



MARÍA MONTESSORI: UNA LECTURA CONTEMPORÁNEA DESDE LA MEMORIA ACTIVA DE SABER PEDAGÓGICO

Miguel Angel Martinez Velasco

Universidad del Valle, Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia-GHPPC-

Área temática: Filosofía, teoría y campo de la educación.

Línea temática: Estudios sobre proyectos educativos, ideas pedagógicas, teorías, textos y autores —clásicos o contemporáneos— en el campo de estudio de la educación.

Tipo de ponencia: Reportes parcial de investigación.

Resumen:

La ponencia tiene por objeto analizar la educación de la primera infancia en el pensamiento de la pedagoga italiana María Montessori a partir de la lectura de su libro *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia en la casa dei bambini* desde el enfoque histórico de la práctica pedagógica. Conceptualmente se empleó la noción de memoria activa del saber pedagógico para analizar la relación presente-pasado en el discurso montessoriano y sus posibles usos para llevar a cabo la educación de las infancias en la contemporaneidad. Se problematiza la crisis de la pedagogía, la escuela y la infancia moderna y la ausencia de una memoria de saber y de una tradición pedagógica al interior de la política pública de la educación inicial como punto de partida para desnaturalizar las prácticas y los discursos que hoy configuran la relación disciplina-libertad-mobiliario. Como conclusiones se presentan algunos usos del pensamiento de Montessori para educar armónicamente a la primera infancia en la contemporaneidad analizando su vigencia para enfrentar la infantilización de los niños y las niñas y la instrumentalización del oficio de la maestra en el marco de la construcción de un campo de saber para la pedagogía infantil.

Palabras clave: infancia, pedagogía, maestra, escuela Montessori, método.

1. Introducción

El problema de investigación de la ponencia se inscribe en la crisis de la escuela como institución, la pedagogía como saber, el oficio del maestro y la infancia moderna como modos de ser sujetos a la luz del presentismo (Hartog, 2007) como un nuevo régimen de historicidad que excluye todo tipo de relación histórica, conceptual, política y epistémica con la pedagogía moderna (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Saldarriaga 2003) para llevar a cabo al interior de la práctica pedagógica colombiana (Zuluaga, 1999) la educación de las infancias; neologismo que construyo para dar cuenta de la coexistencia en la actualidad de un conjunto de prácticas de saber que desde el siglo XIX hasta el día de hoy han tenido por objeto la educación de los niños y las niñas durante su primer septenio de vida: instrucción elemental, primera educación, educación parvularia, educación infantil y educación preescolar. La memoria oficial que circula y se apropia en las políticas públicas para la educación inicial apenas se refiere a Fröebel y Montessori como pedagogos que fueron apropiados con fines asistenciales y a Decroly al interior del Gimnasio Moderno de Bogotá (República de Colombia, 2014, p. 15) bajo el amparo de una historia legislativa (Cerdeña, 2003).

La educación de las infancias como hija del saber pedagógico se ha configurado siguiendo los análisis del historiador Óscar Saldarriaga (2003) bajo la dualidad histórica entre “pedagogía tradicional y pedagogía moderna” (p. 16) y cuyo marco social ha sido instalado a través de los discursos del progreso (primera mitad del siglo XX, desarrollo (segunda mitad del siglo XX) y de innovación (finales del siglo XX hasta la actualidad) para la producción de unos modos de ser sujetos infantiles (tierna edad, párvulo, niño preescolar, primera infancia), a partir de un conjunto de objetos de saber cómo instrucción, enseñanza, desarrollo, interés, disciplina, libertad, educación, formación, aprendizaje, cuidado, crianza, entre otros.

En Colombia son muy pocos los trabajos que se han ocupado de hacer una historia del pensamiento de María Montessori, sobresalen las investigaciones que emplean como análisis la arqueología del saber (Barragán, 2008), la historia de las ideas (2007), la emergencia de la infancia contemporánea en Colombia (Jiménez, 2012) y la historia de la práctica pedagógica (Martínez, 2015, Martínez, 2018). De allí la importancia de construir una memoria de saber activa a partir de una lectura que recupere la historicidad de Montessori no desde el tiempo cronológico o biológico sino desde un tiempo histórico que se construye a partir de la contemporaneidad, entendida como una experiencia histórica que evoca una relación pasado-presente y que permita comprender cómo funcionan en la actualidad la tradición pedagógica abierta por los pedagogos clásicos.

Las preguntas que permitieron el análisis fueron las siguientes: ¿la educación de las infancias es contemporánea del pensamiento de Montessori?, ¿cómo se configura la relación disciplina-libertad-mobiliario para el desarrollo del método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia en la case dei bambini?, ¿cómo se configura el rol educativo de la maestra para educar a la primera infancia?, ¿cuáles son los usos del pensamiento pedagógico montessoriano para educar a las infancias en la contemporaneidad?

Los objetivos de la ponencia son los siguientes:

Objetivo general: analizar los usos contemporáneos del pensamiento pedagógico de María Montessori para educar a las infancias en el contexto de la práctica pedagógica colombiana.

Objetivos específicos: en primer lugar, se propone describir las relaciones de saber entre los conceptos de disciplina, libertad y mobiliario propuesto por Montessori para llevar a cabo el método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la *case dei bambini*. En segundo lugar, se plantea describir los modos en que se configura la maestra como sujeto de saber para llevar a cabo la educación de la primera infancia. Por último, se propone establecer algunas relaciones entre el pasado y el presente a partir de la vigencia del pensamiento pedagógico montessoriano para educar a las infancias en la contemporaneidad.

La hipótesis propuesta para la ponencia plantea los usos de la relación disciplina-libertad-mobiliario en nuestro presente a partir del análisis del libro *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia en la case dei bambini*, en tanto los planteamientos de Montessori hoy tienen vigencia para enfrentar la crisis de la pedagogía, la infancia y la escuela moderna a partir de una lectura desde la memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad.

2. Desarrollo

Metodológicamente se recurrió al enfoque histórico de la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999), en particular la lectura temática para la caracterización del discurso pedagógico de Montessori, en especial se analizaron la concepción del conocimiento y el tipo de sujeto a formar (p.p. 179-180). Conceptualmente se empleó la noción de memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga & Herrera, 2006) para establecer relaciones con el pasado a partir de la problematización del presente de la educación de las infancias y desde allí proponer y plantear conceptos, nociones, prácticas, estrategias, discursos y posiciones de sujeto que tienen “[...] vigencia problematizadora, capacidad articuladora o potencia de comunicación”, y la vez permitir [...] “ligar el presente con el pasado de una manera crítica” (pp. 97-98) a través del método montessoriano. A continuación, se analiza Montessori como un sujeto de saber de la pedagogía experimental, las relaciones entre los conceptos de disciplina, libertad y mobiliario para llevar a cabo la educación de la primera infancia y el rol de la maestra como sujeto de saber de la enseñanza. Finaliza el texto presentando algunos usos del método montessoriano para educar a las infancias en la contemporaneidad, empleando la noción de memoria activa del saber pedagógico.

2.1 María Montessori, sujeto de saber de la pedagogía experimental

María Montessori, nació en Chiaravalle, provincia de Ancona, Italia el 31 de agosto de 1870 y muere en Noordwijk, Países Bajos el 6 de mayo de 1952, fue la primera mujer en graduarse como médica en Italia y la primera persona en ocupar el cargo asistente en la clínica de psiquiatría en la Universidad de Roma (Prellezo, 2013, p. 211). Su relación con la medicina, psiquiatría, la antropología pedagógica, la psicología experimental,

la biología y en general con las ciencias experimentales configuran a Montessori como un sujeto de saber, quien parafraseando a la profesora Olga Lucia Zuluaga hacen de la médica y pedagoga italiana en un “sujeto que pone en práctica los enunciados de un saber (procedentes de la pedagogía moderna) en una sociedad determinada (por los procesos de industrialización como condición de existencia para la emergencia de la educación infantil como) [...] una práctica de saber” (p. 149). Enunciados como disciplina, libertad y mobiliario se instalan al interior de la práctica pedagógica italiana ya no desde la episteme racional sino experimental (Saldarriaga, 2006) y que permitirá el surgimiento de la pedagogía experimental como una positividad que reordenó las relaciones de saber-poder-subjetividad que se tejen entre las instituciones, los saberes y los sujetos que tienen por objeto la educación de los niños y las niñas entre los 3 y los 7 años. Montessori hace parte de un movimiento de saber y poder que se produce siguiendo los análisis del profesor Carlos Ernesto Noguera (2012) a partir de los trabajos del profesor portugués Jorge Ramos do Ó (1998) en el que emergen un conjunto de

pedagogías liberales sobre la base de una moral religiosa y un modelo disciplinar heredado, incorporando los principios de autonomía y libertad” [...]; es decir, se establece una simbiosis entre la libertad y autoridad más que un desplazamiento o separación de la segunda en favor de la primera (p. 231).

No fue el amor maternal que proyectó Montessori de manera inconsciente en los niños de los suburbios de la ciudad de Lorenzo como una oportunidad de ejercer el oficio de la maternidad que le fue negado por la sociedad italiana de principios del siglo XX por ser una madre soltera o el sentimiento de filantropía que despertó al conocer las condiciones precarias de las familias lo que la llevó a la creación de su método basado en una pedagogía científica para educar a la infancia tal y como suele leerse popularmente y ahistóricamente; el orden del discurso que la configura como sujeto de saber va más allá del sujeto cognitivo y se instala en la emergencia de la pedagogía experimental como formación discursiva que produce una práctica de saber (la educación infantil para niños y niñas entre los 3 y los 7 años), una institución de saber (la case dei bambini), unos sujetos (la primera infancia y la maestra-jardinera) y una estrategia de gobierno de los niños (el método).

2.2 Relaciones entre la disciplina, libertad y mobiliario para educar de la primera infancia

La experiencia pedagógica desarrollada por Montessori en la case dei bambini ubicada en la ciudad de Lorenzo, Italia corresponde a la apropiación de las ciencias experimentales para educar a los niños y las niñas entre los 3 y los 7 años y se institucionaliza en la escuela a través de un método de educación infantil. Montessori aspiraba que dicha experiencia trascendiera el umbral del saber y se constituyera en *una ciencia de formar el hombre*” (p. 18) (cursivas originales). La pedagogía científica como método se configuró como resultado especialmente de la aplicación de dos disciplinas: la antropología pedagógica y la psicología experimental, el cual fue difundido por toda la península itálica a través de las “Escuelas Pedagógicas Universitarias fundadas por Creado” (p. 20) encargadas de la preparación de los maestros italianos.

La pedagogía científica para funcionar como método requiere que los maestros se hayan preparado para llevar a cabo “[...] *la observación de la naturaleza*” (p.26) (cursivas originales); es decir que estén en la capacidad de “orientar con preferencia hacia la formación de la *actitud científica* del espíritu” (p.24) (cursivas añadidas). Si se aspira a desarrollar en los niños y las niñas de una actitud científica se requiere que “la escuela *permita las libres manifestaciones naturales del niño*” (p. 29) (cursivas originales). El concepto de libertad que apropia Montessori requiere que el movimiento del cuerpo se desarrolle de forma natural; es decir que esté de acuerdo a la conquista de sus intereses tanto biológicos como sociales. Ello implicó transformar la concepción de una infancia escolar enferma de escoliosis, libre de taras físicas, psicológicas, higiénicas, antropológicas y fisiológicas a partir de la construcción de un mobiliario que permitiera el desplazamiento de los niños con total libertad, las bancas dejaron de ser instrumentos “para impedir la escoliosis de los alumnos” (p. 32) y se constituyeron en un recurso educativo ir naturalizando el movimiento infantil como una práctica que posibilita la liberación social del niño (p. 33). La libertad infantil a una práctica que “permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño” (p. 43), según Montessori ello implicó apropiarse un concepto de libertad sustentado en la biología como principio que permitiera a la maestra [...] “el *desarrollo* de la personalidad, tanto desde el punto de vista fisiológico como psíquico; e incluye la libre evolución de la conciencia” (p. 108) (cursivas originales).

Montessori quiere romper la práctica tradicional de disciplinar y castigar a través de la inmovilidad que permite las bancas escolares, busca liberar el cuerpo infantil y dotarlo de sus movimientos naturales para que los niños aprendan a conducirse a sí mismos:

[...] no tengamos a los niños comprimidos entre los dos instrumentos que envilecen el cuerpo y el espíritu: el banco, y los premios y los castigos exteriores. Por medio de ellos queremos mantener en la disciplina de la inmovilidad y del silencio a los niños para conducirlos ¿a dónde? Desgraciadamente, para conducirlos sin un propósito y una finalidad determinados (p. 41).

Otorgarles libertad para desplazarse y moverse a los niños y las niñas generaba preocupaciones a los maestros de la escuela tradicional: ruido, desorden, pues para ellos se tiene la concepción que el niño debe crecer en la inmovilidad y debe mantener su cuerpo en una posición especial (p. 90). Veamos las ventajas que ofrece una escuela que educa a través del movimiento y bajo la concepción de un niño que aprende a conducirse a sí mismo a partir de la apropiación de unos principios morales:

En el antiguo sistema la prueba de la disciplina consistía en el silencio y en la inmovilidad del niño. Esta inmovilidad y silencio *impiden* que el niño aprenda a moverse con gracia y con discernimiento, y cuando se encuentra en un ambiente donde no existan los bancos, lo más probable es que tire al suelo los objetos ligeros. Con nuestro sistema, en cambio el niño adquiere en cambio una destreza en sus movimientos que le será útil fuera de la escuela y que le asegurarán para el porvenir maneras libres pero correctas (p. 91) (cursivas originales).

El ejercicio de la libertad infantil implica ejercer simultáneamente la disciplina infantil, pero no se trata de hacer del niño un sujeto “silencioso, mudo o inmóvil como un paralítico” (p. 92): nosotros llamamos disciplinado a un individuo que es *dueño de sí* y que puede, por lo tanto, *disponer de sí mismo* cuando sea preciso, seguir una línea de conducta” en una palabra, es una disciplina activa (p.92) (cursivas agregadas). La libertad infantil como práctica de gobierno implica que los niños y las niñas apropien por voluntad el interés colectivo como *límite*, entendidos como “*la forma* de lo que llamamos educación de las buenas maneras y de los actos” (p. 93) (cursivas originales). Libertad como fin, disciplina como medio e intereses colectivos como reguladores de las conductas infantiles constituyen la triada pedagógica planteada por Montessori no sólo para educar moralmente sino también para educar física e intelectualmente a través las relaciones entre los conceptos de *disciplina-libertad-mobiliario*.

A partir de los 3 años edad en la que el niño pequeño ingresa a la case dei bambini un niño “podría en gran parte hacerse *independiente* y libre” (p. 102) (cursivas originales), esto quiere decir que el ejercicio de la libertad como práctica de gobierno es tan sólo un medio más para que los niños logren una de las principales conquistas de la educación infantil: la independencia, “de allí que no se puede ser libre sin ser independiente; por esto las manifestaciones activas de la propia libertad deben ser *conducidas*, desde la primera infancia, a la conquista de la independencia” (p. 101) (cursivas agregadas). Para que los niños y las niñas se vuelvan independientes es necesario romper con la cadena de servilismo en la que caemos los adultos ante la impotencia del niño pequeño de cuidar de sí desde su nacimiento hasta su ingreso a la case dei bambini. Montessori señala que los niños no soy títeres que hacemos de ellos sujetos [...] “que no *hace* alguna cosa” y que por tanto [...] “no poseen los medios físico-psicológicos para aprender a ser” por tanto, le corresponde a la maestra y a la madre en especial “*enseñar* al niño a comer, a lavarse, a vestirse” [...] “en lugar de sólo darle de comer, lavarlo y vestirlo” (p. 103) (cursivas originales). El saber de la maestra no desaparece del discurso de la pedagogía científica, todo lo contrario, es de vital importancia para que los niños y las niñas aprendan a conquistarse a sí mismos a través del ejercicio de la disciplina y la libertad como prácticas de conducción y a su vez logran desarrollar una actitud científica para educarse integralmente.

3. Conclusiones

Hoy después de 100 años María Montessori se ha convertido en un clásico del saber pedagógico, quien en palabras de Michel Foucault hoy podemos reconocerla como una fundadora de discursividad para llevar a cabo la educación de las infancias en la contemporaneidad. La historia institucional y oficial nos ha enseñado que la apropiación de Montessori en Colombia sólo se dio a partir de la década de 1930 cuando es traída a nuestro país por invitación del liberal Don Agustín Nieto Caballero. Antes de su institucionalización a través del Gimnasio Moderno ya en la costa atlántica hacia el año de 1920 se empiezan a crear las primeras escuelas montessorianas, en las que se aplicaba el método de los dones de Fröebel con la enseñanza

objetiva de Pestalozzi. Los costeños contaron con la catalana Josefa Roig de Pujol, quien fuera discípula de Montessori y se formara en el método de la pedagogía científica.

Traigo a colación esta referencia histórica de principios del siglo XX pues las historias escritas hasta el momento sólo mencionan su apropiación e institucionalización en la década de 1930 como lo acabo de mencionar con el Gimnasio Moderno y en la década de 1970 con la institucionalización de la educación preescolar. Recientemente se menciona rápidamente en las capacitaciones y cualificaciones del talento humano que hace parte de la educación inicial como anécdota más no se discute su valor para el presente, esto no será posible al menos desde el discurso oficial si se leyendo la pedagogía moderna como escolarización, lo grave es que las mismas facultades de educación reproducen dicho enunciado.

Montessori sigue vigente en nuestro presente pues su saber hoy es clave para enfrentar la desarticulación entre la educación preescolar y la educación inicial. Hoy se excluye la enseñanza y se privilegia el desarrollo infantil como conceptos que sustentan la educación en los primeros años de vida. Montessori no excluye de la relación pedagógica el saber de la maestra-jardinera, es decir el método de enseñanza. Actualmente las concepciones del desarrollo infantil sustentada en las neurociencias privilegian el saber del niño y excluyen el saber del maestro, de allí que caigamos en un permanente activismo y sin una reflexión pedagógica que sustente la atención integral.

Las artes plásticas hoy han puesto de moda el concepto de ambientes para el aprendizaje, a partir de la experiencia del pedagogo italiano Loris Malaguzzi, desconocen o ignoran que fue Montessori leyendo a pedagogos clásicos como Herbart y Fröebel quienes pensaron una naturaleza infantil a partir de la relación pedagógica a partir de la naturaleza, el juego y el interés para que los niños aprendan. Montessori los interpreta ya no desde una episteme racional sino experimental, permitiendo que las case dei Bambine fueran escuelas para los niños y no para los adultos al poner a disposición de la didáctica los aportes de la fisiología.

Por último, quisiera mencionar el giro epistemológico y conceptual de Montessori a pasar de la medicina a la pedagogía al reconocer al sujeto infantil ya no desde la anormalidad sino desde la educabilidad. Dicho transito hoy valdría la pena poder profundizarlo cuando hoy se le exige a la escuela educar a través de la inclusión.

Referencias

Barragán, B. (2008). María Montessori: los límites de la escuela activa, una lectura arqueológica. *Nodos y Nudos* 3(35), 92-101. <https://doi.org/10.17227/01224328.1390>

Cubillos, J. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Cali: Editorial Universidad del Valle.

Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.

Jiménez, A. (2012). La práctica escolar y la emergencia de la infancia contemporánea. En *Emergencia de la infancia contemporánea*.

1968-2006 (pp. 192-253). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martinez, M. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoria* (16), 281-318. <http://orcid.org/0000-0001-9872-547X>

Martinez, M. *De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para la educación de los párvulos y la tierna edad en Colombia: 1870-1930* (tesis de maestría). Tomado de <https://www.researchgate.net/publication/322448370>

Montessori, M. (1925). *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia en la case dei bambini*. Barcelona: Ramón de S. N. Araluze.

Noguera, C. (2012). La invención de la educación. En *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas* (pp. 147-268). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Prelezo, J. (2013). María Montessori y otras aportaciones italianas. En C. Sanchidrián y J. Ruíz (Coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, (pp. 201-223). Barcelona: Editorial Graó, Cooperativa Editorial Magisterio.

República de Colombia (2014). Un recorrido por la historia de la educación de la primera infancia. En *Sentido de la educación inicial* (pp. 14-38). Bogotá: Panamericana.

Sáenz J.; Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, Ó. (2003). Introducción. En *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (pp. 15-29). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Saldarriaga, Ó. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas* (25), 98-108. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_25/25_8S_Pedagogiaconocimientoyexperiencia.pdf

Zuluaga, O. & Herrera, S. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En H. Quiceno (Comp.). *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*, volumen I, (pp. 91-102). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre Editores, Anthropos.