femminili e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra '800 e '900*. Quattroventi, Urbino.
- Franchini, S.; Puzzuoli, P. (ed.) (2005), *Archivio Centrale dello Stato, fonti per la storia della scuola. VII Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, Ministerio de Patrimonio y Cultura - Departamento de Archivos y Biblioteca - Dirección General de Archivos, Roma.
- Franzè, G. (2006), *Fanciulli oggi, uomini domani. Agazzi, Pizzigoni, Montessori - itinerari didattici*, Edizioni Magi, Roma.
- Freud, A. (1976), «Foreword», en R. Kramer (1988), *Maria Montessori: A biography*, Da Capo Press, Nueva York.
- Gaiotti De Biase, P. (2002), *Le origini del movimento cattolico femminile*, Morcelliana, Brescia (1ª edición 1963).
- Galzerano, G. (1993). «La pedagogia anarchica di Francisco Ferrer», *Il Calendario del Popolo*, n. 49, p. 563.
- Gemelli, A. (1912a), carta a Marie de la Rédemption, Archivio del generalicio de las Franciscanas Misioneras de María, vía Giusti 12, Roma.
- (1912b), carta a Marie de la Rédemption, Archivio del generalicio de las Franciscanas Misioneras de María, vía Giusti 12, Roma.

- Ghezzi, M. L. (2013), «Maria Montessori e la Società Umanitaria», en AA. VV., *L'infanzia svantaggiata in Maria Montessori. Esperienze mediche, sociali, educative nel «secolo dei fanciulli»*, Fefè Editore, Roma.
- Gigliobianco, A. (2006), *Via Nazionale. Banca d'Italia e classe dirigente*, Donzelli, Roma.
- Giovetto, P. (2009), *Maria Montessori. Una biografia*, Mediterranee, Roma.
- (2011), «Maria Montessori in India. Rapporti con la Teosofia e la Società Teosofica», en L. de Sanctis, *La cura dell'anima in Maria Montessori*, Fefè Editore, Roma.
- Godinot, T. (1985), *Pour la mission et ses risques (1877-1984)*, Imprimerie des FMM, Grottaferrata.
- Guarnieri, P. (2001), «Piccoli, poveri e malati. Gli ambulatori per l'infanzia a Roma nell'età liberale», *Italia Contemporanea*, n. 223.
- (2006), «Un piccolo essere perverso. Il bambino nella cultura scientifica italiana tra Ottocento e Novecento», *Contemporanea. Rivista di Storia dell'800 e del '900*, n. 9.
- Heiberg, M.; Ros Agudo, M. (2006), *La trama oculata de la guerra civil*, Editorial Crítica, Barcelona.
- Honnegger Fresco, G. (1996), «Roma: il corso Montessori del 1910 e la Casa dei Bambini presso il Convento delle Suore Francescane di via Giusti 12», *Il quaderno Montessori*, n. 13.
- Instituto Romano de Bienes Inmuebles (1906), *Assemblea generale ordinaria del 14 febbraio 1906. Relazione del consiglio di amministrazione*, Archivo Histórico del Banco de Italia, Banco de Italia, depósito, n. 777, fasc. 1.
- (1907), *Regolamento della Casa dei Bambini*, Archivo Histórico del Banco de Italia, Banco de Italia, depósito, n. 778, fasc. 1.
- (1908), *Assemblea generale ordinaria del 20 febbraio 1908. Relazione del consiglio di amministrazione*, Archivo Histórico del Banco de Italia, Banco de Italia, depósito, n. 778, fasc. 1.
- Kilpatrick, W. H. (1914), *The Montessori system examined*, Houghton Mifflin, Boston.
- Kirshner, D.; Whitson, J. A. (1997), *Situated Cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Kramer, R. (1988), *Maria Montessori: A biography*, Da Capo Press, Nueva York (1ª edición 1976).
- Lama, L. (2002), «Maria Montessori nell'Italia fascista. Un compromesso fallito», *Il Risorgimento*, n. 54.
- Launay, M. (2003), *Hélène de Chappotin e le francescane missionarie di Maria*, Emi, Bologna.
- Lillard, A. S. (2005), *Montessori: The Science Behind the Genius*, Oxford, Nueva York.
- Lillard, A. S., Else-Quest, N. (2006), «Evaluating Montessori Education», *Science*, n. 313.
- (2007), «Response», *Science*, n. 315.
- Loschi, T. (1992), «L'ambiente e l'educazione ambientale», *Vita dell'infanzia*, n. 41.
- Maccheroni, A. (1947), *A true romance. Doctor Maria Montessori as I knew her*, The Darien Press, Edimburgo.
- Marazzi, G. (2000), «Montessori e Mussolini: la collaborazione e la rottura», *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, n. 1.
- May, M. G. (1909), «A new method in infant education», *The Journal of Education*, n. 41 [reeditado en AA. VV. (2012), *L'infanzia svantaggiata in Maria Montessori. Esperienze mediche, sociali, educative nel «secolo dei fanciulli»*, Fefè Editore, Roma].
- Mazuy, R. (1993), «Le Rassemblement Universel pour la Paix (1931-1939): une organisation de masse?», *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n. 30.
- Mazzini, G. (1860), *I doveri dell'uomo*, Biblioteca Popolare, Londra.
- Ministerio del Interior div. Policía política (1932a), *Informativa anonima 10/10/1932*, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1932b), *Informativa della spia n. 42 (Umberto Benigni) 29/10/1932*, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- Ministerio del Interior div. policía política (1932c), *Copia di intercettazione telefonica 23/10/1932*, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1932d), *Protesta e giustificazioni degli insegnanti della Regia Scuola di Metodo 11/11/1932*, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1933a), *Informativa della spia n. 235 (Santorre Vezzari) da Barcellona 27/02/1933*, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1933b), *Informativa della spia n. 235 (Santorre Vezzari) da Barcellona 21/03/1933*, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1934a), *Informativa di Santorre Vezzari (Torre), 06/04/1934*, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario

- 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1934b), *Informativa di Santorre Vezzari (Torre)*, 07/04/1934, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1934c), *Informativa della spia n. 235 (Santorre Vezzari) da Barcellona*, 14/04/1934, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1936a), *Informativa della spia n. 235 (Santorre Vezzari) da Barcellona*, 27/07/1936, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1936b), *Lettera alla spia 235 Sign. Torre (Santorre Vezzari)* 05/08/1936, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- (1936c), *Informativa della spia n. 235 (Santorre Vezzari) da Barcellona* 20/11/1936, Dossier personal Montessori Maria, n. inventario 13-157-5, paquete 859, fasc. n. 52, Montessori, n. 22, Archivo central del Estado, Roma.
- Montessori, M. (1899), *Lettera al commendator Castelli*, Archivo central del Estado, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, Dossier personal, II depósito, I serie, sobre 101, Dossier Montessori.
- (1903), «La teoria lombrosiana e l'educazione morale», *Rivista d'Italia*, n. 6.
- (1904a), «Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole», *Archivio per l'Antropologia e l'Etnologia*, n. 34.
- (1904b), «Influenze delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari», *Rivista di filosofia e scienze affini*, n. 6.
- (1905), «Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio», *Atti della Società Romana di Antropologia*, n. 12.
- (1906a), «A proposito dei minorenni corrigendi», *La Vita*, 3 junio.
- (1906b), «Gli odierni riformatori per i minorenni corrigendi», *La Vita*, 6 junio.
- (1906c), «Sulla questione dei minorenni corrigenda», *La Vita*, 16 junio.
- (1906d), «Per i minorenni delinquenti. L'organizzazione del Riformatorio di San Michele», *La Vita*, 14 julio, p. 3.
- (1906e), «Ancora sui minorenni delinquenti», *La Vita*, 6 agosto.
- (1906f), «Lottiamo contro la criminalità», *La Vita*, 8 septiembre.
- (1907), *L'importanza dell'etnologia regionale nell'antropologia pedagogica*, *Ricerche di Psichiatria e Nevrologia, Antropologia e Filosofia: dedicate al prof. Enrico Morselli, nel XXV anno del suo insegnamento universitario*, Vallardi, Milán.
- (1910), *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milán. [*Antropología pedagógica*, Barcelona, Araluce, 192-? y 1956.]
- (1911), carta a Marie de la Rédemption (30 Octubre), Archivo del generalicio de las Franciscanas Misioneras de María, vía Giusti 12, Roma.
- Montessori, M. (1915), carta a Marie de la Rédemption, Archivo del generalicio de las Franciscanas Misioneras de María, vía Giusti 12, Roma.
- (1921), *Manuale di pedagogia scientifica*, Alberto Morano Editore, Nápoles (1ª edición en inglés con el título *Dr. Montessori's Own Handbook*, 1914).
- (1922), *I bambini viventi nella chiesa. Note di educazione religiosa*, Morano, Nápoles.
- (1931), *La vita in Cristo*, Ferri, Roma.
- (1932), *Mass explained to children*, Sheed & Ward, Londres. [*La misa vivida por los niños* (con 75 grabados), Barcelona, Araluce, 1936 y 1940.]
- (1949), *The Absorbent Mind*, The Theosophical Publishing House, Adyar-Madras, India. [*La mente absorbente del niño*, Barcelona, Araluce, 1971 y Méxco, Diana, 1986.]
- (1962), *La scoperta del bambino*, última edición revisada del Método de 1909, Garzanti, Milán (1ª edición 1950). [*La descubierta de l'infant*, Vic, Eumo, 1984.]
- (1970), *I bambini viventi nella Chiesa, La vita in Cristo, La Santa Messa*, Garzanti, Milán.
- (1992), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milán (1ª edición 1916). [*La auto-educación en la escuela elemental: continuación al Método de la pedagogía científica...*, Barcelona, Araluce, 1921.]
- (2000), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione Critica*, Edición de la Obra Nacional Montessori, Roma (1ª edición 1909). [*El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia en las «Case des Bambini»*, Barcelona, Araluce, 1915, 1928 y 1937, y Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.]
- Moretti, E. (2013), «Montessori goes West. La prima ricezione di Montessori negli Stati Uniti», en AA. VV.,

- L'infanzia svantaggiata in Maria Montessori. Esperienze mediche, sociali, educative nel «secolo dei fanciulli»*, Fefè Editore, Roma.
- Nathan, E. (1907), *Discorso inaugurale di insediamento del sindaco. Verbale della seduta pubblica del 2 dicembre 1907, Atti del consiglio comunale di Roma*, vol. 3.
- Neri, M. L. (2002), «La “Casa moderna”. Le proposte abitative dell’Istituto Romano di Beni Stabili», *Roma Moderna e Contemporanea*, n. 10.
- Nielsen, M.; Moore, C.; Mohamedally, J. (2012), «Young children overimitate in third-party contexts», *Journal of Experimental Child Psychology*, disponibile online 1 febrero 2012.
- Pasi, M. (2010), «Teosofia e antroposofia nell’Italia del primo Novecento», en G. M. Cazzaniga (ed.), *Storia d’Italia. Annali 25: Esoterismo*, Einaudi, Turin.
- Pazzaglini, M. (1989), *San Lorenzo 1881-1981: Storia urbana di un quartiere popolare di Roma*, Officina, Roma.
- Pesci, F. (1989), «L’insegnamento della pedagogia nel Magistero di Roma dal 1882 al 1923», *Scuola e città: mensile di problemi educativi e di politica scolastica*.
- (2003), *Antropologia e pedagogia a Roma da Sergi a Montessori*, Aracne, Roma.
- Pezzino, P.; Tacchini, A. (ed.) (2002), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, Petrucci, Città di Castello.
- Pieroni Bortolotti, F. (1974), *Socialismo e questione femminile in Italia*, Mazzotta, Milán.
- Pironi, T. (2009), «L’insegnante secondo Maria Montessori», *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, n. 2.
- Polk Lillard, P. (1974), *Il metodo Montessori a scuola e in famiglia*, Armando, Roma.
- Protasi, M. R. (2002), «Evoluzione socio-demografica e insediamento della popolazione all’Esquilino e a San Lorenzo dall’Unità al 1991», en R. Morelli, E. Sonnino, C. Travaglini (eds.), *I territori di Roma. Storie, popolazioni, geografie*, Universidad de Roma «La Sapienza» - Universidad de Roma «Tor Vergata» - Universidad de Roma Tre, Roma.
- Pruneri, F. (2004), «L’Umanitaria e la massoneria», *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*, n. 11.
- Reuter, J.; Yunik, G. (1973), «Social interaction in nursery schools», *Developmental Psychology*, n. 9 (3).
- Rocca, G. (2004), «Istruzione, educazione e istituzioni educative della massoneria a Roma dal 1870 all’avvento del fascismo», *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*, n. 11.
- Rose, N. (1989), *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, Routledge, Londres.
- (1996), *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*, Cambridge University Press, Nueva York.
- (1999), *Powers of freedom. Reframing political thought*, Cambridge University Press, Nueva York.
- S.A.C. (1912), «P. Gemelli, il metodo Montessori e le Francescane Missionarie di Milano», *Sentinella Antimodernista*, n. 1.
- Sanfilippo, M. (2003), *San Lorenzo 1870-1945. Storia e «storie» di un quartiere popolare romano*, Edilizio, Roma.
- Santoni Rugiu, A. (1990), *Storia sociale dell’educazione*, Principato Editore, Milán. [*Historia social de la educación: de la educación antigua a la educación moderna*, vol. 1, e *Historia social de la educación: de la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días*, vol. 2, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1995 y 1996, respectivamente.]
- Schwegman, M. (1999), *Maria Montessori*, Il Mulino, Bologna.
- Scocchera, A. (1990), *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Florencia.
- Séguin, É. (1846), *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, Baillièrre, París.
- Sin autor (1910), «Una nuova riforma edilizia e pedagogica», *La Civiltà Cattolica*, n. 61 (1425).
- (1911a), «Opere integratrici della scuola Una “Casa dei bambini” a pagamento», *La Coltura Popolare*, n. 1.
- (1911b), «Il Metodo Montessori», *La Civiltà Cattolica*, n. 62 (1454).
- (1913a), «Dr. Montessori in America», *New York Tribune*, 4 dicembre.
- (1913b), «Dr. Montessori will not be able to Revolutionize School Methods», *New York Tribune*, 14 dicembre.
- Sociedad feminista Pensamiento y Acción (1906). *Programma e statuto*, Fratelli Centenari, Roma.
- Talamo E. (1907), Carta del 5 de enero 1907, Archivo Histórico del Banco de Italia, Banco de Italia, depósito, n. 778, fasc. 1, 152.
- (1910), *La casa moderna nell’opera dell’Istituto Romano di Beni Stabili*, IRBS, Roma.
- Talamo E. (1911), «Perché la casa popolare eserciti influenza morale e sociale», *Vita femminile italiana*, n. 5.
- (1913), *Circa il nuovo asilo Montessori. Lettera del 30 Marzo alla «Tribuna»*, Press clipping, Archivo Randone, Roma.
- (1914), *La casa popolare moderna*, Bolognesi, Roma.
- (s.f.), carta a Olga Lodi (fotocopia), Archivo personal Giovanna Alatri, Roma.
- Tomasi, T. (1980), *Massoneria e scuola dall’Unità ai nostri giorni*, Vallecchi, Florencia.

- Tornar, C. (ed.) (2001), *Montessori. Bibliografia internazionale (1896-2000)*, Edizi3n de la Obra Nacional Montessori, Roma.
- (1990), *Attualit3 scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, Anicia, Roma.
- Tozier, J. (1911), «The Montessori schools in Rome: the revolutionary educational work of Maria Montessori as carried out in her own schools», *McClure's Magazine*, n. 38.
- Trabalzini, P. (2003), *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Aracne, Roma.
- (2011), «Costruire la scienza della pace», en L. de Sanctis, *La cura dell'anima in Maria Montessori*, Fef3 Editore, Roma.
- Valitutti, S. (1968), «Maria Montessori cittadina del mondo», *Vita dell'infanzia*, n. 17 (8-9).
- Vaughn, M. S. (2002), «A delicate balance: The praxis of empowerment at a Midwestern Montessori School», *Communication Education*, n. 51 (2).
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Conti, R. (2008), «The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation», *Journal of Happiness Studies*, n. 9.
- Wilson, C. (1985), «Montessori was a theosophist», *History of Education Society Bulletin*, n. 36.
- Zangarelli, E. (1984), *Leopoldo e Alice Franchetti: la scuola della Montesca*, Prhomos - nuove idee editoriali, Citt3 di Castello.

Sitios web

Association Montessori Internationale

<http://www.montessori-ami.org/>

Obra Nacional Montessori

<http://www.operanazionalemontessori.it/>

North American Montessori Teachers' Association (Namta)

<http://www.montessori-namta.org/>

Montessori Model United Nations (Mmun)

<http://www.montessori-mun.org/home.html>

Audiovisuales

Scuola Montessori a Roma (1930), Giornale Luce A06, 16 07/1930

<http://bit.ly/33nBoHX>

Il metodo Montessori presso la Regia Scuola Magistrale Montessori (1935), Giornale Luce B0696 1935, 19/06/1935

<http://bit.ly/2IPBU86>

Le nostre interviste: a colloquio con Maria Montessori (1947), La Settimana Incom 00058 14/05/1947, 13/05/1947

<http://bit.ly/39VxWGY>

Maria Montessori, una rivoluzione per l'infanzia (2011), Documentario Rai a cura di Paolo Mieli

<http://www.correvalanno.rai.it/dl/portali/site/puntata/ContentItem-c8f02213-636c-48c2-9940-176c2f9ecb5c.html>

Grazia Honegger Fresco racconta Maria Montessori (2011), Programma radiofonico Rai

<http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-d7b3b41a-a5be-451d-991d-e42ced17117c.html>

Listado de nombres

Agazzi, Carolina
Agazzi, Rosa
Alatri, Giovanna
Aleramo, Sibilla
Antonioli, Maurizio
Arundale, George S.
Association Montessori Internationale (AMI)
Ayuntamiento de Roma

Babini, Valeria Paola
Bacelli, Guido
Baker, David B.
Banco de Italia
Bandura, Albert
Banta, Thomas J.
Barausse, Alberto
Baumrind, Diana
Bava Beccaris, Fiorenzo
Bazin, Catherine
Bedeschi, Lorenzo
Bell, Alexander Graham
Bellini, Rolando
Belsito Prini, Orazia
Benigni, Umberto
Benito XV
Besant, Annie
Binet, Alfred
Blavatsky, Helena Petrovna
Bocci, Maria
Bonfigli, Clodomiro
Bourneville, Désiré-Magloire
Brown, John Seely
Buseghin, Maria Luciana

Cambellotti, Duilio
Canali, Mauro
Carroy, Jacqueline
Casa de los Niños
Casano, Nicoletta
Castelli, Giuseppe
Catarsi, Enzo

Cazzaniga, Gian Mario
Celli, Angelo
Celli, Anna
Cena, Giovanni
Chan, Tak Wing
Ciani, Nadia
Cicciola, Elisabetta
Cimino, Guido
Cives, Giacomo
Cohen, Sol
Collins, Allan
Conti, Regina
Cordova, Ferdinando
Cosmacini, Giorgio
Costa Gnocchi, Adele
Credaro, Luigi

Damon, William
Danziger, Kurt
D'Arcangeli, Marco Antonio
De Chappotin, Hélène
De Feo, Giovanna
De Geslin de Bourgogne, Jeanne
De Grünne de Hemricourt, Elisabeth
De Monge, Elisabeth
De Rosa, Barbara
De Sanctis, Leonardo
De Sanctis, Sante
De Vito Tommasi, Angelica
Della Valle, Guido
Dewey, John
Dilemmi, Andrea
Divini Illius Magistri
Dohrmann, Kathryn R.
Duguid, Paul

Edelman, Nicole
Else-Quest, Nicole
Escuela de magisterio ortofrénica
Escuela Moderna
Escuela Nueva Unificada
Esquirol, Jean-Étienne

Fechner, Gustav T.
Ferrer, Francisco
Folini, Mara
Foschi, Renato
Fossati, Roberta
Foucault, Michel
Franchetti Hallgarten, Alice

Franchetti, Leopoldo
Franchini, Silvia
Franciscanas Misioneras de María (FMM)
Franzè, Giuseppe
Freud, Anna
Freud, Sigmund
Fröbel, Friedrich

Gaiotti De Biase, Paola
Galzerano, Giuseppe
Gartner, Alan
Gassol, Ventura
Gemelli, Agostino
Generalitat de Catalunya
Gentile, Giovanni
Ghezzi, Morris L.
Gianfelice, Michele
Gigliobianco, Alfredo
Giolitti, Giovanni
Giovetti, Paola
Godinot, Thérèse
Grande Oriente de Italia (GOI)
Grimm, Kevin J.
Guarnieri, Patrizia

Heiberg, Morten
Honnegger Fresco, Grazia
Human Relations Movement

Instituto de Magisterio
Instituto Romano de los Bienes Inmuebles (IRBS)
Itard, Jean
IV Congreso internacional Montessori

James, William

Kilpatrick, William H.
Kirshner, David
Koo, Anita
Kramer, Rita

Labriola, Antonio
Lama, Luisa
Latter, Lucy R.
Launay, Marcel
Liga nacional para la protección de los niños subnormales
Lillard, Angeline Stoll
Lipsky, Dorothy K.
Lodi, Luigi
Lodi, Olga
Lombardo, Giovanni Pietro

Lombardo Radice, Giuseppe
Loria, Prospero Moisè
Loschi, Tiziano

Maccheroni, Anna
Macià i Llussà, Francesc
Manouvrier, Léonce
Marazzi, Giuliana
Marconi, Guglielmo
Marcucci, Alessandro
Marie de la Rédemption. *Véase* de Geslin de Bourgogne, Jeanne
Marie Elisabeth de l'Annonciation. *Véase* de Grünne de Hemricourt, Elisabeth
Marie Elisabeth du Messie. *Véase* de Monge, Elisabeth
May, Maude G.
Mazuy, Rachel
Mazzini, Giuseppe
McClure, Samuel Sidney
Merrill, Jenny B.
Mohamedally, Jumana
Moleschott, Jacob
Montesano, Giuseppe Ferruccio
Montesano Montessori, Mario
Montessori, Alessandro
Montessori, Mario. *Véase* Montesano Montessori, Mario
Montessori Stoppani, Renilde
Moore, Chris
Morelli, Roberta
Moretti, Erica
Mussolini, Benito

Nathan, Ernesto
Nathan, Sara
Nathan, Virginia
Neri, Maria Luisa
Nielsen, Mark
Nishida, Tracy K.

Obra Nacional Montessori
Ohayon, Annick
Olcott, Henry Steel
OVRA

Pasi, Marco
Pascendi Dominici Gregis
Pazzaglini, Marcello
Peirce, Charles Sanders
Peli, Clara
Pesci, Furio
Pestalozzi, Johann Heinrich
Pezzino, Paolo
Piaget, Jean

Pieroni Bortolotti, Franca
Pinel, Philippe
Pío X
Pío XI
Pironi, Tiziana
Polk Lillard, Paula
Protasi, Maria Rosa
Pruneri, Fabio
Puzzuoli, Paola

Randone, Francesco
Rassemblement Universel pour la Paix (RUP)
Real Escuela de Magisterio del Método
Reuter, Jeanette
Richard, Nathalie
Rocca, Giancarlo
Ros Agudo, Manuel
Rose, Nikolas
Rosselli, Carlo

Salpêtrière, Escuela de la
San Lorenzo
Sanfilippo, Mario
Santoni Rugiu, Antonio
Schwartz, Seth J.
Schwegman, Marjan
Sciamanna, Ezio
Science
Scocchera, Augusto
Séguin, Édouard
Sergi, Giuseppe
Sociedad feminista Pensamiento y Acción
Sociedad Humanitaria
Sonnino, Eugenio
Sorge, Giuliana
Stoppani, Antonio
Stoppani, Renilde. *Véase* Montessori Stoppani, Renilde
Stringher, Bonaldo

Tacchini, Alvaro
Tagore, Rabindranath
Talamo, Eduardo
Tela Umbra
Tomasi, Tina
Tornar, Clara
Torre Santos, Jorge
Tozier, Josephine
Trabalzini, Paola
Travaglini, Carlo M.
Turati, Augusto

Universidad de Roma La Sapienza

Valitutti, Salvatore

Vaughn, Mary S.

Vezzari, Santorre

Waterman, Alan S.

Weber, Ernst H.

Whitson, James A.

Wilson, Carolie

Witmer, Lightner

Wolff, Caspar Friedrich

Wundt, Wilhelm

Yunik, Gladys

Zanardelli, Giuseppe

Zangarelli, Enrico

Índice

Introducción

Biografía cronológica

Índice cronológico de sus obras

Capítulo primero

El científico y su contexto

Capítulo segundo

Las Casas de los Niños

Capítulo tercero

Un cerebro en fuga y la internacional de los niños

Capítulo cuarto

El Método

1. Fundamentos

2. Actualidad e investigación

Glosario

Bibliografía

1. Senderos para profundizar

2. Bibliografía, audiovideografía y sitiografía crítico-temática

Volúmenes y artículos

Sitios web

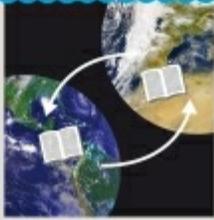
Audiovisuales

Listado de nombres

Guillermo Ramón Ruiz, Felicitas Acosta (eds.)

Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica

Entre los viajeros del siglo XIX
y la globalización



Educación
Comparada o
Internacional

Octaedro  Editorial

Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica

Acosta, Felicitas

9788499217994

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

En las últimas tres décadas, los procesos de globalización y las fuerzas de alcance mundial que poseen las organizaciones gubernamentales internacionales y/o regionales, las organizaciones no gubernamentales y las redes mundiales de educación han socabado los enfoques comparativos tradicionales; lo cual nos ha impulsado a repensar las estrategias y unidades de comparación.

El estudio de las relaciones entre lo global y lo local, el desarrollo de perspectivas como la transitología, o la teoría de la cultura mundial, la conceptualización de los procesos de borrowing/lending o la díada internacionalización/externalización son ejemplos de los cambios aludidos.

Incluimos en esta obra estudios recientes y reflexiones teóricas desarrolladas en ese marco de renovación metodológica y conceptual, con trabajos que tienen como objetivo analizar los temas y los enfoques que se han desarrollado en el campo de la educación comparada durante la última década en diferentes ámbitos académicos de América del Norte, Europa, Australia y Asia. Asumimos también el desafío de poner en circulación en el ámbito hispanoparlante algunos de los aportes más recientes en los estudios comparados con el fin de promover y fortalecer el intercambio teórico entre diferentes tradiciones académicas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

IMPRO

90 juegos y
ejercicios de
improvisación
teatral



2.
EDICIÓN

Octaedro
Recursos

Alfredo Mantovani,
Borja Cortés, Encarni Corrales,
José Ramón Muñoz, Pablo Pundik

Impro

Mantovani Giribaldi, Alfredo

9788499218724

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

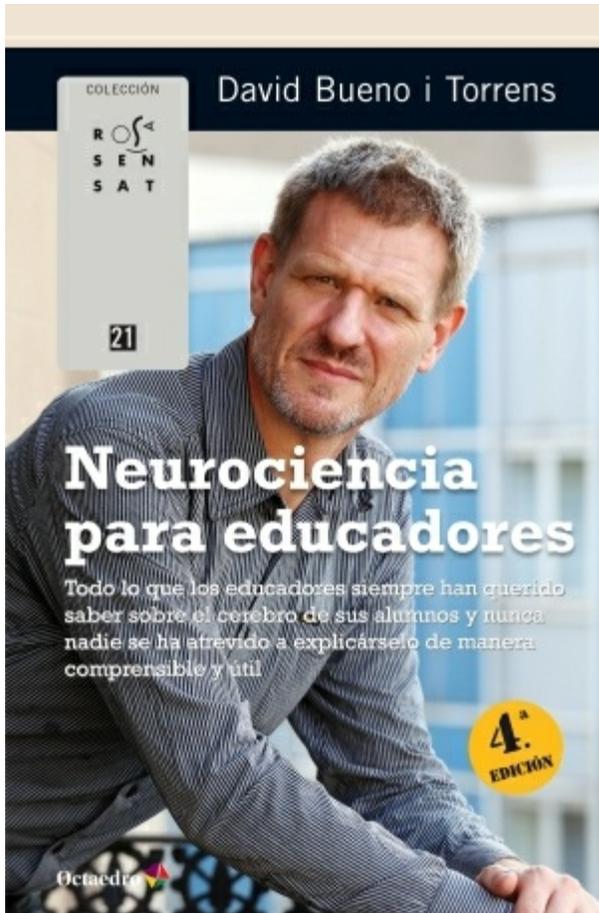
IMPRO es un libro que reúne, en fichas claras y concisas, 90 propuestas creativas y juegos con variantes fáciles de aplicar. También incluye un conjunto de pautas y consejos prácticos de gran utilidad para personas interesadas en la impro y su pedagogía: profesores y grupos de teatro, entrenadores, actores, educadores de diferentes niveles, animadores, estudiantes de teatro y ciencias de la educación que quieran mejorar su formación, así como futuros improvisadores que deseen desarrollar la espontaneidad en el aula y la escena.

Sus autores, **Alfredo Mantovani**, **Borja Cortés**, **Encarni Corrales**, **Jose Ramón Muñoz** y **Pablo Pundik**, son actores, improvisadores y docentes de larga trayectoria teatral, especializados en impro, que se han unido en esta publicación para compartir su bagaje experiencial.

Inventar y representar historias en equipo y disfrutar con la "improturgia", concepto original de los autores de esta obra, se convierte en el meollo de un trabajo divertido y placentero para actores o aficionados que quieran explorar el hecho teatral desde una perspectiva lúdica.

Incluye "Testimonios", donde **Dani Rovira** y un buen puñado de actores y actrices de reconocido curriculum en la improvisación teatral nos ofrecen sus vivencias y reflexiones en torno a este arte.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Neurociencia para educadores

Bueno i Torrens, David

9788417667177

184 Páginas

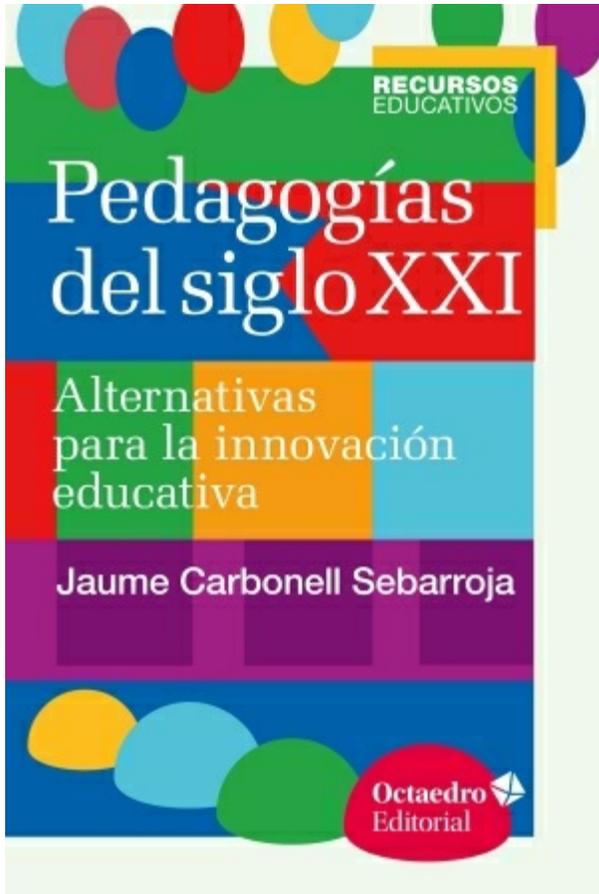
[Cómpralo y empieza a leer](#)

Un libro riguroso, claro y de agradable lectura, lleno de ideas para meditar sobre el oficio de ser aprendices.

Neurociencia para educadores es un libro espléndido que lleva un subtítulo suficientemente explícito. Los lectores encontrarán en su interior "*todo aquello que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*".

Para sorpresa de muchos, el resultado no echa por tierra la totalidad de la pedagogía moderna, sino que da una explicación científica complementaria a por qué, si se trabaja con conocimiento y dedicación, todo funciona razonablemente bien. Y un argumento sólido para no dar marcha atrás, como parecen querer algunas voces desmemoriadas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Pedagogías del siglo XXI

Carbonell Sebarroja, Jaume

9788499217390

296 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Cuáles son las pedagogías alternativas que están marcando el rumbo de la innovación educativa? ¿Cuáles son sus referentes, señas de identidad y experiencias más emblemáticas? ¿Qué aportan y qué críticas suscitan? En cada capítulo de este libro se trata de dar respuesta a estos interrogantes.

Se habla de las pedagogías no institucionales: de lo que se aprende en la escuela y fuera de ella; de la escuela inclusiva y del trabajo cooperativo; de las pedagogías críticas; de la perspectiva sistémica; del conocimiento integrado y de los proyectos de trabajo; de las pedagogías no directivas y las escuelas libres; de la educación lenta, serena y sostenible, y de las aportaciones de las diversas inteligencias. Pedagogías todas ellas que contribuyen a desarrollar un aprendizaje más sólido, crítico y creativo; a la mejor comprensión del mundo, y a la felicidad y el bienestar personal y colectivo.

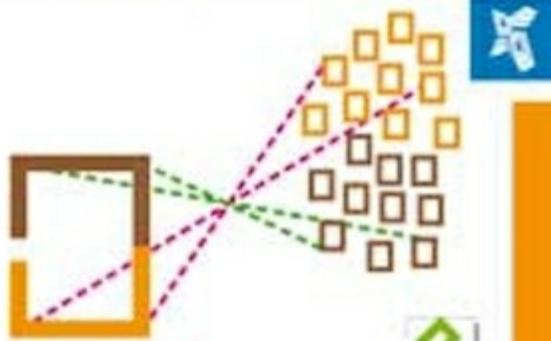
Este libro se dirige a estudiantes de las Facultades de Educación que quieran conocer las claves actuales de la educación, al profesorado en activo que quiera pensar sobre las ideas y los fundamentos teóricos de su práctica cotidiana en el aula, y a otros profesionales o personas interesadas por las distintas propuestas y escenarios educativos del presente y del futuro.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

José Luis Medina Moya (coord.)

La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida



Octubre ICE-UB



La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida

Medina Moya, Jose Luis

9788499218663

140 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra presenta un enfoque de enseñanza universitaria cuya repercusión en la innovación en la educación superior y su potencial para la mejora de la enseñanza están todavía por explorar en nuestro país: the flipped classroom (el aula invertida). Este enfoque invierte la tradicional secuencia de actividades en la educación superior: enseñanza/estudio/evaluación, por la secuencia: estudio/evaluación/enseñanza.

Supone un desplazamiento intencional al exterior de determinadas partes del contenido de las asignaturas de una titulación. A través de actividades guiadas y de determinados recursos tecnológicos más o menos sofisticados, se transfiere intencionalmente, fuera del aula, parte de la información que el profesor ha de transmitir con la finalidad de liberar tiempo de la clase para dedicarlo a actividades de aprendizaje en las que la presencia del docente es imprescindible.

El libro está dirigido principalmente al profesorado universitario, ya que recoge ocho experiencias de aula inversa en diversos campos disciplinares de la educación superior. Pero más allá de este ámbito, cualquier educador interesado en la innovación y mejora de su práctica pedagógica encontrará aquí un buen modelo.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Portada	4
Créditos	6
Dedicatoría	7
Introducción	8
Biografía cronológica	13
Índice cronológico de sus obras	15
Capítulo primero	16
El científico y su contexto	16
Capítulo segundo	30
Las Casas de los Niños	30
Capítulo tercero	52
Un cerebro en fuga y la internacional de los niños	52
Capítulo cuarto	68
El Método	68
1. Fundamentos	69
2. Actualidad e investigación	86
Glosario	98
Bibliografía	106
1. Senderos para profundizar	106
2. Bibliografía, audiovideografía y sitiografía crítico-temática	108
Volúmenes y artículos	108
Sitios web	113
Audiovisuales	113
Listado de nombres	115
Índice	121