



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS**

MAESTRÍA EN HUMANIDADES

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales
Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades

**EL “NUEVO NIÑO”: LA NOCIÓN DE INFANCIA EN LA MIRADA
DE MARÍA MONTESSORI (1909-1949)**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN HUMANIDADES

P R E S E N T A

DIEGO ÁLVAREZ ICAZA VITAL

DIRECTORA:

DRA. BEATRIZ ALCUBIERRE MOYA

ASESORES:

DR. LUIS GERARDO MORALES MORENO, DRA. JULIETA
ESPINOSA MELÉNDEZ

CUERNAVACA, MORELOS.

NOVIEMBRE, 2020.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Beatriz Alcubierre Moya, por la escucha y
pero sobre todo por la paciencia.

Al Dr. Luis Gerardo Morales, por las observaciones y
las pláticas, que dieron cauce a esta investigación.

A la Dra. Julieta Espinosa, por su aguda lectura y
comentarios metodológicos, que dieron seriedad a esta
investigación.

A Jose María Alvarez Icaza, quien sin su atento oído y
escritura rápida no hubiera logrado nada.

A Abril Vazquez, por acompañarme estos dos años de
trabajo.

A José Alvarez Icaza y Malu Vital, por su amor y
admirable entrega

**El “nuevo niño”: la noción de infancia en la mirada de
María Montessori (1909-1949)**

Diego Alvarez Icaza Vital

Asesora

Dra. Beatriz Alcubierre Moya

**Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales
Maestría en Humanidades
Historia y Literatura de las representaciones culturales**

Índice

Introducción. p. 4.

Capítulo I. Montessori en contexto: Hacia la representación de la fisonomía infantil en la Italia post-unificada. p. 31

- 1.1 Del mito Montessori p. 34
- 1.2 El descubrimiento del niño: infancia y ciudadanía modernas en la Italia post-unificada. p. 38.
 - 1.2.2 La marioneta sin hilos: infancia e italianidad. p. 46.
- 1.3 El Estado liberal y la biopolítica. p. 54
 - 1.3.1. Los constructores de la italianidad. p. 60

Capítulo II. La observación médico-pedagógica: El cuerpo infantil, continuidades y rupturas de saberes médicos en la pedagogía Montessori. p. 64

- 2.1 La mirada médica. acercamiento teórico a la historiografía del cuerpo. p. 68
 - 2.1.1 La ciencia como narrativa. p. 68.
 - 2.1.2 Genealogía de los saberes del cuerpo. p. 73
- 2.2 De La civilización Anatómica al Imperio anatomoclínico. p. 90.
 - 2.2.1 Descripciones del cuerpo fraccionado: La mirada anatómica. p. 100.
 - 2.2.2 Síntesis del conjunto del cuerpo: El ojo clínico. p. 105
- 2.3 La *Doctoressa* Montessori: La observación médico-pedagógica. p. 109

Capítulo III. Los espacios de la educación, los materiales de la conducta. p. 121.

- 3 .1. Las influencias pedagógicas del Método Montessori: La pedagogías positivistas italianas y las corrientes que la influenciaron. p. 122
 - 3.1.1. Las pedagogías italianas positivistas. p. 122
 - 3.1.2. La figura del jardín en la educación a partir del siglo XVIII. 128
 - 3.1.3. Herencias y discontinuidades entre Pestalozzi y Montessori: La educación moral, Integración del Conocimiento científico. p. 133.
 - 3.1.4. Del método Fröbeliano al Montessori: La autoeducación, el material y el trabajo. p. 143.
 - 3.1.5. Conflicto y cercanía con la pedagogía de Dewey: La nueva escuela norteamericana y la educación Montessori. p. 147.
- 3.2. El Banco y el Corsé: Aportaciones de la escuela positivista Francesa a la metodología Montessori. p. 150.

3.3. Cuerpos que educan: Cognición y fisiología en la educación Montessori. p. 158.

3.3.1. Características generales de los Materiales montessori, su relación con los periodos. sensitivos, Adquisición y transmisión de conocimiento. p. p. 161.

3.3.2. Cubos, Ladrillos y Loetas: Ejercicios geométricos y aritméticos en la educación Montessori. p. 167.

3.3.3. Texturas, sensaciones y letras: aprendizaje de lectoescritura en la educación Montessori. p. 172.

Conclusiones. Nuevas lecturas de la obra montessoriana. p. 184,

Bibliografía. p. 193.

Introducción

Quienes practicamos la enseñanza sabemos que ésta constituye primordialmente una relación. Como las familiares, las románticas o las amistosas, las relaciones educativas están condicionadas por el contexto en que se producen, pero también por la voluntad que ponen en ella los sujetos implicados. Cada relación es única, ni siquiera es igual a sí misma, puesto que nuestras formas de interactuar son cambiantes. De igual forma, las relaciones suelen tener un objetivo, y aunque en las amistosas y en las románticas éste puede ser confuso, en el caso de las relaciones educativas el objetivo es claro: la transmisión del conocimiento.

Pero es en esta palabra, “conocimiento”, donde las cosas vuelven a parecer confusas. ¿Qué se entiende por conocimiento? El día a día de los que ejercemos la docencia consiste en buscar una respuesta a esta pregunta. Algunos nos apegamos a la currícula dictada por las diferentes instituciones estatales. A otros nos interesa transmitir lo que consideramos que vale la pena preservar más allá de nuestros tiempos. Otros más buscan transferir las técnicas, prácticas y saberes que, consideran, han mejorado o pueden mejorar la vida humana.

De esta interrogante han surgido no sólo relaciones, sino también instituciones. Mucho del esfuerzo del colectivo humano ha sido asignado a resolver y determinar qué se puede considerar como conocimiento y qué no. Entre esta constelación de esfuerzos está el método de la pedagoga italiana María Montessori, que constituye el objeto central del presente trabajo de investigación.

Cuando se ha crecido, como yo, en el ámbito de la pedagogía Montessori, ésta suele asumirse como el mejor método para la transmisión de conocimientos y la formación de sujetos autónomos. Sin embargo, esta certeza se ve acompañada por cierto misticismo. Por lo general, las y los “guías” (como se denomina a los educadores dentro del sistema) enfatizan que su labor se desarrolla dentro de un método distinto al “tradicional”. Así, se enuncia una dicotomía que evidencia la existencia de dos únicas opciones educativas (una tradicional y otra no tradicional) y los alumnos asumimos que nos encontramos dentro de la más eficiente de ambas.

No obstante, ejerciendo la docencia me he dado cuenta de que el “método tradicional” no existe como tal; y que en realidad dicho término minimiza una serie de esfuerzos por responder a la interrogante sobre la naturaleza del conocimiento. ¿Cuáles son entonces las verdaderas particularidades del método de María Montessori? ¿Qué lo distingue de aquellos sistemas señalados como tradicionales? Con el tiempo comprendí que el problema estaba precisamente en dicho planteamiento. Las diferentes instituciones que se asumen como “Montessori” hacen hincapié en sus especificidades; pero en realidad, para comprender la

propuesta de la *Dottorosa* italiana se tiene que partir, no de sus diferencias con respecto a otros métodos educativos, que son pocas en realidad, sino de sus similitudes. Una parte de estos esfuerzos buscan responder qué es el conocimiento y cuál es la mejor manera de transmitirlo.

Irónicamente, esta ficción del método Montessori como una propuesta única en la historia de la educación, producto del genio individual de una médico italiana, hace que se pierda de vista una de sus principales particularidades: la noción de infancia con la que trabaja y cómo se construyó históricamente. Se pierde de vista porque esta noción es resultado de años de esfuerzos educativos, aunque original y nueva, es la continuidad de búsquedas que tratan de configurar al niño, como sujeto ideal para recibir el conocimiento. Esta es la razón por la que pasamos nuestra infancia y juventud en sistemas educativos; no por una certeza, sino por una duda.

Pasamos buena parte de nuestra vida en el espacio escolar. El momento en que nos vemos inmersos en él, cuando somos considerados como niños, no alcanzamos a comprender que el colegio es parte de un grupo de instituciones encargadas de determinar las características de ese espacio y las actividades que realizaremos en él. En la actualidad, las formas y decisiones que construyen este espacio son muchas, diferentes métodos y técnicas que conviven dentro del marco del Estado, que por medio de un entramado de instituciones en los niveles municipal, estatal y nacional, construye la normativa de cómo se debe impartir clase.

A pesar de que las escuelas varían mucho de país a país, el hecho de que exista un proyecto moderno desde el cual se construye el Estado asegura que ciertos elementos estén presentes en todas ellas. Uno de estos elementos recurrentes es el espacio del aula, sea un laboratorio, una sala de conferencias o un salón para impartir cátedra, en todo colegio se asigna un espacio en donde un grupo de niños escuchan al maestro.

La relación maestro-alumno constituye otro de los elementos recurrentes en los espacios escolares modernos. Como toda relación, se puede encontrar una infinidad de interacciones que ocurren entre maestros y alumnos, que van desde las expresiones casuales, producto del intercambio cotidiano, a programáticas, reglamentos y leyes, que establecen cómo debe ser dicha relación. Ésta pareciera estar condenada a ser jerárquica, dado que asume al maestro como el emisor y al alumno como el receptor del conocimiento. El valor otorgado al saber dota al maestro de potestad sobre el alumno. Esto no implica un proyecto consciente y predominantemente invasivo sobre el desarrollo del niño. Tampoco significa que no hayan existido esfuerzos por horizontalizar esta relación. Como se verá en esta investigación, desde la génesis misma del espacio escolar moderno sus diseñadores buscaban proteger y fomentar el desarrollo del niño.

Otra de las constantes del sistema educativo contemporáneo es su división en grupos de edades. Así, en las escuelas podemos encontrar que los niños se ven reagrupados por diversos criterios establecidos por los adultos. A pesar de estas variedades encontramos cuatro grandes etapas comunes de la educación: del nacimiento al desarrollo del habla, conocida como preescolar; el momento de la enseñanza de la lectoescritura; la educación primaria, cuya conclusión coincide con el inicio de la pubertad; de ésta a la profesionalización, es decir al ingreso a la universidad y de la profesionalización a la inmersión al mundo laboral/productivo. Son la educación preescolar, la primaria, la media superior y la universitaria los momentos que abocan a esta investigación, poniendo especial atención en el sistema universitario en el que se forjó Maria Montessori y la influencia de este en su propuesta para la etapa preescolar.

Estamos acostumbrados a la idea de transmitir conocimiento principalmente a través de la impartición de cátedras, es decir discursos unilaterales del profesor a los alumnos, esto es herencia de los modelos universitarios, pero también como resultado de las búsquedas escolares del siglo XVII al XIX. Esta idea que, si bien aún tiene un auge considerable, no tardaría en verse acompañada por un nuevo esquema de lección dentro del aula en donde el desahogo de las materias se logra ya no solo con el monólogo del profesorado, sino más bien con el intercambio del diálogo formado entre éste y las aportaciones de los alumnos: Seminarios, talleres y el laboratorio son ejemplo de ello. Aún así la cátedra sigue siendo un momento importante dentro del espacio escolar. Igual que con la relación maestro-alumno, desde el inicio del diseño del sistema escolar moderno se ha buscado enseñar, de distintas maneras, a la cátedra. Sin embargo, no deja de ser predominante.

El Estado moderno y el espacio escolar se encuentran profundamente vinculados entre sí, siendo de hecho, fenómenos mutuamente constitutivos. Es el Estado moderno quien construye la escuela pero en realidad lo que hace es construirse a sí mismo. Los proyectos culturales con los que se forja la representación de la nación, de los cuales, por ejemplo, tenemos la enseñanza de la historia nacional o las materias como Civismo, se imparten en la escuela. Con esto no se quiere afirmar que el Estado se constituya únicamente a través de estas representaciones, siendo innegable la importancia del espacio escolar en la consolidación del Estado moderno. Ejemplos de esto hay muchos, siendo el que interesa a esta investigación el del Estado Italiano de inicios del siglo XX y la relación con el desarrollo de la pedagogía Montessori y otros sistemas educativos.

Así como las variedades del Estado moderno son muchas, lo mismo ocurre con sus sistemas escolares. Esta relación codependiente significa que el Estado moderno se construye a la par de los sistemas educativos. Para llegar a una homogeneización de estos sistemas, los diferentes Estados-nación se lanzan a la exploración de los diversos métodos para impartir educación. Los grandes partícipes de este proceso son los intelectuales, filósofos, científicos, investigadores, interesados en la exploración del humano, tanto a nivel biológico como social y que, junto al sistema educativo primario, participaban en la formación del Estado-nación desde otro tipo de instituciones educativas: las universidades.

La historia de la educación, principalmente la preescolar y la primaria, es una parte de la historia de la ciencia moderna. También es parte de la historia intelectual y de la historia del Estado moderno. Existe un entramado entre Estado, cultura, educación y ciencia. La historia de los sistemas educativos contemporáneos está suscrita en el proceso conocido como la Modernidad. Como postulan historiadores de la educación como Alighero en *Historia de la educación* y N. Abbagnano y A. Visalberghi en *Historia de la pedagogía*, a partir del Renacimiento, pero sobre todo entre los siglos XVIII y XIX tuvo lugar una reestructuración en las formas de producción y difusión del conocimiento. Esta reestructuración es producto de los valores surgidos con la Ilustración y la relación que este proceso tiene con la implementación del modo de vida burguesa. Pero también se relaciona con el surgimiento de instrumentos que transforman las prácticas de la generación y transmisión del conocimiento como el libro¹ y el telescopio.

Uno de estos sistemas educativos modernos es el método desarrollado por la doctora Maria Montessori. El tema de estudio de esta investigación es precisamente este método. No hace falta hacer una biografía sobre Maria Montessori, desde el célebre libro de Kramer *Maria Montessori: A biography*, la doctora italiana se ha convertido en el tema de mucha literatura. Encontramos desde investigaciones académicas hasta adaptaciones filmográficas de su vida. Se escriben artículos periodísticos sobre el método desde su inicio. Se ha publicado, desde su vida íntima hasta obras historiográficas. Montessori tiene publicados más de una decena de libros y un sin fin de artículos. Todo esto genera la apariencia de que su método es, por sí solo, un suceso. Esto hace que se pierdan de vista las aportaciones que el método dió, y puede dar, a

¹ Sobre cómo el libro transformó las prácticas, no solo de transmisión de conocimiento, sino también en general se puede revisar el célebre libro de Lucian Febvre *La aparición del libro*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

la práctica educativa. Para poder comprender las búsquedas de Montessori, es necesario dejar de percibirla como un sistema único y hacerlo como parte de un proyecto de nación, como resultado y continuidad de una genealogía de saberes. Sólo así se podrán vislumbrar las aportaciones que sus investigaciones pueden dar a la práctica de la educación contemporánea.

La intención de esta investigación es rastrear en la obra de Montessori, principalmente en sus primeros trabajos, que conceptos, técnicas y prácticas tomó Montessori de las ciencias médicas y pedagógicas, a las cuales tiene acceso gracias a que pertenecía a la clase burguesa romana y a la gran tradición de las universidades italianas en la práctica de estas ciencias. La razón por la cual este trabajo encuentra el método Montessori no es por sus particularidades, sino por reflejar el proceso y el relato mediante el cual el Estado Moderno está produciendo su cultura. La intención es colocar a Montessori como un ejemplo de estos sistemas educativos y llegar a comprender un poco más cómo se educa en nuestros tiempos.

Para esto se analizará lo que este trabajo postula como el *Mito Montessori*, concepto que me atrevo a postular influenciado por los planteamientos historiográficos de Suzanne Stewart-Steinberg, Rhiannon Noel Welsch y Carl Ipsen. La mitología Montessoriana es producto de un ejercicio institucional, que se construye a partir de dos conjuntos de organismos; la creación de la Asociación Montessori Internacional, un órgano Montessori con fines político-educativos, que determina cuáles contenidos son fidedignos a los ideales del método. Decide, por medio del control del contenido editorial y publicitario, cuáles van a ser las lecturas con las que se van a difundir las ideas y postulados de la *dottoressa* italiana, dando así origen al otro conjunto organizacional que produjo el mito Montessori: las empresas editoriales.

Hay que precisar lo que se entiende por mito montessoriano. Es una de las representaciones que se hace de María Montessori y su método, en ésta los trabajos de la doctora existen independientes de los saberes médicos y pedagógicos, es decir que es la representación del método como producto único. Un suceso que se debe solamente al genio de Montessori. Esta es una parte fundamental para comprender cómo ocurren las publicaciones sobre el método. Como veremos en esta investigación, en toda la obra montessoriana podemos localizar referencias a los dos saberes de los que provienen; biólogos, médicos, anatomistas, filósofos, poetas, educadores son ejemplos de los personajes que se encuentran citados. Es decir que el mito no se construye sobre el texto de la obra, sino que es un relato que se hace a partir de decisiones editoriales. Uno de los problemas del mito montessoriano es que la presenta de

manera homogénea. Es decir que pierde las aristas que el tiempo tiene en la personalidad de Montessori. Así esta investigación, siguiendo los esfuerzos que el historiador Renato Foschi hace en su trabajo *María Montessori*², en donde demuestra que la Montessori de inicios del siglo XX, participe activa del movimiento feminista, es muy distinta de la Montessori del fascismo, que tiene una cercanía a la iglesia católica, o la Montessori de final de su vida, interesada en la filosofía oriental y participe de un nuevo orientalismo.

Se nombra entonces cómo mito montessoriano a las enunciaciones que la representan como “Una maravilla educativa”.³ Aunque alrededor de esta investigación se retoman varias veces estas representaciones, sobre todo durante el primer capítulo, es importante aclarar que esta representación es producto de procesos editoriales.

El mito montessoriano es producto de las editoriales, revistas y periódicos educativos que difundieron el método en Europa y principalmente en EE.UU. Como ejemplo de esto tenemos las versiones de *El método de la pedagogía científica*. La primera es la versión italiana, publicada en Città di Castello en 1909, por la casa editorial Editrice S. Lapi (esta es la versión que se tradujo al español), y la segunda *The Montessori Method* publicada en Nueva York por Frederick A. Stokes Company en 1912. Aunque son publicaciones de un mismo trabajo de investigación, la observación de Maria Montessori dirigiendo su primer colegio, son muy distintas. La investigación a la que se refieren estos libros es con la que Montessori sustenta una de sus principales teorías del aprendizaje: los de períodos sensitivos. La comprensión de estos periodos se ve afectada por el libro desde los cuales se enseñen.

Aunque la primera en publicarse es *El método de la pedagogía científica*, no tardaron en aparecer diversos artículos que fueron publicados en diferentes revistas educativas alrededor del mundo. El primer artículo en América fue por parte de Jenny B. Merrill en *The Kindergarten-Primary Magazine* en diciembre de 1909⁴. Para 1912 se ha publicado en varias de las revistas más distribuidas de la lengua inglesa. Como ejemplos de esto, las publicaciones de diversos artículos en revistas como: *The Journal of Educational Psychology*, *The Kindergarten Review*, *Pedagogical Seminary*, *The American Primary Teacher*, *Ladies' Home*

² Foschi, Renato, *Maria Montessori*, Octaedro, Barcelona, 2014.

³Del título en Inglés del artículo *An educational Wonder-Worker*, escrito por Josephine Tozier para McClure 's Magazine en mayo de 1911.

⁴ Freud, Anna y Kramer, Rita. *Maria Montessori A Biography*, 4ª edición, Addison/Wesley publishing company, University of Chicago, Chicago, EE.UU, 1996.P. 150.

*Journal, Woman's Home Companion, Good Housekeeping, Dial, Scientific American, the Delineator, Contemporary Review*⁵

El método de la pedagogía científica tiene dos traducciones: la primera al español por parte de la casa editorial Araluce, en Barcelona en el año de 1912. Esta publicación se distingue por preservar de manera minuciosa el texto original. La traducción y edición fue supervisada por la propia María Montessori. Además de este trabajo, se traducirán posteriormente las obras de *Antropología Pedagógica* y *Autoeducación en la escuela primaria*. En conjunto, se tradujeron los tres libros considerados ejes rectores para la práctica montessoriana. La traducción en inglés, en cambio, ocurre dos años después en 1914, en una coedición con el dueño de la revista educativa: *The McClure's Magazine*. El financiamiento de la publicación corre a cargo de McClure, que, en lugar de buscar publicar las tres obras decide hacer una sola publicación que tradujera la mayoría de *El método de la pedagogía científica*, pero que agregaba también los textos de *Antropología pedagógica* y de *La Autoeducación*. A esta nueva obra se le llamó *The Montessori Method*. No fue mucho del agrado de Montessori y produjo una serie de desacuerdos al respecto de su capacidad para difundir la pedagogía.⁶ Aun así, el texto se convirtió en la piedra angular de la segunda asociación más grande de educación Montessori, la North American Montessori Teachers' Association (NAMTA)⁷

Sin duda, el mito montessoriano ha resultado sumamente lucrativo, ya que no solo se ha aprovechado para generar ganancias desde lo editorial, sino que también las ha generado con la producción del material Montessori que, como veremos en el capítulo tres, es fundamental para la práctica del método. Si en la actualidad aún existen una serie de casas editoriales que publican de y sobre Montessori, en el caso de los materiales hay muchos menos confeccionadores certificados por la Asociación Montessori Internacional (AMI)⁸. Abordadas con profundidad en el capítulo uno, las razones por las que se genera este mito son resultado del contexto histórico, tanto nacional como internacional, donde se desarrolla el método.

Alrededor de Montessori se ha construido una “mitología” que ha resultado en una escasa difusión de las intenciones de su método, en la hegemonía editorial de sus trabajos y en

⁵ *Ibid.* P. 159.

⁶ Véase en: Standing, E.M. Standing, E. M., *La Revolución Montessori en la educación*, Siglo XIX editores, México, 2000.

⁷ www.montessori-namta.org.

⁸ <https://montessori-ami.org/>

algunas interpretaciones erróneas de sus investigaciones, de ella se ha generado un sistema escolar internacional bastante lucrativo. El objetivo del presente trabajo es analizar la metodología Montessori en su contexto político, es decir desde las necesidades del Estado italiano, y como parte de un conjunto de esfuerzos por producir conocimiento científico, como un eslabón en las genealogías médicas y pedagógicas a los que se inscribe. La intención es desprender a Montessori de ese manto de “maravillosa educadora” otorgado por Josephine Tozier en su artículo de 1911⁹ y descubrirla cómo ejemplo de los procesos educativos del siglo XX. Para entender a Montessori como la continuidad de estos saberes se debe comprender a la narrativa científica: las características de los relatos con los que construyen estas genealogías.

Por narrativa científica nos referimos a la relectura de los documentos producidos por intelectuales desde el siglo XVIII a la actualidad. Los textos científicos son resultado de la estructuración de una trama: la teoría. Esta estructuración depende de dos momentos: de la observación de un fenómeno y de la interpretación de lo observado, esto con la finalidad de determinar qué lo produce. Para que la trama relatada en estos documentos sea considerada una teoría debe de cumplir ciertos criterios. Como el mito montessoriano, los textos científicos pueden leerse desde su contexto. Es decir, que son resultado de fenómenos políticos, económicos y culturales, son producto consciente de instituciones e individuos relacionados con la producción de conocimiento. El primer principio para entender la producción de la narrativa científica es el advertir que esta se genera a partir de los criterios de objetividad, resultado del proceso histórico de la Ilustración dieciochesca y el Positivismo decimonónico, pero que se han transformado en diferentes vertientes.

Primero, sería importante determinar qué se entiende por objetividad tradicional. La objetividad es un concepto complejo. Para poder trabajar mejor esta noción deben hacerse varias aclaraciones respecto a cuál será la definición de objetividad utilizada. Para ello, se hace uso del autor Frank Ankersmit, quien en su obra *El giro lingüístico*, profundiza en el argumento de los objetivistas tradicionales¹⁰. El autor holandés postula que lo que se distingue como la verdad histórica en el modelo rankiano, como parte de estas investigaciones que se hacen bajo los criterios positivistas, plantea que la práctica científica, en este caso del historiador, debe ser la de un juez imparcial, que debe evitar partidismos, es decir, prever que cualquier filiación

⁹ Publicado en The McClure 's Magazine.

¹⁰ Ankersmit, Frank. *Giro lingüístico, teoría literaria y teoría histórica*. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina. Editorial Prometeo Libros. P. 18.

política afecte su análisis del fenómeno histórico. Estos valores políticos o morales son producto de la subjetividad. Para el modelo positivista, la objetividad constituye entonces un conjunto de observaciones que no estén determinadas por esta subjetividad. La primera crítica de Ankersmit a esta definición de objetividad es que es reduccionista en su contraparte, es decir, la subjetividad. No son solamente valores políticos y morales y también pueden pertenecer a una escuela de análisis, estilo de escritura o incluso al gusto por algún tema. Ankersmit dice que el problema de subjetividad vs objetividad proviene de una “proximidad lógica de verdad y de valor”¹¹. Para él, la verdad y el valor están unidos por una interacción. Para Ankersmit la objetividad tradicional construye una verdad que determina el valor, y que el valor frecuentemente sirve como guía útil e indispensable en nuestro difícil camino hacia la verdad histórica”¹² Para los argumentos objetivistas tradicionales, el fenómeno no se transforma, solamente lo hace la perspectiva que se tiene del mismo. Así en la historia, por ejemplo, la Revolución Francesa es un solo fenómeno estable, lo que cambia son las perspectivas desde donde se analiza. El historiador social le pondrá atención al papel de las clases bajas en la revuelta, mientras que el económico relatara lo ocurrido con el pago de impuestos. Los soportes tradicionales, como el periódico o la radio, están contruidos desde esta lógica. La noticia (el fenómeno) es lo mismo, la elección del sujeto es desde qué perspectiva (el noticiero) analizará el fenómeno. De ahí proviene el valor de un documento en la lógica objetivista, dependiendo que tan claro sea el relato en mostrar y diferenciar el análisis del fenómeno. Si el documento logra establecer claramente esta distinción entonces se vuelve un documento que retrata la verdad. A este argumento Ankersmit le llama “razones versus causas”:

“La idea principal en este argumento es que siempre deberíamos distinguir claramente entre lo que causó que una persona tuviera cierta opinión (como sus convicciones morales) y los argumentos racionales o razones que esta persona pueda tener, o creer tener, a favor de esa opinión.”¹³

El argumento “razones versus causas” resulta angular para poder llevar a cabo la distinción entre un documento falso y uno verdadero. Sin embargo, tanto las investigaciones académicas como los noticieros tradicionales han fallado en entender lo que Ankersmit nombra

¹¹ *Ibíd.*. P. 17

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.* P. 20.

como “la debilidad fatal del argumento”¹⁴, fallando al momento de tener en cuenta lo cercano que se encuentran la verdad histórica y los valores políticos y morales.

La teoría gramsciana de la historia sirve igualmente para determinar las características del conocimiento científico cómo una narrativa, específicamente la reflexión que hace sobre la diferenciación entre filosofía, sentido común y religión, conceptos mediante los cuales, según el autor italiano, se construyen las creencias. Esto se encuentra en el vol. 3 de los cuadernos de la cárcel.

Para Gramsci, el humano, por naturaleza, es filósofo, ya que construye una concepción del mundo, que emana de la experiencia, el trabajo y el cotidiano, prueba de ello es el lenguaje, “es decir un conjunto de conceptos y nociones determinadas”¹⁵, el sentido común y el buen sentido. “La mayor parte de los hombres son filósofos en cuanto obran prácticamente y en cuanto en su obrar práctico (en las directrices de su conducta) se halla contenida implícitamente una concepción del mundo, una filosofía...”¹⁶

Por un lado, la concepción del mundo, que es producto de la crítica, se nombra “filosofía”. Esta concepción emana de la elección consciente, de “ser guía de sí mismo y no aceptar del exterior, pasiva y supinamente, la huella que se imprime sobre la propia personalidad.” Por otro lado, cuando se participa en una concepción del mundo “impuesta mecánicamente por el ambiente externo”¹⁷, que se toma como norma y ley, entonces se le llama “religión” e/o “ideología”. Gramsci deja la definición teísta de la religión, y la utiliza como categoría.

“El problema de la religión, entendido no en el sentido confesional, sino en el laico, de unidad de fe entre una concepción del mundo y una norma de conducta conforme a ella: Pero ¿Para qué llamar “religión” a esta unidad de fe, en lugar de llamarla “ideología”, o más bien, “política”?”¹⁸

¹⁴ *Ibíd.* P. 21

¹⁵ Gramsci, Antonio, *Cuadernos de Cárcel, Vol. 3: Materialismo histórico y la filosofía de B. Croce.* P. 11.

¹⁶ *Ibíd.* P. 29.

¹⁷ *Ibíd.* P. 12

¹⁸ Gramsci, Antonio, *Cuadernos de Cárcel, Vol. 3: Materialismo histórico y la filosofía de B. Croce.* P. 14.

Las concepciones, de acuerdo con Gramsci, son producto de la experiencia, de la historia, personal y colectiva. De ahí surgen las definiciones de “sentido común” y “Buen sentido”. El primero se da sin un ejercicio de reflexión, es decir que el sentido común es individual, pero se construye de los conceptos del colectivo; en cambio el “buen sentido” es más cercano a la filosofía, dado que emana de la crítica.

En todas sus formas, la concepción del mundo es una elección, ya sea consciente o inconsciente. Gramsci se pregunta “¿Cómo se produce esta elección?”¹⁹, por más particular que sea, vista en el plural humano, es decir en grupos sociales, esta elección se transforma en obrar político, “¿Cuál será, entonces, la verdadera concepción del mundo?”²⁰

Del colectivo de filosofías, una es aceptada como “premisa”²¹, como “teoría implícita”²², de ella se desprenden el arte, el derecho, la economía y se vuelven el cimiento de un bloque social. Esto produce una paradoja, el acto filosófico en Gramsci, es decir el conocimiento científico, es hacer consciente la concepción del mundo. No existe separación entre la “filosofía científica” y la “Vulgar y Popular”²³. Sin embargo, la filosofía se divide en dos binomios. Por un lado se separa en la “intelectual” y su contraparte la “simple”, por otro en la “teórica” y la “práctica”, en el “Obrar” y la “palabra”. Estas divisiones, y su aprovechamiento, es lo que produce la hegemonía: un mecanismo ideológico que asegura la unidad de un grupo social, pero que en el proceso asume que solo existe una concepción correcta del mundo. Este proceso es claro en el conocimiento científico y en la lógica objetivista de Ankersmit.

El relato de Montessori, como parte de la genealogía científica, tiene esta pretensión tan claramente enunciada por Gramsci; es esta característica lo que permite pensar al conocimiento científico como una narrativa ideológica. Hayden White, en *Narrativa histórica y narrativa ideológica*, describe a la narración como los relatos con “un impulso a comprometerse con la realidad”²⁴. Cómo se verá en esta investigación, la obra montessoriana también es una narrativa ideológica. Se observará cómo coincide con lo descrito por White, narrativas “desde afuera” que se hacen desde términos ideológicos, donde la pretensión de

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ *Ibíd.*

²¹ *Ibíd.* P. 16

²² *Ibíd.*

²³ *Ibíd.*

²⁴ White, Hayden. White, Hayden. *Narrativa histórica y narrativa ideológica en la Ficción de la narrativa*, Eterna Cadencia, Buenos Aires, Argentina. 2011. 475.

neutralidad de los principios emitidos revela que, a pesar de su tentativa por expulsar lo político, lo retórico de la enunciación, termina convirtiéndose en una narrativa ideológica.

Montessori, como parte de las disciplinas médicas y pedagógicas, asumió que sus principios de las ciencias, por provenir de la interpretación objetiva de datos, eran la más alta expresión de los saberes sobre el niño. Fijó principios ideológicos en su relato. Su método sin duda es cuidado y serio, pero es una manifestación de la ideología sobre la libertad y la naturaleza, sobre el cuerpo y la conducta; es decir que sirvió como un discurso narrativo por el cual se continuó, actualizó y se recreó una ideología²⁵: la del Estado moderno.

Para poder comprender la narrativa científica de María Montessori, es necesario hablar de la representación que protagoniza este relato teórico: la del niño. La historiografía de la niñez nos muestra que existen varias representaciones del niño: la que encontramos en el discurso patrio, la de la literatura infantil, la de la publicidad, la del discurso religioso. Existen tantas representaciones del niño como discursos pedagógicos. La noción montessoriana es construida a partir de un instrumento interesante: el cuerpo. Aunque no es la única que trabaja la noción del niño a partir de la representación del cuerpo, sí es la que utiliza para hilar la genealogía de saberes biomédicos con las disciplinas de la pedagogía. De nuevo, se verá que el método Montessori, más que una particularidad por su forma de acercarse al cuerpo del niño, es un ejemplo de cómo los métodos pedagógicos trabajaban a inicios del siglo XX, en que ponían atención los estudios de la educación de esta época.

El cuerpo ha tomado protagonismo como objeto (y sujeto) de estudio de las humanidades y las ciencias sociales. La historiografía francesa de las representaciones; las ciencias cognitivas provenientes de las teorías de la informática y de la comunicación; la teoría *queer* y las múltiples expresiones de la teoría feminista, se aproximan al cuerpo no solo como objeto biológico, sino como construcción cultural. Las investigaciones del cuerpo como construcción cultural develan posibilidades latentes de estudio, permiten teorizarlo como frontera, como lugar, como sede de la conducta, como sede del afecto.

Michel De Certeau define al cuerpo como un sistema de innumerables posibilidades fonéticas, léxicas y sintácticas, enmarcadas en una administración social. El cuerpo reside en

²⁵ *Ibid.*

una multiplicidad de determinaciones sociohistóricas, producto de las prácticas y las interacciones cotidianas. Es imposible representar todas estas posibilidades. Las sociedades lo codifican en representaciones sustitutas, ficciones del cuerpo que son fijadas en modelos.²⁶

En De Certeau los textos médicos e historiografías fabrican simulacros del cuerpo, imágenes y representaciones que construyen una objetivación ficticia presentada como autoridad científica. El cuerpo social de Occidente se fija en estas fuentes, el giro lingüístico ayuda a entender cómo se construyen las ficciones del cuerpo en el texto. los textos historiografías producen enunciados científicos que conducen a la construcción del objeto,²⁷ En el caso de los textos médicos el objeto construido es una ficción del cuerpo. Para la historiografía del cuerpo, los archivos médicos son formas narrativas que presentan el sistema de convicciones de la sociedad occidental, componen esquemas corporales que presentan al cuerpo social como discurso. La historia del cuerpo está en los textos del saber científico que lo construye.

“A este respecto, la historia científica sería una variante tardía de este trabajo, que busca fabricar en lo sucesivo, con el discurso, cuerpos sociales: naciones, partidos, grupos. Ahí se halla, en la pedagogía, la política, los medios de comunicación o la historia, una especificidad occidental.”²⁸

Estos trabajos dan a las disciplinas de la sociología, la antropología y la historia herramientas para analizar al cuerpo desde una perspectiva culturalista.²⁹ A partir del giro lingüístico, se han generado nuevas lecturas del cuerpo, una noción que no lo reduce a un conjunto de cambios materiales y biológicos, que lo explora como testimonio de lo cultural³⁰. Si se piensan los textos pedagógicos de María Montessori como De Certeau reflexiona los historiográficos, sus investigaciones producen enunciaciones científicas, construyen ficciones del cuerpo y se articulan con la narrativa de la ciencia médica.

²⁶ Vigarello, George. *Entrevista a Michel de Certeau: La historia de los cuerpos*. Pp. 12- 13

²⁷ Coudart, Laurence y Luis Gerardo Morales. *Las nuevas batallas de la historiografía*, entrevista a Roger Chartier. En: *Escrituras de la historia. Experiencias y conceptos*. P. 41.

²⁸ Vigarello George, *Historia del cuerpo, entrevista a Michel De Certeau*. P. 14.

²⁹ Corbin, Alain, Jean- Jacques Courtine y George Vigarello. *Historia del cuerpo*, Vol II. p. 16

³⁰ Corbin, Alain, y George Vigarello. *Historia del cuerpo*, Vol I. p. 17.

Dos grupos historiográficos han articulado los textos de Montessori con el giro lingüístico. Suzanne Stewart-Steinberg, Rhiannon Noel Welsch y Carl Ipsen³¹ analizan la construcción de la ciudadanía durante la Post-unificación italiana. Como demuestran, el Estado liberal posó su mirada en el cuerpo infantil, buscando satisfacer su necesidad por generar la identidad italiana. Empezó y patrocinó una serie de ejercicios institucionales³² encaminados a la formación de la tradición ciudadana en el niño. Para estos historiadores la pedagogía Montessori es uno de estos ejercicios, participó en la construcción de la ciudadanía desde el saber médico-pedagógico, dando al Estado de la post-unificación la posibilidad de producir un sistema educativo distinto al empleado en los colegios católicos. Los tres autores señalan que Montessori no es la única en investigar el cuerpo infantil pero sí coinciden al subrayar que sus trabajos son testimonios de los esfuerzos liberales italianos por llevar a cabo la construcción del ciudadano.

Fulvio de Giorgi, Paola Tralozini y Renato Foschi³³ también han tomado conceptos del giro lingüístico para analizar la obra de Montessori. Interesados en generar una historia intelectual de la educación, esta historiografía italiana ha producido un vasto material sobre María Montessori. Sus investigaciones la analizan como parte de distintas redes intelectuales: las revistas feministas en Italia, las publicaciones pedagógicas en Estados Unidos, los congresos europeos médico-pedagógicos, y la sociedad teosófica son algunos ejemplos de estas redes. Para Renato Foschi la cercanía del Estado liberal con María Montessori se explica mejor desde estas redes. Montessori llega a la dirección de la Casa de Niños de San Lorenzo gracias a que Olga Lodi, periodista radical feminista, la recomendará a Eduardo Talamo, director del Instituto Romano de Bienes Inmuebles, órgano encargado de realizar el proyecto higiénico-urbanista del Banco Italiano. Estos circuitos culturales también colaboraron en la gestión de la metodología montessoriana y se relacionaron con su contenido pedagógico. En su obra *El método de la pedagogía científica* Montessori describe la actividad educativa como una

³¹ Las obras de estos autores utilizadas en esta investigación son: Ipsen, Carl. *Italy in the age of Pinocchio: Children and Danger in the Liberal Era*. Palgrave MacMillan. Nueva York. EE.UU. 2006. Noel Welch, Rhiannon, *Vital Subjects Race and Biopolitics in Italy, 1860–1920*. Liverpool press, Cambridge, Inglaterra, 2016. Stewart-Steinberg, Suzanne *The Pinocchio Effect: On Making Italians (1860–1920)*, University of Chicago Press, Chicago, EE.UU. 2007.

³² De índole médico o pedagógico, pero también instituciones editoriales: Revistas infantiles y obras literarias. Véase en: Carl Ipsen, *Italy in the age of Pinocchio*.

³³De estos autores podemos encontrar obras como: Foschi, Renato, *Maria Montessori*, Octaedro, Barcelona, 2014. Tralozini, Paola, *Maria Montessori through the seasons of the “method.”* en *The NAMTA Journal*, 36(2) 2011. Fulvio de Giorgio, *Maria Montessori modernista* en «*Annali di storia dell’educazione*», 2009, 16, pp. 199-216.

observación científica, así el educando es un maestro-científico que protege el potencial individual del cuerpo infantil por medio de su estudio³⁴.

“Supongamos, que el maestro haya llegado a sentirse (independientemente de su cultura científica) un interés parecido por la observación de los fenómenos naturales; Pues bien, una preparación de esta naturaleza no sería todavía suficiente. El interés por la humanidad debe unir al observador y a lo observado de un modo mucho más íntimo que el que une al zoólogo o al botánico con la naturaleza; y esta unión que es más íntima es necesariamente más dulce. Es preciso que los maestros suficientemente iniciados en el espíritu científico sientan un alivio y se reconfortan espiritualmente al convertirse en observadores de la humanidad.”³⁵

Existe una relación entre el maestro científico de *El método de la pedagogía científica* y el feminismo científico propuesto por Montessori: exhorta a las mujeres a tener un acercamiento científico a la vida. Igual que con el maestro, la mujer puede utilizar la observación científica como guía, la práctica científica de la observación es descrita en ambos textos como una relación íntima.³⁶ Para Stewart-Steinberg estos postulados hacen resonancia con el feminismo pragmático expuesto en el congreso de la mujer de 1904. Son estas redes quienes publicaron la obra montessoriana, la primera edición de *La mente absorbente* queda a cargo de la casa editorial teosófica³⁷. Los objetivos de este entramado de intelectuales se sugirieron en sus decisiones editoriales, El equipo de la revista médico-pedagógica *McClure's Magazine*, encargado de la primera traducción anglosajona del *Método de la pedagogía científica*, auspiciada por la Universidad de Harvard,³⁸ decidió cambiar el título por *The Montessori Method*, asociando el método al personaje y no como un texto que articula la pedagogía con la ciencia.

Como estas dos historiografías puntualizan, para entender las genealogías científicas que transformaron al cuerpo infantil en cuerpo pedagógico, en un dispositivo cognitivo, son necesarias nuevas lecturas de la obra montessoriana ¿Por qué no se ha articulado la noción del cuerpo cultural, propuesta por las metodologías del giro lingüístico, con las representaciones y

³⁴Tozier Josephine, *The Montessori schools in Rome* en: *McClure's Magazine*. No. 2. Diciembre 1911. P. 125.

³⁵ Montessori, María, *El método de la pedagogía científica*. p. 97.

³⁶Suzanne Stewart-Steinberg describe el activismo de Montessori como un “feminismo científico”. La intelectual italiana exhorta a las mujeres a laborar en la academia. Para Montessori el voto de la mujer era importante, pero vacío sin poder adquisitivo, la actividad científica era una posibilidad para que las mujeres europeas lo aumentaran. También practicó el activismo convencional, entre la última década del XIX y la primera del XX publicó revistas, participó en mítines y congresos. Véase en: Stewart-Steinberg, Suzanne *The Pinocchio Effect: On Making Italians (1860–1920)*, University of Chicago Press, Chicago, EE.UU. 2007.P. 300.

³⁷ Montessori, María, *The Absorbent Mind*, The theosophical publishing house, adyar, India. 1949.

³⁸ Kramer, Rita, *María Montessori: A biography*. p.p. 160-164.

prácticas del método Montessori? Como se colocó a Montessori en la Italia de la post-unificación y entre sus redes intelectuales, es importante discernir sus aportaciones al saber biomédico, el “saber oficial del cuerpo en nuestras sociedades occidentales” una “representación del cuerpo”³⁹ inserta “en la trama de la historia social y, de manera más general, de la historia de las ciencias.”⁴⁰

Las investigaciones historiográficas francesas han tenido un papel importante en la consolidación del cuerpo como objeto de estudio, sobre todo en la relación que tiene el significativo “cuerpo” con la historia de las ciencias. Sus investigaciones tienen como objeto de estudio a las ciencias biomédicas, pero también a las técnicas estéticas anatomistas, la mecánica cartesiana y la pedagogía positivista. Historiadores como Alain Corbin, Rafael Mandressi y George Vigarello⁴¹ analizan el cuerpo de una manera distinta a los discursos iatocéntricos, abordan el cuerpo desde su perspectiva histórica, como el “núcleo de la civilización material, los modos de hacer y de sentir, las adquisiciones técnicas y la lucha con los elementos: El hombre “concreto”, en definitiva, del que habla Lucien Febvre, “El hombre vivo, el hombre de carne y hueso”⁴²

El saber biomédico representa al cuerpo occidental como un conjunto de procesos biológicos y morfológicos. “Objeto de ciencia”, los científicos “trabajan” al cuerpo físico, lo “manipulan y disecan. Miden su masa, su densidad, su volumen, su temperatura. Analizan su movimiento.”⁴³ El cuerpo se convierte en una herramienta heurística para los saberes médicos del siglo XVI y XVII, construyeron con significado la “realidad objetiva” del cuerpo.⁴⁴

La historiografía del cuerpo no pone su mirada en los procesos morfológicos, sino en cómo se representan. La mirada médica puso atención en el cuerpo físico, explorándolo a partir de su fragmentación, disección y medición. La historiografía del cuerpo pone su atención detrás del cuerpo, en los soportes donde se aprehenden las representaciones de su materialidad:

³⁹ Le Breton, David, *La sociología del cuerpo*, Ediciones nueva visión. Buenos Aires. 1992. P.30.

⁴⁰ *Ibíd.* P. 34.

⁴¹ De estos autores podemos encontrar obras paradigmáticas como: Corbin, Alain, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello, *Historia del Cuerpo*, sus dos volúmenes editados por. Taurus historia, 2006. Mandressi, Rafael. *La mirada del anatomista, disecciones e invención del cuerpo en occidente*, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México. Vigarello, Georges. *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, trad. De Herber Cardoso, Nueva Visión, Buenos Aires, 2005.

⁴² Corbin, Alain, Jean- Jacques Courtine y George Vigarello, *Historia del Cuerpo*, Vol. I, p. 17.

⁴³ Corbin, Alain, *Historia del cuerpo*, Vol. II. p.15

⁴⁴ Le Breton, David, *Op. Cit*, p. 33.

manuales antropométricos, actas de congresos, revistas médicas, modelos de cera anatómicos, valores numéricos. Corbin invita a complejizar la noción de cuerpo, a “mostrar el papel que desempeñan en ella las representaciones, las creencias, los efectos de la conciencia, es decir, una aventura aparentemente ficticia.”⁴⁵

En la aparente ficción del cuerpo cultural está la articulación entre el giro lingüístico y la historiografía del cuerpo. Si el significante “cuerpo” es una ficción, pero está “culturalmente operante, viva”.⁴⁶ Las representaciones del cuerpo viven cuando cristalizan el significante “cuerpo” en el imaginario social, “induce prácticas, análisis, que no dejan de instruir acerca de su legitimidad, de probar de manera indiscutible su realidad.”⁴⁷ El entramado de representaciones del cuerpo de los siglos XVI al XIX termina por cristalizarse en el saber biomédico del siglo XX, pero no deja de ser una representación. Por tanto, ¿qué fuentes permiten a la historiografía del cuerpo acercarse a estas representaciones? Los soportes del texto y de la imagen. Es entonces la historia de una narración: la científica. No como una realidad indiscutible, sin cuestionar la legitimidad de las ciencias médicas, la historiografía del cuerpo lo entiende como la narrativa de producto de las representaciones de artistas, médicos, pedagogos y editores.

“Evitar ambigüedades, su variabilidad entre cultura y grupos, su lugar en la historia y, sobre todo, su no caracterización en tanto tal en muchas comunidades humanas. Los peligros de un dualismo inherente al uso sin precauciones del significante cuerpo”.⁴⁸

Debe comprenderse que las nociones del cuerpo son duales, sin la mirada adecuada podrían parecer contradictorias. La más obvia es su condición como núcleo de la civilización material y al mismo tiempo como construcción simbólica.⁴⁹ Entender al cuerpo solo desde las leyes de la anatomía y la fisiología evita que veamos cómo esta corporalidad se relaciona con los sistemas simbólicos. El cuerpo como construcción simbólica “establece lógicas sociales y culturales que se difunden en él”.⁵⁰ Aunque su materialidad nos parece dada, su verdadera

⁴⁵ Corbin, Alain, y George Vigarello. Op. Cit. pp. 17- 18

⁴⁶ Le Breton, David. *Op. Cit.* p.33

⁴⁷ *Ibíd.* p.34

⁴⁸ *Ibíd.* p. 36

⁴⁹ Le Breton, David. *Op. Cit.* p. 32

⁵⁰ Corbin, Alain, Jean- Jacques Courtine y George Vigarello. *Historia del cuerpo*, Vol. I. p.17

naturaleza es inasible. Es a la vez una “colección de órganos y de funciones”⁵¹ y un “conjunto de representaciones mentales.”⁵²

Entre la carne y el símbolo, las ambigüedades del cuerpo responden a su papel como lugar y tiempo del sujeto que solo se reconoce encarnado. Existe una porosidad entre el cuerpo sujeto y el cuerpo objeto, una relación horizontal, donde se construyen mutuamente, mientras que el cuerpo es la experiencia del sujeto, donde “la existencia se hace carne”. Esto ocurre a través de “la mirada singular de un actor.” El cuerpo también está entre la experiencia social y el sujeto, el cuerpo propio y el cuerpo colectivo, es decir cómo primer límite frente al otro.⁵³ En las porosidades entre el cuerpo sujeto y cuerpo objeto se gesta la existencia individual, mientras que en las porosidades del cuerpo propio y el cuerpo colectivo se gesta la existencia colectiva.

"Por lo que el cuerpo se halla en el corazón mismo de la dinámica cultural" Es decir que es frontera entre lo individual y lo colectivo, entre lo material y lo intangible, entre la biología y la cultura.⁵⁴

La noción de “cuerpo” como producto de las representaciones, como una ficción viva en el imaginario social, abre la exploración a las coherencias y a las lógicas detrás de las representaciones morfológicas. La historiografía francesa del cuerpo, más que estudiar su densidad, pone atención en “la genealogía del imaginario social” que lo produce. La obra montessoriana, entendida como vehículo de representaciones morfológicas, se suscribe en la genealogía de las ciencias médicas que construyen la significación del cuerpo desde la anatomía y la fisiología. para la historiografía francesa “El “cuerpo” es una dirección de investigación.”⁵⁵

Si el cuerpo es una construcción ficticia, se puede reflexionar sobre las genealogías que lo producen como una narrativa. El objetivo de esta tesis es articular la representación del cuerpo en el trabajo de Montessori con estas genealogías científicas del cuerpo, ver qué cosas son herencia y continuidad de estos saberes en la representación del cuerpo del método Montessori. Determinar esta noción del cuerpo puede facilitar la comprensión de la narrativa

⁵¹ Le Breton, David. *Op. Cit.* p. 30

⁵² Corbin, Alain, Jean- Jacques Courtine y George Vigarello. *Op. Cit.*

⁵³ Le Breton, David. *Op. Cit.* p. 32.

⁵⁴ Corbin, Alain, Jean- Jacques Courtine y George Vigarello. *Op. Cit.* P. 20

⁵⁵ Le Breton, David. *Op. Cit.* p. 32.

científica del método Montessori y la asertividad que tiene, o no, la representación del mito montessoriano.

Para lograrlo, esta investigación echa mano de cuatro fuentes primarias, es decir, publicaciones de Maria Montessori en las que se localizaron las representaciones del cuerpo del niño. Estas representaciones se eligieron por dos razones: por ser en donde se pudo localizar mejor las continuidades de los saberes médicos y los pedagógicos y por ser las que mejor servían para analizar la teoría de aprendizaje de Maria Montessori.

Es precisamente porque se busca la continuidad entre Montessori y estos saberes que dos de estas cuatro obras son producidas al inicio de su carrera. La primera es *El método de la pedagogía científica*, en donde Montessori plantea por primera vez una teoría del aprendizaje. El núcleo de los principios Montessori se halla presente en este trabajo. La siguiente obra es una versión revisada de la tesis doctoral de Montessori, un trabajo sobre antropometría del niño, que fue publicada poco después del éxito de *El método de la pedagogía científica*, pero que en realidad es producto de investigaciones anteriores. Esta obra es la que cuenta con el mayor contenido en lo que a la investigación médica de María Montessori respecta, siendo por lo tanto la que sirve para localizar continuidades en sus postulados del saber médico. La tercera obra, escrita ya en el periodo tardío de su carrera, es considerada medular para el método Montessori, sobre todo, para los colegios que se suscriben a la Asociación Montessori Internacional. *La mente absorbente del niño* es el refinamiento de lo postulado por *El método de la pedagogía científica*. Existe una continuidad de representaciones del cuerpo entre estos dos trabajos. Esta obra no solo es característica por sus planteamientos teóricos, sino porque también muestra las representaciones del cuerpo del niño en una edición aprobada por las instituciones montessorianas. La cuarta obra consta de un conjunto de discursos emitidos por Montessori a inicios de su carrera, pero que no serían editados hasta tiempo después. Las conferencias impartidas en Roma en 1913 funcionan como parteaguas, dado que se constituyen como el primer curso en donde la dottoressa desglosa y enseña con precisión a los asistentes los planteamientos de *El método de la pedagogía científica*. En conmemoración del cincuenta aniversario del primer curso de entrenamiento internacional, Montessori-Pearson editó este curso a partir de los apuntes de la doctora y de los alumnos que asistieron al entrenamiento. Este libro ejemplifica bien cómo las decisiones editoriales transforman la manera de exposición de los principios Montessori, ya que las conferencias están acomodadas con una temática

elegida por los editores y no como Montessori había optado por exponerla en el curso de entrenamiento.

Adicional a estas cuatro obras, se utilizaron como fuentes de investigación la versión traducida al inglés de *Antropología Pedagógica* en su primera edición (Nueva York, 1913) y el polémico texto de *The Montessori Method* (Nueva York, 1912), la versión anglosajona de *El Método de la Pedagogía Científica* (Citta de Castello, 1909), que como veremos no es una traducción exacta del italiano. Además de una serie de libros editados por Montessori-Pierson, quienes han publicado diarios y cartas como *María Sails to America*, el diario que escribió en su visita en 1913 a EE.UU (Amsterdam, 2013) y *Letters from California*, la correspondencia de Montessori a su padre en 1915 (Amsterdam, 2015). reeditado trabajos tardíos Montessori como *El niño, el secreto de la infancia* (Amsterdam, 2015)⁵⁶, y *Citizen of the World: Key montessori readings* (Amsterdam, 2019), compendio de conferencias durante toda la última parte de la carrera de Montessori. Este tipo de obras sirvieron a esta investigación para precisar mejor los postulados de los cuatro trabajos fundamentales y para matizar la relación entre el método y la representación del cuerpo del niño.

Junto con esta clase de trabajos también se analizaron publicaciones de revistas educativas. En ellas, se pudo bocetar las características del mito montessoriano y las redes intelectuales a las que Montessori estaba suscrita

“Sus primeros libros, los principales trabajos publicados antes de 1920 (The Montessori Method, Antropología pedagógica y los dos volúmenes de El método Montessori avanzado: Actividad espontánea en la educación, y Material de primaria Montessori) fueron escritos en su nombre al final de su vida. Consisten en expresiones de sus ideas a medida que se desarrollaron y evolucionaron en las conferencias que dio en sus diversos cursos de capacitación, gran parte de este material sobrevivió solo de segunda mano a partir de traducciones de notas de lectura tomadas por sus estudiantes.”⁵⁷

⁵⁶ Esta edición castellana de *El niño* sigue a la edición en lengua italiana de 1966.

⁵⁷ Freud Anna y Rita Kramer, *Op. Cit.*, P. 356 “Her early books, the mayor works published before 1920 (The Montessori Method, Pedagogical Anthropology, and the two volumes of The Advanced Montessori Method -- Spontaneous Activity in Education and the Montessori Elementary Material), were written by her name late in her life consists of expressions of her ideas as they were developed and evolved in the lectures she gave in her various training courses, much of this material surviving only in secondhand from in translations of lecture notes taken down by her students.”

Las obras de *El método de la pedagogía científica* y de *Antropología pedagógica* tienen contextos de producción distintos. A pesar de esto se editan como libros que son complementarios, estos dos textos son parte de una trilogía de libros que se publican como ejes de la educación Montessori, en la Italia de 1909 y 1910 respectivamente. Los cursos formativos y los entrenamientos para ser guía Montessori los toman como lecturas obligatorias para la práctica montessoriana. El tercer trabajo de esta trilogía, *Autoeducación en la escuela primaria*, que vio la luz en 1912, tiene las mismas características que *El método de la pedagogía científica*, ya que también relata las observaciones de la doctora Montessori como directora de *la Casa de los Niños*. Es importante aclarar que la decisión de presentar estos trabajos como ejes de la educación Montessori es una decisión editorial y no una pedagógica.

“En 1929, por obra de Mario y Montessori durante el primer 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 (...) A favor del desarrollo completo de la persona humana.”⁵⁸

La AMI ejemplifica qué es una productora cultural. Funciona a la vez como casa editorial, productora de material didáctico, consorcio de centros de entrenamiento, red de centros de investigación, institución defensora de los derechos del niño y organismo educativo. Este proyecto, desde sus inicios, ha cuidado que el contenido de las publicaciones sobre la educación Montessori, además de tener la patente de las obras más conocidas de la autora italiana. “El material Montessori utilizado en las casas de los niños fue creado (...) se trata de material de aprendizaje construido por Montessori y reactualizado por la AMI”⁵⁹ Apelando al desarrollo completo de la persona y a preservar los principios del método Montessori, AMI certifica qué libros, cursos y materiales son considerados como los únicos válidos para la educación Montessori. El papel de Montessori en la conformación de la AMI es confuso, por un lado participa activamente en su consolidación y en muchas de las decisiones editoriales, pero por otro no fue ella quien registró el método con su propio nombre. Esto causa un fenómeno que oscurece las aportaciones de la obra de Montessori. Por un lado parece que la única representación válida es la de publicaciones aceptadas por la AMI y por otro existen colegios que se nombran Montessori sin estar relacionados con el método.

⁵⁸Foschi, Renato. *María Montessori*. Pp. 94.160.

⁵⁹ *Ibid.* P. 143.

A la fecha, la mayoría de los trabajos de la doctora Montessori son publicados por esta institución que, aliada a la editorial Montessori-Pierson, intenta una hegemonía de los principios de la metodología Montessori. Esto nos habla de que, aunque en vida Montessori supervisó estas publicaciones, se han hecho una serie de ediciones póstumas que no necesariamente tienen que ver con sus intereses científicos o pedagógicos. Tenemos tres tipos de fuentes cuando se realiza una investigación del mito Montessoriano: Por un lado tenemos los libros producidos por la autora, por otro las ponencias publicadas por la AMI (con Montessori como editora), y por último las publicaciones de la Asociación después de la muerte de la autora, que muchas veces provienen del acervo o la biblioteca de los familiares.⁶⁰ Así, atendiendo a lo publicado por Montessori-Pierson, la obra antropológica de Montessori se ve reducida a la expuesta en un libro de correspondencia: *Letters from California*, publicación que consta de las cartas personales entre Montessori y su padre durante 1915, o el apartado de *The Biographical Chart and Anthropological Observation* en *The 1913 Rome Lectures*, edición de una clase del primer curso internacional, mismas que, aunque sin duda son obras que puede mostrar aristas interesantes de la visión de Montessori, no se realizaron con la intención de hacer una reflexión teórica. Estaban diseñadas para establecer otro tipo de diálogos.

La otra gran fuente editorial de los textos Montessori son las revistas y *Ios journeys* pedagógicos. No podríamos explicar la presencia internacional de María Montessori sin este tipo de publicaciones. A diferencia de los libros, que como vimos en su mayoría son editados por la AMI, en las revistas y periódicos no ocurre esta concentración.

Otra diferencia entre las publicaciones en formato de libro y las que utilizan las revistas, es la familiaridad que Montessori tuvo con las revistas como soporte; una práctica ampliamente difundida entre los teóricos y practicantes de la educación. Mientras que *Antropología pedagógica* y *El método de la pedagogía científica* son editadas y publicadas *a posteriori* la participación montessoriana en revistas y periódicos como columnista se puede rastrear desde 1895. La utilización de la revista como medio de sociabilidad educativa fue una práctica instaurada en Europa hacia finales del siglo XVIII:

“Las primeras revistas de este tipo salieron a la luz en Gran Bretaña bajo títulos como *The Lady's Magazine*. Hacia finales del siglo XVIII se publicó en Francia el *Journal des Desmoiselles* o La Toilette de Psyché. Asimismo, en Estados Unidos a partir de 1792, se

⁶⁰ Para la lista de publicaciones de Montessori ver en: <https://montessori-ami.org/resource-library/books>

publicó *The Lady's Magazine, and Repository of Entertaning Knowledge*, y para 1830 ya se había puesto en circulación alrededor de 45 títulos destinados a la lectura femenina.”⁶¹

A diferencia de las publicaciones del siglo XVIII, los *journals* académicos y educativos están diseñados con la intención de producir una tendencia nacional e internacional de la educación por medio de los siguientes objetivos: Crearon diálogo entre diferentes teóricos de la pedagogía, crearon una red de profesionales de la educación, fomentaron la formación de futuros docentes, funcionaron como instrumentos didácticos, para lectura en voz alta, la enseñanza de la lectura y lecciones prácticas sobre el cuerpo y lograron la difusión de las cuestiones discutidas llevadas a cabo en los congresos pedagógicos y los consensos logrados alrededor de la reflexión de las nuevas prácticas educativas.

Aunque para la segunda década del siglo XX Montessori es una de las científicas especializadas en las ciencias del comportamiento, no podríamos explicar la internacionalización de su método sin las prácticas alrededor de este tipo de revistas. La existencia de una red de publicaciones periódicas permite a los interesados por las prácticas montessorianas acceder a ellas sin tener la necesidad de conseguir los libros. También, como vimos en el apartado anterior, la publicación de las obras medulares en otros idiomas fue resultado del interés de los propietarios de estas revistas.

Podemos clasificar tres tipos de revistas que publican trabajos de Montessori. Tenemos aquellas publicadas en la última década del siglo XIX y la primera del siglo XX. Relacionadas con su etapa como activista social y feminista, estas publicaciones, si bien no son de corte metodológico, ayudaron a formar los cimientos para la AMI. También ganó aliados en el resto de Europa y Estados Unidos, mismos que le sirvieron en sus giras de entrenamiento, con los que realizó coediciones posteriores y quienes le ayudaron a huir de la persecución fascista en la década de los treinta. Es gracias a este tipo de publicaciones que debe su nombramiento como directora de la primera *Casa de los Niños*, específicamente debido al contacto con Olga Lodi, con quien publicaba en varias gacetas feministas en Italia.⁶² También le permitieron conseguir el financiamiento y el reconocimiento necesario para fundar la AMI⁶³ Las segundas

⁶¹ Alcubierre Beatriz. *Ciudadanos del futuro: Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. P. 57.

⁶² Véase en: Foschi. Renato. *Op.Cit.*

⁶³ Entre aquellos que firmaron el acta fundacional de la AMI se encuentran personajes como: Tagore, Freud, Piaget, Marconi.

revistas que encontramos, ya de un corte metodológico, son las que la doctora utilizó como herramienta para legitimar su método ante las miradas internacionales especializadas. Algunos ejemplos de ello son las que se publicaron entre 1912 y 1914 en Estados Unidos. El éxito de estas revistas es tal que artículos suyos son reimpresos, logro que en aquella fecha no tenía precedente. “Los artículos sobre las Casas de los Niños aparecieron en varias revistas de renombre de diferentes países: The McClure 's Magazine en los Estados Unidos. Tan grande fue el interés que despertó que se habían impreso segundas ediciones de dos de estas revistas, un hecho casi sin precedentes en el periodismo”.⁶⁴ Como vimos en el apartado anterior son estas revistas las que en una coedición, traducen *El método de la pedagogía científica* al español y al inglés. Por último, tenemos las revistas de formación, que a diferencia de sus antecesoras, estas revistas se lograron en coedición entre Montessori y las instituciones educativas de las que se hizo aliada durante otras etapas de su vida. La mayoría de estas publicaciones se hicieron en el contexto de la AMI como institución y, al igual que *Antropología Pedagógica* son transcripciones y traducciones de las ponencias de la doctora en los congresos y cursos de la formación de guías Montessori.

Ejemplo de esto es *Montessori en España*, publicada mensualmente en 1935 durante el exilio de María Montessori en la ciudad de Barcelona, en plena segunda república, la época de los grandes pedagogos españoles, seguidores de Francisco Giner de los Ríos . Ésta tuvo el objetivo de hacer llegar las ponencias que la Dra. Montessori dio en los cuarteles educativos de la Generalitat Catalan. Esta revista fue una coedición de la AMI, las maestras de la república española encargadas del proyecto educativo de la Generalitat y la Casa editorial Araluce. El contacto entre Montessori y las maestras republicanas data de su periodo como activista. Las maestras se consideraban las herederas teóricas de la pedagogía de Francisco Ferrer.⁶⁵ En el caso de la casa editorial Araluce la relación data de 1912, y fue la editorial encargada de la traducción de *Antropología Pedagógica*, así como de *El Método* y de los primeros trabajos al español de la Dra. Montessori antes de la fundación de la AMI.

Esta revista no solo fue una coedición sino que también fue una co-publicación. Es relevante destacar que en el mismo soporte encontramos *Montessori en España* y la revista

⁶⁴ Standing. E.M. *Op.Cit.* P. 55. “Articles on the Children's Houses appeared in various well-known magazines in different countries --The McClure's Magazine in the United States. So great was the interest aroused that second editions of two of these magazines were printed, an almost unprecedented event in journalism.”

⁶⁵ Al respecto de la relación de María Montessori con Ferrer se ha trabajado poco, aunque Renato Foschi asegura que existe entre ellos correspondencia. Con respecto a la muerte de Ferrer, Montessori escribe en algunas revistas activistas. Véase en: Foschi. Renato. *Op.Cit.*

publicada por las maestras republicanas: *El pregonero del libro*. Estas publicaciones fueron de repartición gratuita y, como dijimos anteriormente, eran las transcripciones de los cursos formativos de la doctora. Aunque en ellas también podemos encontrar lecciones prácticas, reflexiones filosóficas alrededor del método y análisis críticos sobre el papel de la prensa en su difusión. Fueron pensadas como un sustituto a las enseñanzas de la doctora para todos aquellos maestros rurales que no podían acudir a los cursos de manera presencial.



Año I Enero 1935 Núm. 1

Montessori

Revista mensual ilustrada

ÓRGANO DE LA
SOCIEDAD MONTESSORI, AFIJADA A LA ASOCIACION INTERNACIONAL MONTESSORI
DIRECTORA: DOCTORA MARIA MONTESSORI

Anejo: EL PREGONERO DEL LIBRO. Revista archivo - bibliográfico

SUMARIO

Revista MONTESSORI	
Unas palabras de presentación, por la Doctora María Montessori	1
Retrato de la Doctora María Montessori. (Reproducción fotográfica)	5
Fecha memorable. (Conferencia pronunciada por la Doctora Montessori en Barcelona, con motivo del acto inaugural del XVIII Curso Internacional)	7
El Renacimiento espiritual del hombre.	10
Juicios de la Prensa pedagógica acerca de las obras de la Dra. Montessori.	13
La eficacia de la enseñanza Montessori	14
Noticiero Montessori	15
EL PREGONERO DEL LIBRO	
El catálogo que usted necesita	17
Edison, por <i>Reofo</i>	18
El nervio de la raza, por <i>Claudius</i>	20
Dios, el Universo y la Libertad, por el <i>Bachiller Carrasco</i>	22
Utopías peligrosas, por <i>J. P. N</i>	24
Ante el libro, por <i>B. G.</i>	26
Ejercicios higiénicos, por <i>Ramón y Cajal</i>	27
Del Archivo del Pregonero. Noticias	28
La Farsalia. (Historias de Luciano) folletón	30
Otras nuevas	32

RELACION Y ADMINISTRACION: CASA EDITORIAL ARALUCE - Cortes, 302 - BARCELONA .

Índice de la revista Montessori en coedición con el pregonero del libro.
Casa Araluce. Barcelona 1935

Como se ha planteado en estas páginas, esta investigación considera la obra de Montessori como ejemplos de documentos científicos, relatos que construyen la narrativa sobre la que se fundan los sistemas educativos actuales.

El primer capítulo de la tesis consiste en analizar a Montessori en su contexto y el papel que tienen las representaciones de la fisonomía infantil en la Italia de la post-unificación. El primer apartado de este capítulo describe y trabaja sobre el concepto complejo de *Il Risorgimento*, proceso no sólo político sino cultural. Para describir este contexto se utilizó la obra de Giovanni de Cattani y el célebre texto de Gramsci del mismo nombre. Es también en

este capítulo en donde precisamos sobre la representación que produce el mito montessoriano. Para ello haremos uso de los trabajos de Renato Foschi, de Suzanne Stewart-Steinberg, de Carl Ipsen, de Rhiannon Noel Welch y de Enzo Catarsi, articulando con ellos esta representación con el contexto de la unificación Italiana. Para dotar de mayor precisión las representaciones del niño, recurriremos al célebre trabajo de Ariés, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. También observaremos los postulados de la reflexión filosófica de Agamben sobre el juguete y la relación que tiene esto con la noción del niño como potencial ciudadano. Para cerrar el capítulo, se reflexionará sobre el papel que tiene en los postulados de la biopolítica en la construcción del ciudadano moderno que es el niño, recurriendo brevemente a la obra de Esposito *Bíos Biopolítica y filosofía, mutaciones* y de Negri y Hardt. *Imperio* para ello.

En el segundo capítulo se realizará la genealogía médica en la que está inserta Montessori, realizando un recorrido sobre las construcciones del cuerpo, que van desde la mirada anatómica de Andre Vesalio a la observación anatomoclínica de los médicos de inicios del siglo XX. En este capítulo se precisará sobre la ciencia como una narrativa y el papel de la historiografía del cuerpo francesa, es decir la obra de Corbin, Vigarello y Manadresi en esto. Se describió también el fundamento que da la mirada anatómica a todo el saber médico occidental, así como la transformación de este discurso conforme aparece la revolución científica en el pensamiento anatomoclínico. Para ello, usaremos obras iatocéntricas como el *Manual de Historia de la Medicina* de Pedro Gargantilla y el trabajo de *Historia de la Medicina* de Pedro Lain Entralgo, con los cuales ayudaremos a precisar la genealogía del modelo anatomoclínico. Para explicar mejor las características del ojo clínico y del cuerpo que construye con su mirada se utilizará la obra *El nacimiento de la clínica*, de Michel Foucault y los artículos de Francisco Gonzales Crussi sobre la observación clínica. En la última parte de este capítulo se realiza una lectura de las representaciones del cuerpo que se encuentran en las obras de *Antropología Pedagógica* y *La Mente Absorbente del Niño* cómo parte de esta genealogía.

Es el capítulo final el que relata las genealogías pedagógicas de las que proviene el método Montessori. Al igual que el segundo capítulo, la primera mitad es un recorrido de las influencias pedagógicas en la obra de Montessori. Para esta primera parte se utilizaron dos tipos de fuentes: obras de historia de la pedagogía y de historia de la educación que permitieron establecer la continuidad de ideas y principios entre diferentes métodos pedagógicos y fuentes

primarias de las obras de los principales investigadores de la educación: los trabajos de Pestalozzi, Froëbel, Kilpatrick y Dewey. Las investigaciones de Abbagnano, Visalberghi y Alighero permiten navegar entre el complejo mosaico de pedagogías del periodo positivista, que influyeron en Montessori. El transitar de este capítulo va del siglo XVIII, con la reflexión de Enzo Cocco sobre la figura del jardín en la obra rousseauiana a la crítica que Kilpatrick hace de la metodología Montessori. También en este capítulo se dialogará con la obra de Vigarello, quien en *Corregir el cuerpo* hace un análisis minucioso del papel del banco y del corsé como materiales de la escuela positivista francesa, instrumentos criticados en la obra medular de Montessori *El método de la pedagogía científica*. La segunda parte de este capítulo profundizará en los materiales Montessori propuestos en esta obra y en la teoría de los periodos sensitivos, principal postulado de Maria Montessori sobre el cómo ocurre la educación, así como el papel del cuerpo en la confección, tanto del material como de la teoría.

De esta forma, en tres capítulos, se pretende realizar una relectura de la obra montessoriana desde su contexto y su participación como eslabón de la genealogía medico-pedagógica y la narrativa moderna con la que se construyen las instituciones educativas de la modernidad, y tal vez así, ayudar a generar una representación alejada del mito montessoriano.

Capítulo I

Montessori en contexto:

Hacia la representación de la fisonomía infantil en la Italia post-unificada

Los saberes médico-pedagógicos se forman en distintos espacios y son resultado de una red de exploraciones, cuya principal sede se encuentra en las universidades Europeas. Sin embargo, no se puede comprender la noción de niño de la que parte el método Montessori, ni el papel que las representaciones del cuerpo tienen en su construcción, sin tomar en cuenta el contexto en donde se produjeron, especialmente las circunstancias ideológicas y culturales de la Italia del siglo XX. Como se postuló antes, el mito montessoriano es tanto un resultado consciente de un proyecto editorial como el resultado de un proceso histórico: la unificación italiana. Aunque instituciones como la Universidad de Padua y La Sapienza (donde se formó Montessori) son previas a dicha coyuntura histórica, no se puede comprender a la Italia del siglo XX sin mirar hacia la unificación. El historiador francés Gilles Pécout plantea en su trabajo *Naissance de l'Italie contemporaine*, que el *Risorgimento* es un proceso de larga duración, sobre todo si se entiende desde lo cultural. Así el proyecto cultural de la unificación se puede localizar desde finales del siglo XVIII, el autor plantea que desde 1770, y que tiene un final abrupto con la ascensión del fascismo en 1922⁶⁶. Montessori nace precisamente un mes antes de la anexión de Roma al reino de Italia. Es decir, el mismo año de la consolidación política de la unificación. Esta anexión implicó el inicio de un proyecto de Estado-nación que tuvo que enfrentarse a regionalidades, prácticas e instituciones de siglos de antigüedad, que dificultaron en gran medida el desarrollo de una identidad nacional. Es importante entender que Montessori creció a la par del proyecto liberal del reino italiano.

La historiografía desempeña un papel importante en la unificación cultural de Italia. Es en los libros de historia donde se asume por primera vez a la península como una sola identidad. Así, los trabajos de Ludovico Antonio Muratori por ejemplo, en especial su *Annali d'Italia* (1743-1749), inauguran una historia unificada de la diversidad italo-parlante. El papel de la disciplina histórica en la unificación cultural de Italia ha generado debate, aún en nuestros días. Como señala Giovanni Cattani, en la actualidad podemos encontrar dos imágenes de Italia que

⁶⁶ Cattani, Giovanni. *La construcción del estado nacional italiano*. 2002. 221

podrían parecer contradictorias, pero que en realidad se complementan: “la de un país sin estado y la de un estado sin nación.”⁶⁷

Si se fuese muy estricto al respecto, el término italiano *Risorgimento* se refiere solamente al desenvolvimiento de los acontecimientos que dieron pie, por un lado, al proceso de unificación italiana y, por el otro, al enfoque cultural dado a la misma. No obstante, para entender a profundidad el concepto, debe hacerse un breve recorrido en el estudio de todos los aspectos históricos, así como de los recursos historiográficos que permitan la correcta aproximación al concepto. El primero de ellos corresponde a la delimitación de las causas que propiciaron el naciente y marginal patriotismo italiano, que surgiera como resultado de sucesos como el Congreso de Viena de 1815, los inicios de Italia, ya entendida como un reino, en 1860, la instauración de la ciudad de Roma como la capital nacional en 1871 o bien, el periodo de 1848 a 1870, marcado por el desarrollo de varias etapas de conflicto militar.

Si bien la creciente necesidad de encaminar a Italia hacia un proceso de unificación encuentra causa e impulso en el desarrollo de las tres guerras de independencia que atravesaría el país entre 1848 y 1871 (este último año marcado por la proclamación de “Roma Capital”), la unificación se consolida también debido al sonar de muchas voces intelectuales dentro de la propia Italia. Tal fue el caso de Adolfo Omodeo, teórico del *Risorgimento*, quien en su obra titulada *Etá del Risorgimento* argumenta que para alcanzar la unificación de Italia “...habría debido cambiarle toda la economía (la estructura), reduciendo la parte europea y ampliando la parte italiana.”⁶⁸

Aunque el planteamiento de Omodeo se encuentre sujeto a controversia y debate, resulta útil retomarlo. Para el autor italiano el quehacer historiográfico, relacionado íntimamente con la unificación nacional, tenía que alejarse de las narrativas que encasillan a los procesos nacionales del siglo XIX con el proyecto liberal producto de la Revolución francesa. “Desde el punto de vista europeo, la época es la de la Revolución francesa y no del Risorgimento italiano, del liberalismo como concepción general de la vida y como nueva forma de civilización estatal y de cultura, y no sólo del aspecto “nacional” del liberalismo.”⁶⁹ Es él, junto con otros varios miembros de la elite intelectual italiana, quien sostuvo que la unificación y consiguiente desarrollo de la sociedad italiana tendría lugar sólo si la vida política del país

⁶⁷ Cattani, Giovanni. *La construcción del estado nacional italiano*. 2002. P. 220.

⁶⁸ *Apud* Gramsci, Antonio. *Il Risorgimento en Cuadernos de la Cárcel*, Cuaderno 19. tomo V. P. 347

⁶⁹ *Ibid.*

recae en manos de los propios italianos y no de los extranjeros, tal como era cuando el país se encontraba bajo el dominio del Imperio Napoleónico.

Por su parte, si cotejamos el trabajo de Gramsci con relatado por Giovanni Cattani La construcción del estado nacional italiano, se muestra que no solo Omodeo tiene esta idea, si no que es un sentimiento general entre los intelectuales del Risorgimento, quienes cobijados por los matices de la presencia de la llamada cuestión romana y en aras de lograr la tan buscada unificación, da inicio a un proceso paulatino y relativo de exclusión, en donde se deja fuera de la vida política italiana a los practicantes de la religión católica, al menos hasta 1913⁷⁰

Paradójicamente, mientras Omodeo y otros se esfuerzan por lograr la unificación, la presión ejercida sobre las regionalidades a partir de la centralización del poder acabó por afectar un proceso de emigración cada vez mayor: primero haciendo salir a los italianos de su país hacia otros destinos cercanos, y orillándolos más tarde a abandonar Europa.⁷¹ Dichas cuestiones dificultan el proceso identitario de la unificación.

Aunque Italia ya había contado con una elección de carácter popular en 1913⁷² (fue catalogada como tal por la gran cantidad de campesinos que participaron en ella), fue en el ejercicio electoral de 1919 en donde convergieron varios de los elementos que Gramsci identifica: “unificadores positivos y negativos”.⁷³ Es el fin de la Primera Guerra Mundial lo que despierta en el país, y en la conciencia de las masas, la idea de que la unificación fructificaría a través de la conformación de un aparato gubernamental, que se vio materializado por medio del conducto electoral, enfocando así la mirada nacional en un, como diría Omodeo, *Risorgimento* hacia el futuro y no con los ojos puestos en el pasado. Este aparato gubernamental es fundamental para comprender en qué instituciones se forman los saberes médico-pedagógico y el Método Montessori. A dicho aparato gubernamental se debe la fundación del Instituto Ortofrénico y la primera Casa de los niños, financiada por el Instituto de Inmuebles de Roma.

¿Qué conceptualizaciones o cuestiones históricas colocarían al *Risorgimento* bajo la categorización de ser un movimiento cercano a los planteamientos democrático-populares? Para dar respuesta a esta pregunta debe tenerse en consideración que, para que el movimiento virase hacia tales cursos de acción, era necesaria la construcción de lo que Gramsci llamó:

⁷⁰ Cattani, Giovanni. *Op. Cit.* P. 220

⁷¹ *Ibid.* P. 221.

⁷² Mismo año en el que Montessori está impartiendo su primer curso internacional en roma.

⁷³ Gramsci, Antonio. *Op. Cit.* P. 328-383

“...un programa orgánico de gobierno que refleja las reivindicaciones esenciales de las masas populares, en primer lugar de los campesinos...”⁷⁴, lo que terminaría entonces por replantear al *Risorgimento* italiano ya no como algo fraguado desde las clases intelectuales (recordemos a Omodeo) sino como una respuesta de las masas campesinas ante los planes de unificación que los intelectuales proyectaban para toda Italia.

El proyecto de nación italiano fue dinámico. No se puede pensar en un solo *Risorgimento*. Mientras que Montessori es más afín, por crecer dentro de la sociedad burguesa italiana, al *Risorgimento* omodeiano, es el carácter popular del *Risorgimento* tardío lo que posibilitó la fundación de la primera Casa de los niños, construida en uno de los barrios populares de Roma. Lo importante es comprender que estas lecturas del *Risorgimento*, tanto las contemporáneas al proceso cómo las hechas *a posteriori*, mencionan siempre las dificultades que tiene el Estado Italiano para consolidar una identidad de nación. Más porque lo hace en una negociación entre la monarquía y un gobierno liberal, pero también por las tensiones que estas dos formas de entender el *Risorgimento* producen en la programática estatal y en la construcción de aparatos estatales. Para saldar el problema muchos de los esfuerzos estatales van dirigidos en la formación ciudadana de las nuevas generaciones, es decir que enfocan el proyecto hacía la educación de los niños nacidos en la Italia unificada. Como se ha dicho, la propia Montessori pertenece a esta generación, por lo que fue sujeto de las construcciones estatales; pero también participó en su continuación.

1.1 Del mito Montessori.

María Montessori es sin duda una de las figuras más célebres en la pedagogía del siglo XX. Todavía hoy, a un siglo de distancia, su propuesta educativa resulta polémica, puesto que continúa provocando respuestas que van desde la abierta adversidad o la suspicacia, hasta una admiración casi incondicional. Una aproximación interesante y novedosa al respecto es la que propone la estudiosa de la cultura italiana Suzanne Stewart-Steinberg, quien señala que las reacciones adversas al método Montessori, más que cuestionar sus postulados teórico-metodológicos, tienden a dirigir la crítica sobre las instituciones que lo practican y difunden;

⁷⁴ *Ibid.* P. 389.

es decir, la AMI, así como los colegios y editoriales asociados a ella.⁷⁵ Desde esta perspectiva, la crítica no es tanto al método mismo, sino a lo que Stewart-Steinberg denomina como “La mitología Montessoriana” que dichas instituciones promueven al ofrecer una imagen de María Montessori como una especie de santa secularizada, que funcionó como una apropiación de parte del Estado de las representaciones femeninas, las cuales normalmente estaban monopolizadas por las instituciones católicas.⁷⁶

“Maria Montessori creó un culto, pero también fue creada a través de un culto. Su método educativo profundiza en los territorios de las estructuras creadoras de mitos en la sociedad y cultura de la post-unificación. Su calidad de creadora del mito le permitió participar activamente, aunque no necesariamente superar, varios mitos clave para sostener la cultura nacional italiana desde la unificación (...) Estos mitos se refieren en particular a la trayectoria de Italia a través del proceso de secularización.”⁷⁷

Al otro lado de la representación de Montessori como “santa secular” (madre metafórica de la Italia naciente), se yergue la imagen, hasta cierto punto también mitológica, de la Montessori científica, delineada por la pluma de su más cercano colaborador Edwin M. Standing, o de biógrafos como Renato Foschi, y Rita Kramer⁷⁸, quienes la caracterizan como una investigadora prolífica, con grandes contribuciones en los ámbitos de la pedagogía, la medicina, la antropología física, e incluso al campo del psicoanálisis.

Al analizar a la célebre pedagoga italiana desde la perspectiva de la mitificación de la que ha sido objeto, primero por parte del Estado italiano y después en manos de sus propios

⁷⁵ Suzanne Stewart-Steinberg, *The Pinocchio Effect. On making Italians, 1860-1920*. University of Chicago Press, Chicago, EE.UU. 2007. p. 197.

⁷⁶ Cuando se habla de representación en este capítulo se utiliza la definición de la historiografía francesa, propuesta por la cuarta generación de la escuela de los annales, y descrita por Roger Chartier en *El mundo como representación*. Aunque encontramos más clara la definición propuesta por Beatriz Alcubierre, quien la define como “una construcción histórica que constituye el reflejo de todo un sistema de significados y referencias inmersos en un contexto cultural, religioso, social y político determinado”. En *La historia de las infancias en América Latina*. Comp. Lucía Lionetti; Isabella Cosse; María Carolina Zapiola. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2018.p. 17.

⁷⁷ Stewart-Steinberg, Suzanne, *Op.Cit.* p. 290. Traducción propia

⁷⁸ Kramer, Rita. *María Montessori: A biography*, Da Capo Press, 1988. Standing, E.M. *La revolución Montessori en la educación*. Siglo XXI Editores, S.A. De C.V. 1973.

herederos, resulta sugerente situar este proceso en la dimensión histórico-temporal de lo que Giorgio Agamben denomina *mito*⁷⁹: una representación que se presenta en forma sincrónica. Siguiendo esta propuesta, lo que podemos ubicar como el mito de Montessori se construye con base en la exaltación de ciertos eventos de su vida, los cuales se ordenan teleológicamente al plantearse como una sucesión inevitable de acontecimientos que determinan la creación de su método. Es decir que estos acontecimientos, aparentemente diacrónicos, son observados de forma sincrónica, puesto que es su concordancia lo que permite dar vida a una Montessori mítica, destinada desde niña a reformar los sistemas educativos.⁸⁰ La función principal de esta mitificación consiste en cristalizar la imagen de una Montessori que, pese a los contextos cambiantes, se mantiene inmutable. De esta manera, en la construcción del mito se omiten las contradicciones entre sus diferentes momentos ideológicos, disciplinarios y académicos. De este modo, se le representa, sin importar si se trata de la joven estudiante de medicina o la prestigiosa pedagoga exiliada en la India, con un mismo carácter, con una misma ideología y con el único objetivo de rescatar al niño de la opresión que el adulto ejerce por medio de los sistemas educativos tradicionales. Este proceso de mitificación también tiende a cristalizar su metodología, aunque sí permite entrever una cierta progresión donde Montessori va afinando sus propuestas hasta lograr el objetivo previamente trazado.

Como Agamben plantea, asumir esta aparente diacronía (que encubre una sincronía subyacente) impide que la mirada historiográfica llegue a reconocer las relaciones entre presente y pasado que hacen posible la construcción de significados, logrando con ello una

⁷⁹ Véase en: Agamben, Giorgio, *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Trad. Silvio Mattoni. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires, Argentina, 2007. p. 99-100 "La potencial del acto sagrado - escribe Benveniste- reside Precisamente en la conjunción del mito que enuncia la historia y del Rito que la reproduce" P. 99-100

⁸⁰ "Si se representa el devenir histórico como una pura sucesión de acontecimientos, como una absoluta diacronía, se está obligado, para salvar la coherencia del sistema, a suponer una sincronía oculta que actúa en cada instante puntual (sea que se le represente como ley causal o como teleología), cuyo sentido sin embargo se revela sólo dialécticamente en el proceso global". Agamben, *Op.Cit.* p.111.

mejor comprensión del fenómeno humano.⁸¹ Siguiendo a este autor, una historiografía que produce *mito* pierde así “el objeto de la historia”, que “no es la diacronía, sino la oposición entre diacronía y sincronía que caracteriza a toda sociedad humana.”⁸² Es decir que, desde este punto de vista, el trabajo del historiador es mostrar las continuidades y rupturas que se hallan presentes en todos los fenómenos humanos. La noción de mito de Agamben nos permite comprender el que tiene en el conocimiento humano y las prácticas educativas con los que se construye. El método Montessori, cómo producto y productor de estas prácticas no queda exento de ello, más si se piensa en el mito que se ha generado alrededor de la figura de Montessori.

Se busca aquí dar cuenta del desarrollo del pensamiento montessoriano en torno a la noción de niño. Para ello, resulta imprescindible tomar en cuenta el contexto social y cultural que caracteriza este periodo, así como el desarrollo científico del que Montessori abreva, atendiendo a las rupturas y continuidades que subyacen a dichos procesos.

Como todo sujeto histórico, la Montessori que nos interesa dilucidar aquí forma parte de un contexto del que su propia obra es producto. No se trata, entonces, de un individuo genial y único, sino más bien de alguien que se inscribe en la continuidad de un proyecto: el de la unificación y modernización italianas. Montessori forma parte de una genealogía de científicos y médicos que enfocan sus investigaciones al estudio de la conducta. Sus trabajos sirven como sustento para el proyecto nacional de la Italia recién unificada, el cual se ve en crisis debido a la creciente tensión entre las regiones del norte y sur del país, agravada por una caída demográfica, producto (entre otras cosas) de la migración hacia América y la colonización en África.⁸³

⁸¹ “Relaciones significantes” entre presente y pasado. Agamben, *Op.Cit.* p.111.

⁸² *Ibid.* p. 109.

⁸³ Noel Welch, Rhiannon. *Vital Subjects Race and Biopolitics in Italy, 1860–1920*. Liverpool press. Cambridge, Inglaterra, 2016. p. 5

El Estado italiano se construye sobre las tensiones antes mencionadas. Sin embargo, ni la ciencia política ni la jurídica, tan eficaces para delimitar y definir al Estado post-unificación, cuentan con las herramientas teóricas necesarias para construir al sujeto sobre el cual se ha de ejercer el poder: el ciudadano. Con este fin se echó mano de dos disciplinas que, en las universidades europeas en general y en las italianas en específico, se hallaban tan vinculadas que por momentos resultaba difícil discernir entre una y la otra. Para entender el papel que estas disciplinas entrelazadas, **pedagogía y medicina**, desempeñaron en la construcción de la noción del ciudadano moderno italiano, así como la relación que guardaron con el desarrollo de lo que eventualmente se conoció como el método Montessori, es preciso echar una mirada a dos procesos que fueron determinantes para el contexto estudiado:

1. el “descubrimiento del niño”, es decir el uso de la representación del niño, y la centralidad de éste en el proceso de modernización.
2. la implementación de ciertas estrategias, que podríamos describir como “biopolíticas” por parte del Estado italiano.

Aunque sabemos que estos procesos se han observado alrededor de toda Europa, es importante hacer un recuento sobre cómo se articulan en el caso italiano, durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX.

1.2 El descubrimiento del niño: niñez y ciudadano moderno en la Italia post-unificada

En lo que va del presente siglo, la historia cultural italiana ha puesto especial atención en el papel que la representación del niño desempeñó en la formación del Estado post-unificación. Desde hace varias décadas es bien sabido que la niñez adquirió centralidad en los proyectos estatales europeos y americanos a partir del siglo XVIII (aunque el inicio de este proceso puede rastrearse hasta inicios del siglo XVII). En un estudio clásico, publicado por primera vez en 1960, el historiador francés Philippe Ariés llamó la atención sobre este fenómeno que

caracterizó como “el descubrimiento de la infancia”⁸⁴. Inseparable al desarrollo de la modernidad, dicho fenómeno se encontraba, según Ariès, estrechamente vinculado al surgimiento de la familia burguesa, a la que señaló como la unidad productiva encargada de transformar a los niños (concebidos como material humano dúctil) en los ciudadanos que habrían de consolidar a la sociedad y el Estado moderno. A este respecto, Beatriz Alcubierre señala:

El desarrollo de esta distinción [entre adulto y niño] en los albores de la Europa moderna se ha identificado con el deseo manifiesto de las familias pertenecientes a una “naciente clase burguesa” de que sus hijos se educaran de una forma determinada con el fin de prepararse para su desempeño individual como futuros adultos y, sobre todo, como futuros ciudadanos.⁸⁵

Aunque el célebre libro de Ariès *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* ha sido ampliamente revisado por la historiografía de la infancia posterior, y a pesar de su contenido se refiere muy específicamente al caso francés, su propuesta general en torno al “descubrimiento del niño” resulta de utilidad para abordar la cuestión en el contexto de la Italia unificada.⁸⁶ Para Ariès una de las principales características de las sociedades industriales, en contraposición a las sociedades tradicionales de la Baja Edad Media, es el nuevo espacio que ocupa el niño y la familia en el sistema productivo moderno.⁸⁷

Ahora bien: si, como Ariès señala, se observan las rupturas entre la sociedad tradicional y la industrial a partir de las nuevas nociones de infancia, se percibe una paradoja interesante. Por un lado, los niños se convierten en el centro afectivo de la familia, y por el otro son progresivamente excluidos del mundo adulto, siendo maestros y familiares los únicos adultos con quienes podrán interactuar. De forma paralela a la revolución industrial, Ariès

⁸⁴Ariès, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus, 1987

⁸⁵Alcubierre, Beatriz, *De la historia de la infancia a la historia del niño como representación*. p. 17.

⁸⁶Catarsi, Enzo, *La historia de la infancia en Italia. Problemas y perspectivas*. en: *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 1991. p. 21.

⁸⁷ Ariès, Philippe. *Op.Cit.* P. 11.

señala la existencia de una “revolución educativa” y una “sentimental”,⁸⁸ orientadas a la reconfiguración de relaciones sociales, cuyo efecto es colocar al niño en el centro de las dinámicas familiares. En el antiguo régimen podía pasar mucho tiempo sin que un padre tuviera contacto con sus hijos; sin embargo, el trabajo “infantil” (aunque aún no era observado como tal), tan presente en la estructura gremial en la figura del aprendiz, hacía posible una convivencia cotidiana del niño con adultos que no eran sus familiares. Eventualmente, como parte de la transición al nuevo régimen, se sustituye el aprendizaje por el sistema escolar. Así, la enseñanza de las “sociedades tradicionales” se diluye, dando paso a la reclusión del niño en el espacio cerrado constituido por la escuela⁸⁹. La escuela, afirma Ariès, “sustituyó al aprendizaje como medio de educación, lo cual significa que cesó la cohabitación del niño, con los adultos y con ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto directo con ellos.” Este proceso es el que el historiador define como escolarización.⁹⁰

Para resolver la paradoja planteada por Ariès es importante entender la función de la familia como proveedora de afecto, este afecto se traduce en dos acciones concretas, la primera fue dejar de asociar el afecto con el contacto físico (el “mimoseo” en palabras de Ariès) o la compañía, sustituyendolos con la capacidad de los padres de asegurar la educación de sus hijos, es decir que el principal deber de los padres para con los hijos era el de proveerles las mejores condiciones para su desarrollo futuro. La segunda, consecuencia de la primera, es la de mostrar interés por los estudios de sus hijos. La producción de la familia entonces no solo tiene como fin una ganancia material, sino también asegurar condiciones que permitieran el acceso a la escuela. Este cambio de objetivo en la producción familiar es, en buena medida, lo que hace que la familia se organice alrededor de los niños.⁹¹

⁸⁸ Ariès Philippe. *Op. Cit*, p. 11.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 10.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 11.

⁹¹ *Ibid.*, p. 12.

Pese a todo lo anterior, es importante tomar en cuenta que los planteamientos de Ariès deben tomarse con cierta precaución, sobre todo al trasladarlos a un contexto diferente. Las principales cuestiones que hay que tomar en cuenta antes de retomar estas propuestas pueden resumirse en tres puntos esenciales:⁹²

1. **Autorreferencia en la noción de niñez:** las críticas más agudas en contra de la obra de Ariès señalan que éste presenta una noción de niño homogénea y uniforme, que no parece reconocer otras nociones de infancia más allá de la propia.⁹³
2. **Localidad de la representación:** las principales fuentes empleadas en el estudio de Ariès son fuentes iconográficas, de modo que sin ganas de demeritar el trabajo, está claro que éstas difícilmente describen todo el paisaje europeo, mucho menos el de otros continentes (cosa que desde luego, Ariès nunca pretendió hacer). De hecho las representaciones que analiza se localizan sobre todo en la sociedad francesa, y muchas de ellas hacen referencia particularmente a la corte de los luises.
3. **Tono eurocentrista:** Si bien Ariès aclara que su trabajo está enfocado en la transición del viejo régimen al nuevo, parece olvidar que la sociedad moderna occidental no es la única en la que se ha desarrollado alguna forma lo que él mismo llama “conciencia de la particularidad infantil.”

A pesar de estos reparos, no se puede negar que, como Enzo Catarsi ha señalado, la categoría de “descubrimiento del niño” es de gran utilidad para explicar las pretensiones del proyecto estatal post-unificación italiana. Como explica este historiador italiano, la

⁹² Para elaborar esta esquematización, he retomado algunos de los reparos planteados por Beatriz Alcubierre. Alcubierre, *Op.Cit.*, p. 15.

⁹³ Para remontar esta limitante, que tiende a despojar de su calidad infantil (y por lo tanto de los derechos correspondientes) a ciertos sectores infantiles, como los niños trabajadores, o los niños en situación de calle, los niños no escolarizados, etc. la historiografía más reciente tiende a referirse, ya no a la infancia en singular, sino a las infancias, reconociendo que existen diferencias en la experiencia infantil y que ésta no debe entenderse como un privilegio de clase.

polarización de la vida social en la Italia del siglo XIX es, en gran medida, resultado de la escolarización y la profesionalización, que a su vez producen la desaparición de la “antigua sociabilidad”.⁹⁴ Es decir que la familia no sólo es una unidad de producción en términos laborales, sino que también es productora de nuevas formas de sociabilidad y de nuevas significaciones.

Como ya se ha dicho, en el caso de esta investigación interesa entender a la familia como un agente que contribuye a la construcción del ciudadano moderno. Por ello, consideramos que las propuestas de Ariès sobre la relación entre la familia, la educación y las transformaciones en torno a la conceptualización de la infancia son necesarias para entender mejor a la Italia post-unificación. Una vez establecidas estas premisas, nos toca dilucidar cómo es que dichos procesos se articulan en la Italia finisecular.

Sería erróneo asumir que la progresiva centralidad del niño en el proyecto moderno italiano es un proceso de corta duración. Aunque, más tardíamente que en el caso francés, el principio de este se localice a lo largo del siglo XIX, será más bien hacia finales de éste y sobre todo en las primeras décadas del XX cuando esta centralidad se haga evidente, tanto en Italia como en el resto del mundo occidental. Es por ello que al siglo XX se le ha llamado “el siglo del niño.”⁹⁵

Cuando hablamos de Montessori y de su concepto de “el nuevo niño”⁹⁶ estamos hablando de una continuidad y no de una suerte de epifanía. Más que desarrollar un concepto nuevo, Montessori termina de enmarcar y sistematizar las representaciones precedentes sobre la infancia, que transitaron de la representación del niño como un pequeño adulto (diferente sólo en el tamaño de su fisonomía), a la concepción de éste como un ser en proceso formativo,

⁹⁴ Ariès, *Op. Cit.* P. 12

⁹⁵ Montessori. *El niño, El secreto de la infancia. El niño, el secreto de la infancia* (1936) trad. Guadalupe Borbolla. Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos, 2015. p. 5.

⁹⁶ Véase Juliet Kinchin y Aidan, O’Connor *Century of the Child. Growing by Design*, Nueva York, The Museum of Modern Art, 2012. Esta idea del niño como protagonista del siglo XX es un concepto central del Método Montessori, este trabajo lo analizará más adelante.

cuyo organismo se encuentra en desarrollo). Montessori no fue la primera en postular que la fisonomía y la psique infantil son distintas a las de un adulto, aunque (como se verá en el Capítulo 2 de esta tesis) sí contribuyó enormemente a la representación científica del niño como un sujeto en periodo formativo.

La historiografía italiana destaca dos particularidades (incluso podríamos decir “peculiaridades”) que resultan determinantes para comprender la relación simbiótica entre la construcción del Estado liberal italiano y el desarrollo de la nueva noción de infancia: la primera de ellas es el elemento religioso, que define a Italia como un país predominantemente católico; y la segunda es que ésta no es percibida, al menos en su totalidad, como un país industrializado. Como mencionamos arriba existe en Italia una tensión entre el norte industrializado y el sur campesino. En las regiones del norte la producción capitalista estaba consolidada, resultado de una larga tradición en industrias como las textiles, en cambio el sur y las islas mediterráneas seguían basando su economía en la producción de enclave y en el trabajo agrícola, la población se concentraba en el espacio rural, esta desigualdad cultural y económica dificulta la unificación nacional, se percibe que, por culpa del sur, Italia sufría de una industrialización tardía.

Dicha tensión no solamente obligó al Estado liberal italiano a reconfigurar la “italianidad”, también afectó en la formación de la noción de infancia. Sin afán de hacer una historia comparativa, lo cierto es que podemos localizar algunos de los procesos identitarios que tuvieron lugar en la Italia de los siglos XIX y XX y que también se hacen presentes en México durante la misma época. Las dos naciones compartían ethos católicos que giraban alrededor del concepto de culpa y pecado, afectando en el desarrollo de la noción moderna de infancia. En ambos casos, ésta se construye en oposición a la idea católica del adulto como un ser que ha perdido la inocencia. En contraste, y una vez habiendo sido bautizado, el niño se

representa como libre de todo vicio, de toda pasión, de toda corrupción, abriendo paso con ello a la posibilidad de mejorar, de corregir errores en aras de un futuro promisorio.⁹⁷

En ambas naciones el proceso del descubrimiento del niño surgió inicialmente entre las clases altas y se fue imponiendo verticalmente a un ritmo paulatino, sobre el resto de la población. Tanto en México como en Italia las clases altas fueron las primeras en asumirse como “modernas”, es decir que fueron las primeras en adquirir las prácticas de la familia burguesa señaladas por Ariès.

En el caso italiano dicho desplazamiento tuvo por objetivo la conformación de una clase populosa y trabajadora de pequeños agricultores terratenientes. Se trataba de educar a los “plebes agrícolas” hacia la conciencia espiritual y social, e introducirlos a una “nueva humanidad.”⁹⁸ Aquí el fenómeno difiere entre ambas naciones, a pesar de que comparten una “cierta preocupación por las condiciones de vida de los niños, por su educación y por su bienestar moral [...] una actitud de franco interés con respecto a la infancia.”⁹⁹

Los dos Estados liberales muestran actitudes distintas hacia los niños de la calle. En el México porfiriano se observa que los niños, dependiendo de su condición social y familiar, son concebidos “como principio de la salud” (en el caso de los niños de familia burguesa) o como “enfermedad social” en el caso de los niños abandonados.¹⁰⁰ Éstos solían ser recluidos en hospicios o prisiones, y eventualmente también en casas correccionales o escuelas de artes y oficios, que si bien estaban pensados como lugares para convertir a los niños en jóvenes productivos nunca se dieron abasto para atender a la vasta cantidad de niños que pululaban en

⁹⁷ Alcubierre, *Op. Cit.*, p. 22. Aunque en este párrafo la autora hace referencia específicamente a la noción porfirista de niño, son argumentos que se pueden localizar también en el discurso italiano de la infancia, Véase: Catarsi, Enzo, *La historia de la infancia en Italia. Problemas y perspectivas*.

⁹⁸ Welch, *Op. Cit.* p. 23. Trad el autor: “The formation of a “populous and hard-working class of small landowning farmers”. the goal was (...), to educate the “agricultural plebes” toward spiritual and social awareness, introducing them to a “new humanity.”³⁹ La formación de una “clase granjera popular y trabajadora”

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ Véase en: Alcubierre, *Op. Cit.* P. 19.

las ciudades del país.¹⁰¹ En cambio, en la Italia post-unificación todo niño era visto como un potencial recurso para el Estado, más aún los abandonados, quienes eran percibidos como los hijos de la nación. Estos niños fueron fundamentales para justificar el discurso de la Italia recién formada, que se vio amenazada por las regionalidades aún imperantes y por las migraciones masivas hacia América.¹⁰²

Mientras que en México los niños abandonados eran perseguidos por el crimen de la vagancia, en Italia los niños de la calle eran adheridos a los procesos productivos, es decir que sufrían de explotación infantil, lo cual producía un gran índice de mortalidad. Si bien Catarsi señala que las malas condiciones alimenticias e higiénicas estaban en la base de una elevada mortalidad infantil en Italia, lo cual no es distinto al caso mexicano, el mismo autor subraya que “igualmente devastador es el fenómeno del trabajo de menores que somete a los niños, incluso los muy pequeños, a un agotamiento inhumano.”¹⁰³ Esta explotación iba en contra de los intereses del Estado liberal, el cual se esforzaba, a través del desarrollo de múltiples reglamentaciones y de la escolarización compulsiva, por construir la identidad nacional uniforme que no había logrado en los adultos.

Esta situación podría explicar la tendencia italiana al higienismo, que si bien en México se da a partir de un discurso “estrechamente vinculado con el ideal de ciudadanía que se desarrolló de acuerdo con el proyecto liberal de construcción nacional.”¹⁰⁴ No adquirió el matiz italiano de rescatar a los niños (los ciudadanos del futuro) de las condiciones a las que se veían sometidos por medio de trabajos forzados.¹⁰⁵ Esta preocupación estaría, sin duda,

¹⁰¹ María Dolores Lorenzo. *El Estado como benefactor*. México, El Colegio de México, 2011, p. 180-190.

¹⁰² Véase en: Welch, Rhiannon Noel. *Vital Subjects. Vital Subjects Race and Biopolitics in Italy, 1860–1920*. P. 7.

¹⁰³ Catarsi, *La historia de la infancia en la Italia. Problemas y perspectivas*, p. 23.

¹⁰⁴ Alcubierre, *Op. Cit.*, p. 18.

¹⁰⁵ Cabe aclarar que esta diferencia en los discursos oficiales de ambos países no implica que en México no existiera el trabajo infantil. Éste era seguramente tan común como en Italia. La diferencia “real” estriba en que en México la mortalidad infantil (derivada o no de la explotación laboral) no había provocado un desplome demográfico como en el caso italiano. Sobre el trabajo infantil en México a inicios del siglo XX, véase: Susana Sosenski. *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*. México, El Colegio de México, 2010.

presente en la obra de Montessori, nacida un año antes de la consolidación de la unificación italiana y formada en esta nueva italianidad, ya que creció en el seno de una familia burguesa católica en la provincia de Ancona, en el norte del país. Ella misma se asumiría como la continuidad del proyecto higienista italiano, al reconocer, años después, la importancia del movimiento por el rescate del niño de las condiciones precarias: “la higiene -explicaba Montessori- comenzó a combatir la mortalidad infantil; seguidamente demostró que el niño era víctima del trabajo escolar.”¹⁰⁶

Retomando la comparación entre Italia y México: en ambos países se establecen representaciones del niño mediante el empleo de metáforas tomadas del discurso católico, en lo que podríamos aventurarnos a decir que es una estrategia del Estado Liberal en los espacios católicos. Estas representaciones, aunque son secularizadas, no se apartan del lenguaje religioso al construir la representación del niño, sino que lo aprovechan.¹⁰⁷ Desde luego que estas representaciones no fueron iguales en Italia y México. Mientras que la representación del niño durante el porfiriato es la de “el niño-ángel, que evidentemente también abreva del romanticismo de la época,¹⁰⁸ en Italia la representación secular del niño es la de “un mártir desconocido, un condenado perpetuo durante la infancia”¹⁰⁹

1.2.1 La marioneta sin hilos: infancia e italianidad

El uso de imágenes tanto visuales como literarias, difundidas a través de una industria editorial que se hallaba en plena expansión, fue un elemento esencial en el proceso de construcción del concepto moderno de infancia. En el caso italiano la prensa periódica infantil desempeñó un

¹⁰⁶ Montessori, María. *Op. Cit.* p. xiv.

¹⁰⁷ Fenómeno que, como vimos en la introducción y en el inicio de este capítulo, se observa también en la representación de la mujer. ¿Podría ser esta una de las características de lo que Enzo Catarsi describe cómo las “historias de límites”? Catarsi, Enzo. *Op. Cit.* P. 21.

¹⁰⁸ Alcubierre, *Op. Cit.* P. 20.

¹⁰⁹ Montessori, María. *Op. Cit.* P. XIII.

papel central, no solo en la construcción del niño moderno, sino también en la noción de ciudadanía: conceptos profundamente entrelazados entre sí.

Recientemente, la historiografía italiana ha puesto especial atención en la figura de Pinocho, la marioneta sin hilos creada por Carlo Collodi, que de manera casi inmediata pasó a formar parte del canon literario infantil. Este personaje (aparecido por primera vez en el periódico *Giornale per i bambini* en 1882) es observado como una forma de exaltación de ciertos rasgos atribuidos a la infancia (instintividad, espontaneidad, impulsividad, desobediencia) y establecer una oposición binaria entre ésta y la civilidad esperada en el adulto. Vista así, la historia de esta marioneta sin hilos, que termina por convertirse en un niño de carne y hueso, se entiende como una metáfora del proceso civilizatorio, que señala a la infancia como la transición dramática de un estado primitivo a uno civilizado. Por una parte tenemos el trabajo de Suzanne Stewart-Steinberg, que ya ha sido citado al inicio de este capítulo y que identifica la construcción de la identidad nacional italiana entre los siglos XIX y XX a partir de lo que denomina “el efecto Pinocho”; por la otra tenemos el de Carl Ipsen, que estudia las políticas públicas en torno a la infancia marginal italiana durante el periodo que reconoce como “la era de Pinocho.”¹¹⁰ Ambos estudios, el primero centrado en el ideal de ciudadanía, y el segundo centrado en las paradojas que encierra la noción de niño, comparten el empleo de la célebre obra para explicar desde el punto de vista histórico la construcción de la italianidad: una representación asociada a una pertenencia nacional.

Vale la pena detenernos un poco para analizar algunos de los elementos que han hecho emblemático al protagonista del cuento de Collodi, así como algunas lecturas que se han realizado en torno a ellos.¹¹¹ Sin embargo, antes de hacerlo es necesario aclarar, como hace

¹¹⁰ Carl Ipsen, *Italy in the age of Pinocchio: Children and Danger in the Liberal Era*, Palgrave MacMillan, Nueva York, 2006.

¹¹¹Noel Welch, *Op. Cit.* p. 13. “La figura de Pinocho de Collodi es emblemática por el hecho de que la Italia post-Unificación fue lugar del replanteamiento moderno del sujeto nacional(...) como el discurso en torno a “hacer italianos”, Consciente de la performatividad o la funcionalidad de la subjetividad política.” The Figure of Collodi’s Pinocchio is emblematic of the fact that post-Unification Italy was the locus of a modern rethinking of the national

Catarsi, que no se pretende “confundir la representación de la infancia con sus condiciones reales de existencia, y con el tipo de relación que se establece entre adultos y niños”¹¹². Si bien ello no obsta para reconocer que las reflexiones en torno a la metáfora empleada por Collodi podrían lanzar luces sobre cómo las representaciones afectan las relaciones entre los sujetos y sus sociedades.

En primer lugar se encuentra la identificación de Pinocho como juguete, de la que se desprenden lecturas complejas que abonan en favor de nuestro análisis. No es casualidad que el mismo Agamben, filósofo italiano, lo mencione en su disertación sobre el binomio del juego como diacronía y el del ritual como sincronía en el texto “El país de los juguetes”.¹¹³ Para Agamben el objeto que mejor capta la temporalidad del sujeto y la historia es precisamente el juguete. Esta cualidad le viene de ser la herramienta para el juego, práctica humana relacionada con la dimensión temporal.

Agamben aprovecha la figura literaria del país de los juguetes (uno de los paraísos visitados por Pinocho en sus aventuras) para mostrar cómo es que el juego y el ritual forman parte de un binomio, y constituyen las actividades humanas que estructuran al tiempo. Para ello echa mano de la voz de Fosforito¹¹⁴, compañero de correrías de Pinocho, quien le explica a éste que en el país de los juguetes “la semana está compuesta de seis jueves y un domingo” y que “las vacaciones de otoño empiezan el primero de enero y terminan el treinta y uno de diciembre”. Así, mientras que los rituales estructuran el calendario, fijando eventos en éste, el juego lo destruye o modifica, tergiversando u omitiendo estos eventos. Si confiamos en Fosforito, explica Agamben, “el ‘pandemonium’, la ‘baraúnda’ y el ‘bullicio endiablado’ del país de los juguetes provocan de hecho una parálisis y una destrucción del calendario.”¹¹⁵

subject (...) as the discourse around “making Italians” was profoundly aware of the performativity or fictionality of political subjectification”

¹¹² Catarsi, *Op. Cit.* P. 22

¹¹³ *Vease en:* Agamben, Giorgio. *Op. Cit.* 93

¹¹⁴ En la mayoría de las traducciones de *Pinocchio* al castellano este personaje recibe el nombre de Pabilo.

¹¹⁵ *Ibid.*

El juguete es un objeto que perteneció a la esfera de lo económico, lo práctico o lo sagrado, pero que ahora pertenece a la esfera del juego. Lo único que distingue a un juguete de los demás objetos, es que una vez fue un modelo sagrado o práctico, pero ya no más. Es decir que no solo ocurrió un cambio en su uso, sino en su temporalidad. A este proceso Agamben lo llama la “miniaturización.”¹¹⁶ El juguete puede cambiar su apariencia, ésta se puede acercar o alejar del diseño original. A pesar de este “elástico iconismo”¹¹⁷ y de la miniaturización, los juguetes mantienen de sus modelos prácticos “la temporalidad humana que estaba contenida en ellos, su pura esencia histórica.”¹¹⁸

A diferencia de un monumento, objeto que tiene el valor de preservar una memoria; o de una antigüedad, que obtiene valor por tiempo que acumula en ella, o un documento, cuyo valor es proporcional a lo que cuenta de su contexto, los juguetes son (como los calendarios) objetos con los que una sociedad retrata su tiempo, convertir un objeto en juguete es la acción de historiar, es la elección consciente del sujeto de llevar un objeto y las prácticas alrededor de él a la esfera del juego, fuera de las estructuras del tiempo y lo formal. El juguete “es una materialización de la historicidad contenida en los objetos”, de ahí su utilidad como fuente para el historiador en el sentido que muestra mejor las subjetividades de su época.¹¹⁹

Agamben no niega la importancia de otras fuentes históricas, pero señala que su valor y significado son equivalentes a su antigüedad, y es así como vuelven tangible un pasado. El juguete en cambio, fragmentando al pasado y miniaturizado al presente, materializa la historicidad contenida en su modelo práctico.¹²⁰ El juguete es una representación por sí misma.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 102-104

¹¹⁷ *Ibid.* P. 103.

¹¹⁸ *Ibid.* P. 103

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ *Ibid.*

Para demostrar la subjetividad contenida en los juguetes Agamben relaciona al Juego con el concepto de *Aión*¹²¹, que junto con el *Psyché*¹²² y el *Thumós*¹²³ definen al sujeto. Si *psyché* es el soplo de vida que hace al ser, y *thumós* el movimiento que lo define, *aión* es “La esencia temporalizante del viviente”¹²⁴ Es decir que es la historicidad del sujeto. Esto significa que el juguete sirve como fuente porque fija al *aión*, al sujeto desde su historicidad. Al elegir representar a Pinocho como un juguete, Collodi estaría historizando una representación del sujeto (el niño). Pinocho es la miniaturización del sujeto-práctico que es el ciudadano.

A pesar de que Pinocho es un juguete, su proceso es el contrario, es decir que va del juguete al modelo práctico, primero existió en la esfera del juego, de lo imaginario y de lo representativo, después en la esfera de lo económico y lo práctico, se invierte entonces la miniaturización, En esta acrecentación ¿Qué características mantiene la representación del niño del juguete? ¿Qué características mantiene el ciudadano de la representación del niño?

Lo anterior nos lleva a la interpretación de Pinocho como representación del ciudadano. Stewart-Steinberg e Ipsen coinciden en observar en el cuento de Collodi una metáfora de esta nueva noción del sujeto, una marioneta de los proyectos estatales, pero que ya no está sujeta por sus hilos. Retomado a estos autores, Alcubierre señala que Pinocho “encarna la paradoja perfecta entre sujeción y autonomía que define al ciudadano moderno.”¹²⁵ Para Ipsen el carácter precautorio de la obra habla de la paradoja que entraña la representación simultánea del niño como un sujeto en peligro y peligroso. Pero sobre todo de la preocupación que la Italia liberal tiene en proteger al niño. Tres líneas que articulan esta nueva preocupación: las condiciones de vida de los niños durante la post-unificación, la razón por la que el Estado

¹²¹ Ibid. P. 105

¹²² Ibid.

¹²³ Ibid.

¹²⁴ Ibid. P. 105.

¹²⁵ Alcubierre, *Cri cri en la ciudad de los niños. La mediación radiofónica y el sentimiento de la infancia.* p. 151.

se interesó en ellos y el papel que juega la escuela como generadora de ciudadanía en esta relación.

Con respecto a las condiciones, no se debe suponer que existe una infancia uniforme en Italia. Como vimos, los niños italianos no están exentos del proceso de alienación. Postulada por Ariès, esta segregación del niño del mundo adulto generó una explotación histórica, “la privación de su autonomía por parte de las familias.”¹²⁶

Esta alienación cambia dependiendo de la clase social. A esto Catarsi llama una “doble alienación”¹²⁷. Mientras que esta segregación vuelve prisionero al niño pudiente, éste tiene instrumentos que le otorgan una libertad momentánea. No se puede decir lo mismo de los niños en las clases populares, al que esta segregación deja expuestos a los peligros de la calle, este nuevo espacio producto de la modernización. Los niños de las calle estaban expuestos a asesinos y proxenetas; pero al mismo tiempo eran vagabundos y ladrones en potencia, futuros subversores del orden social. Esto se agudizaba si su género era femenino, las niñas terminaban trabajando en fábricas, siendo prostitutas o expuestas al peligro moral.”¹²⁸

De los fenómenos producto de esta segregación el que más interesó al Estado liberal fue el del trabajo infantil, desde 1859 el gobierno de Piamonte había legislado al respecto.¹²⁹ pero será la ley de 1886 la que dará marco jurídico al trabajo infantil y a la institucionalización de los niños abandonados. Estas leyes tenían la particularidad de incluir al niño migrante, otra categoría que el Estado Liberal considera importante legislar por razones que veremos más adelante.

El Estado liberal no pretendió acabar con el trabajo infantil, sino más bien buscaba regularizarlo. Estableció así que la edad mínima para que un niño pudiera trabajar era de nueve

¹²⁶ Catarsi, Enzo. *Op. Cit.* P. 23.

¹²⁷ *Ibidem.*

¹²⁸ Ipsen, Carl. *Italia in the age of pinocchio. Children and danger unte liberal age.* P. 3.

¹²⁹ *Ibidem.*

años para trabajos regulares, diez para trabajos bajo tierra y quince para trabajos considerados riesgosos para la salud. Prohibió el trabajo nocturno y estableció un máximo de ocho horas para laborar. La ley de 1902 es una actualización de la de 1886, pero introdujo cambios sustanciales: elevó la edad mínima para poder trabajar de nueve a doce años, prohibió la presencia de niñas en los trabajos bajo tierra o insalubres y estableció una escolaridad mínima para poder laborar.¹³⁰ Así el Estado pretendía adquirir control de “verdadera plaga nacional” que es el trabajo infantil. Es por ello que legisla alrededor de los niños abandonados, ya que eran de los primeros en convertirse en fuerza productiva.

En la lectura de Ipsen *Pinocho* muestra el momento inmediatamente anterior a estas legislaciones (hay que tomar en cuenta que su publicación precedió apenas por dos años a la ley de 1886). Si bien Gepetto claramente pertenece a la clase obrera, es en el seno familiar donde el niño de madera sufre la primera alienación (cuando Gepetto proyecta usarlo como cirquero). Al huir de su creador, Pinocho vive las experiencias de un niño abandonado y eventualmente será convertido en un burro de trabajo. Para evitar el destino de morir explotado, Pinocho se redime ingresando a la escuela. Esta parte de la historia nos enseña cómo esta preocupación por la infancia se articula con la alienación infantil: los niños no podían estar en la calle, pero lo cierto es que no existía un lugar para ellos. La Italia liberal centra su atención en crear un espacio para los niños: la escuela. Lo que puede evitar que la paradoja del niño peligroso/en peligro se perpetúe, es que éste asista al colegio. La escuela cumplía la doble función de formación del ciudadano y rescate del niño. Como siempre esto tiene que ver con la ansiedad de la Italia liberal por consolidar a un sujeto sobre el cual ejercer soberanía.

¹³⁰*Ibid.* P. 86.

Italia estaba en esas décadas en el proceso de hacerse a sí misma, muchos dentro de las elites liberales veían a la escuela pública como una herramienta fundamental para esta fabricación. No por accidente Pinocho ilustra en términos dramáticos los peligros de no asistir al colegio.¹³¹

Pinocho es para Ipsen la representación por excelencia de la *tabula rasa*, una pieza de madera que es tallada por su padre en un inicio, pero que también es moldeada por el ambiente social. El símil es entonces que el niño, como nuevo ciudadano, sólo puede ser tallado por el Estado y el colegio si quiere llegar a ser un día un ciudadano, un niño de verdad.

Cabe agregar cómo esta representación es cercana a la del “niño-mártir” que se mencionó algunas páginas atrás. No debe sorprendernos que Montessori perciba así a los niños, como mártires abusados por una sociedad dominada por adultos. Es así como ella encarna la continuidad de los procesos relatados en este apartado, Montessori es parte de esta “élite liberal”, su pedagogía tiene como objetivo salvar el niño, siguiendo las propuestas estatales aquí mostradas. No es casualidad que la primera Casa de Niños (1907) estuviera ubicada precisamente en el bloque habitacional de San Lorenzo, en la ciudad de Roma, y que fuera financiada por el Instituto Romano de Bienes Inmuebles (IRBS). Tampoco es casual que su fundación se llevará a cabo apenas un año después de la ley de 1886¹³². El director de IRBS, Eduardo Tálamo, es el encargado de “educar a la gente de barrio para que cuide de sí misma y de las viviendas en las que viven y, por consiguiente, hacer que los bienes inmuebles del IRBS sean más rentables.”¹³³

La casa de niños de San Lorenzo fue diseñada para las clases populares y era una oportunidad para los padres obreros, que con jornadas laborales extenuantes, no tenían más opción que dejar a sus hijos en la calle, exponiéndolos a la explotación laboral o el crimen. El

¹³¹*Ibid.* P. 3. Traducción del autor: “Italy was in those decades in the process of making itself, and many among the Liberal elite looked to public schooling as a fundamental tool in that fabrication. Not by accident, Pinocchio illustrates in dramatic terms the dangers of not going to school.”

¹³² La ley pública de 1886. En ella se establece los requisitos de: edad mínima de nueve años para trabajos regulares, diez para trabajar bajo tierra, quince para trabajos con materiales tóxicos, ocho horas de trabajo al día, Ipsen, Carl. *Op.Cit.* p. 86.

¹³³ Foschi, María Montessori. p. 29

método de la pedagogía científica, trabajo fundamental para entender la pedagogía Montessori, se crea a partir de las memorias de trabajo de Montessori en esta época. Pero estos experimentos educativos no hubieran sido posibles sin las leyes liberales que aseguran la alienación del niño en la escuela o sin los proyectos de modernización como los del IRBS. Entre la publicación de Pinocho (1882) y la casa de niños de María Montessori (1907) hay 35 años de diferencia, si Gepetto hubiera perdido a Pinocho en 1907, bien habría podido encontrarlo en la casa de niños de San Lorenzo.

1.3 El Estado liberal y la biopolítica

En la Italia post-unificación la construcción de la identidad nacional adquiere un propósito especialmente profundo, ya que sustituye las carencias del Estado, que pugna por lograr la unificación más allá del discurso. Los esfuerzos estatales se centraron en la necesidad de proyectar la imagen de Italia como un país moderno tanto al interior como al exterior. Para ello fue necesario construir el ciudadano que lo habite. Con este fin, el Estado post-unificación hizo uso de un sofisticado aparato cultural, el cual descansaba sobre un entramado de representaciones que en gran medida se orientaron hacia la construcción del niño como un ciudadano en proceso.

Como señala Stewart-Steinberg, el interés Italiano por el niño se explica por una serie de mitos alrededor de la imagen de Italia como un país atrasado. Estos mitos descansan sobre un ansiedad nacional, producto de las tensiones entre la modernidad industrial europea y la realidad rural italiana. Los intelectuales italianos son fundamentales en la implementación de este discurso, que se contrapone al proyecto estatal de ciudadanía, éstos “se sentían, y en realidad estaban separados del Estado y del mundo económico, y este hecho impidió la creación de un grupo de intelectuales orgánicos, capaces de participar activamente en la transformación de Italia en una sociedad capitalista moderna”¹³⁴

¹³⁴ Stewart-Steinberg, Suzanne. *The pinocchio Effect, on making the Italians, 1860-1920*. P.2. Italians intellectuals felt, and in reality were, separated from the state and from the economic world, and this fact impeded the creation of a group of organic intellectuals, capable of actively participating in the transformation of Italy into a modern capitalist society.

La tensión entre el proyecto estatal, enfocado en formar una cultura liberal burguesa y los intereses populares, que buscan mantener los viejos órdenes culturales y políticos genera una ansiedad que da dos aspectos fundamentales a la Italia liberal. Entonces, se puede enmarcar el proyecto moderno italiano en dos narrativas:

- 1) En primer lugar, una narrativa enfocada en la educación del niño. Aunque la educación dirigida a la niñez, como en el caso de los trabajos de Montessori, la “metonimia” es que Italia es una nación compuesta por niños. La imagen es que es una nación en perpetua infancia, sobre todo en comparación con los países industriales de la que es vecina.¹³⁵
- 2) En segunda instancia, una narrativa que gira alrededor de la performatividad masculina del hombre del futuro. No existe una representación femenina fuera de las producidas por la Iglesia, que, en otra paradoja de la Italia post-unificación, recurre a la mujer, en sus imágenes de santa y de madre, como un mecanismo para evitar la implementación de un marco jurídico liberal moderno.¹³⁶

La educación italiana de la época buscaba obsesivamente crear una noción de ciudadano que se distinguiera de la de los otros países europeos. Por las razones antes expuestas, el nacionalismo clásico,¹³⁷ fundado en la delimitación territorial, el rechazo a lo extranjero y el consentimiento alrededor de símbolos nacionales, no se acomodaba a la realidad italiana, resultado de la crisis política de la unificación, la disolución de las regionalidades y la

¹³⁵ *Ibid.* P. 3. Its rhetoric not about the emancipation of adults, but instead about the education of children. Even when the focus was on the literal education of children, as in the case of Maria Montessori’s work, the metonymic referent was in fact a nation composed only of children. That Italia- and particularly when compared to other modern nations- was in a state of perpetual infancy.

¹³⁶ Al respecto del feminismo italiano de la época, su relación con la Iglesia y las paradojas que esto produce ver: Suzanne Stewart-Steinberg, *Social Maria: The scientific feminism of María Montessori*. En *The Pinocchio Effect: On Making Italians*.

¹³⁷ Nos referimos aquí al modelo estudiado por Benedict Anderson, que se centra fundamentalmente en las democracias americanas y en los países imperialistas como Inglaterra y Francia. Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

disminución de la población debido a las migraciones y la colonización.¹³⁸ Así pues, para construir una ciudadanía acorde a estas circunstancias peculiares, ésta tenía que armonizar con la cultura católica italiana, a partir de una religión cívica que sustituyera los símbolos de la iglesia por los del Estado.¹³⁹

Por otra parte, aunque el proyecto educativo italiano descansaba sobre los discursos de género preestablecido, también generaba su propio discurso. En Italia las representaciones de género habían sido monopolizadas por la Iglesia, que las utilizaba como mecanismo para detener la modernización secular. Ante ello, la respuesta del Estado fue producir su discurso sobre los roles de género, a partir de los roles católicos. Se mantuvieron intactos los espacios destinados a hombres y mujeres (el público para los primeros, el privado para las segundas); pero puso en crisis la paternidad masculina, al enaltecer el papel que la mujer, como madre de la nación. Se asumió así que las mujeres eran las encargadas de las instituciones formativas, en especial la escuela, donde la maestra funciona entonces como una madre sustituta¹⁴⁰. Montessori cambiaría este binomio por el de “Madre-maestra”, como lo estudiaremos en el siguiente capítulo.

Podemos decir entonces que el proceso de construcción de la italianidad produce una crisis cultural que se manifiesta tanto a nivel religioso como en un reordenamiento de los roles de género que inciden en la formación del ciudadano. Al desarrollo de esta ruptura contribuyen en gran medida las estrategias empleadas por el Estado Liberal para intervenir en los procesos demográficos, lo cuales se han caracterizado como biopolíticas.¹⁴¹ Dichas estrategias marcan

¹³⁸ Stewart-Steinberg. *Op. Cit.* p. 5.

¹³⁹ *Ibid.* p. 3.

¹⁴⁰ “Johann Pestalozzi, y Froëbel, importantes influencia para María Montessori, creían que los maestros deberían aprender de las madres”. Stewart-Steinberg. *Op. Cit.* p. 196. Sobre las influencias de pestalozzi y de Froëbel se verán en el capítulo tres de esta investigación

¹⁴¹ La definición que tenemos de biopolítica es aquella dada por Foucault “descubre que las técnicas de sujeción y de normalización de las que surge el individuo moderno tienen como punto de aplicación primordial el cuerpo: es alrededor de la salud, la sexualidad, la herencia biológica o racial, la higiene, los modos de relación y de conducta con el propio cuerpo, que las técnicas de individuación constituyen a los sujetos y los distribuyen en el mapa definitorio de lo normal y lo anormal, de la peligrosidad criminal, de la enfermedad y la salud.” Gabriel Giorgi y Fermín Rodríguez, *el umbral biopolítico*, en: *Ensayos sobre biopolítica Excesos de vida*. Trad. Angel

la transición de las formas tempranas de subjetificación a las formas modernas de construir el sujeto. Como vimos, las necesidades del Estado italiano dificultan el desarrollo de una identidad nacional relacionada con el territorio. Esto hace que la biopolítica desempeñe un papel importante en la consolidación del proyecto nacional.¹⁴²

No son pocos los estudiosos contemporáneos que utilizan el concepto de biopolítica, de Negri a Esposito, pasando por Agamben, todos hacen una reflexión sobre los roles que desempeñan estas estrategias en la construcción del Estado Liberal italiano. ¿Por qué existe esta inclinación hacia este tipo de políticas en la Italia contemporánea? Para Esposito la respuesta está en comprender que la construcción del Estado Liberal en Italia ejemplifica mejor la aplicación de las técnicas biopolíticas. Italia se encuentra entre el mundo mediterráneo y el europeo, entre el norte y el sur. Es un país frontera, no sólo en la dimensión geográfica, sino en la cultural. Así como Italia, la técnica biopolítica también es una intersección entre diferentes lenguas, los de la política y la vida, los del derecho y la antropología.¹⁴³

Como Rhiannon Noel Welch postula, existen situaciones políticas, económicas y culturales que obligan al Estado liberal a construir la representación del ciudadano desde su cuerpo, no desde la territorialidad o sus lenguas (como en el caso de otros Estados liberales). Este cuerpo ciudadano se construye utilizando las técnicas biopolíticas. Antes de observar la aplicación de estas técnicas y su relación con el ciudadano italiano moderno es importante aclarar qué se entiende por biopolítica.

Para el filósofo postmarxista Antonio Negri, se trata de un conjunto de técnicas que se ejercen desde el biopoder “una forma de poder que regula la vida social desde su interior”, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola.”¹⁴⁴ El objetivo primario de este

Gabilondo; compilado por Fermín Rodríguez y Gabriel Giorgi. - I a ed. -Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2007. p. 10.

¹⁴² Welch, *Op. Cit.* p. 13.

¹⁴³ Véase en: Welch, Rhiannon. *Op. Cit.* .p. 15.

¹⁴⁴ Negri, Antonio y Michael Hardt. *Imperio*. P. 25

poder fue administrar la vida del ciudadano. Así, como postula Foucault “La vida se ha vuelto un objeto de poder”¹⁴⁵. Es una estrategia de gobierno que viene de una inversión en la soberanía, la cual ya no se da a cambio de la tierra o del trabajo, sino del sujeto. El objetivo del poder entonces es la producción y reproducción de la vida, sea individual (el ciudadano) o colectiva (la población).

Negri, citando a Foucault, señala que las sociedades disciplinarias, anteriores a las actuales sociedades de control, fijaban al individuo dentro de una institución, pero no lograba consumir sus prácticas productivas ni las de socialización, “no alcanzó el punto de impregnar por completo la conciencia y los cuerpos de los individuos, el punto de tratarlos y organizarlos en la totalidad de sus actividades”¹⁴⁶ El cambio entre la sociedad disciplinaria a la sociedad de control produjo un nuevo paradigma de poder, ahora la sociedad se reconoce como el ámbito del biopoder. “La sociedad civil es absorbida en el Estado, pero la consecuencia de esto es una explosión de los elementos que previamente eran coordinados y mediados en la sociedad civil.”¹⁴⁷

En el caso italiano, este cambio de paradigma ocurre durante el proceso de la post-unificación, no es la adopción de un Estado de estas técnicas, como ocurrió en el Estado liberal francés. El Estado italiano nace en el tiempo de la biopolítica, esto hace que la aplicación de estas técnicas sea un espacio de experimentación idóneo para ellas. En las técnicas descritas por Esposito¹⁴⁸, el poder se ejerce en los cuerpos individuales primero y en la población después. El biopoder se ejerce en los sectores “-escuela, cuartel, hospital fábrica-”¹⁴⁹ y sus circunstancias “-nacimiento, enfermedad, muerte-”¹⁵⁰

¹⁴⁵ *Ibid.*

¹⁴⁶ *Ibid.* 26.

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ *Vease en:* Esposito, Roberto. *Bíos Biopolítica y filosofía, mutaciones*. P. 57-58.

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ *Ibid.*

Foucault también habla de lo representativo que es el caso italiano para explicar las técnicas biopolíticas, para el filósofo francés, el problema de la unidad territorial lleva a Italia y a Alemania a una relectura de Maquiavelo, autor que trató de graficar las condiciones necesarias para lograr la unidad territorial italiana. Según Foucault, este cambio de mirada ocurre con la reaparición de Maquiavelo en la Europa del siglo XIX y con el tema de la soberanía. Los Estados italianos y alemanes están preocupados en obtener la soberanía territorial y para hacerlo tienen que construir la identidad de sus ciudadanos.

Para Noel Welch el análisis de los filósofos italianos contemporáneos converge con “tres problemáticas de población”¹⁵¹ en la Italia Liberal.¹⁵²:

- a. La pregunta sobre el sur: Es decir, las tensiones entre las regiones industrializadas del norte y las rurales del sur. Esto produce un colonialismo interno, donde las representaciones del norte se imponen a las del sur, dejando las expresiones siciliana y napolitanas, por ejemplo, fuera del ideal de ciudadano.
- b. El colonialismo pre-fascista: Aunque Italia, como país frontera, se encuentra entre Europa y el mediterráneo, esto causó un problema de identidad étnica durante su expansionismo colonial. Al inicio de su unificación se encuentra colonizando espacios en África mediterránea, lugares con los que llevaba interactuando desde hace varios siglos.
- c. Migración masiva: Desde antes de su unificación los habitantes de la península itálica atravesaban el Atlántico. Resulta irónico pensar que este fenómeno se acrecentó cuando Italia se unificó. Desde que nace como país Italia tiene ciudadanos que nunca habitaron en su territorio.¹⁵³

¹⁵¹ Noel Welch, *Op. Cit.* 21-22

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ *Ibid.*

1.3.1. Los constructores de la italianidad

El Estado italiano se ve en el aprieto de construir una identidad ciudadana que se acomode a la diseminación territorial de su población. Necesita una representación que se acomode a los colonos en África, a los migrantes en EE.UU, a los norteños o los sureños peninsulares. Para esta difícil tarea hace uso de profesionales en etnología, antropología, pedagógica y médicas. Este grupos de disciplinas se encargan de construir una Italianidad que resida en el cuerpo del ciudadano. A este grupo de profesionales Stewart-Steinberg nombra como “The Italian-makers¹⁵⁴, los constructores de la italianidad. Pero ¿En qué parte del cuerpo reside la Italianidad?

Después de la unificación italiana se dió un fuerte impulso al descubrimiento científico del *volgo* o *folk* italiano. Cuando los etnógrafos y antropólogos pioneros como Giustiniano Nicolucci, Mantegazza y Lombroso empezaron a estudiar las bases étnicas de la gente italiana. La antropología y disciplinas relacionadas a la etnografía, la demografía, y estudios folklóricos emergen, ganando momentum en el Post-unificación, contexto que estaba ansioso por abordar la naturaleza fragmentaria de los italianos con respecto a la clase, el idioma, las relaciones con la modernidad capitalista y la pertenencia étnica¹⁵⁵

Las técnicas de Mantegazza, tutorado por Lombroso, relacionan la psicología con la fisionomía, la conducta con el cuerpo. Por medio de censos, antropometría, craneología tratan de llegar a la fisionomía del comportamiento, con la intención de cambiarla. Aunque esta búsqueda es más conocida por famosa por la criminología lombrosiana. Es Mantegazza quien

¹⁵⁴Véase en: Stewart-Steinberg, Suzanne. Op. Cit. Se podría traducir como “Hacedores de italianos” o “Creadores de italianos”, pero por fines de traducción se cree más correcto traducirlo como “Constructores de la italianidad” P. 2.

¹⁵⁵ Noel Welch, Rhiannon. Op. Cit. P. 93. “The scientific “discovery” of the Italian volgo or folk was given a decisive push after Unification, when anthropological and ethnographic pioneers such as Giustiniano Nicolucci, as well as Mantegazza and Lombroso, began to study the ethnic bases of “Italic” peoples. Anthropology and related disciplines such as ethnography, demography, and folklore studies thus emerged and gained momentum in a post-Unification context that was eager to address the fragmentary nature of Italians with regard to class, language, relationships to capitalist modernity, and ethnic belonging”

construye la narrativa de la italianidad, percibe a los italianos como un trabajo en proceso, una masa orgánica de huesos, cuerpos y cerebros para ser moldeados en un pueblo-nación (popolazione)¹⁵⁶. Esta narrativa incluye evitar que la italianidad se disuelva, dándole un giro claramente racista. En los siguientes capítulos ahondaremos en las propuestas higienistas y eugenésicas de Cesar Lombroso, aquí es importante puntualizar el argumento de Noel Welch, quien postula que la raza en Italia es un artificio, uno que aparenta ser creado por la ciencia pero que en realidad es una narrativa. Entre los constructores de esta narrativa está Giuseppe Sergi, quien hace sus estudios alrededor del control natal, la esterilización, la higiene mental entre los temas principales del debate eugenésico del siglo XIX.¹⁵⁷

Sergi es Maestro y tutor de Maria Montessori, de él heredará la plaza de Antropología pedagógica en la universidad de La Sapienza¹⁵⁸. Cómo veremos adelante, la representación que construye María Montessori, si bien no se pueden catalogar como biopolítica, si son una continuidad de sus argumentos. Esto se puede ver claramente en ramas de la medicina que atraviesan toda la producción teórica de Montessori. El diagnóstico patológico, la embriología y la epigenética. Todas ramas en auge debido a este empujón que da el Estado Liberal italiano a las ciencias del comportamiento y a las disciplinas asociadas con la biopolítica.

Para Montessori, así como Pinocho es un periodo transitorio entre la madera y el niño, el niño (Pinocho) es el estado transitorio entre la célula (La madera) y el ciudadano (el niño). Esta representación del niño es, cómo se ha tratado de mostrar en este capítulo, la continuación de dos proyectos de ciudadanía, proyectos enmarcados en el contexto de la Italia liberal de la post-unificación. El primero de estos proyectos utiliza el dispositivo del cuento, Pinocho, como representación del niño, nos permite acceder a las sensibilidades del sujeto, o al menos cómo estas se representan. No se sabe si los lectores de Collodi se sentían ansiosos por una falta de

¹⁵⁶ *Ibid.* P. 88.

¹⁵⁷ *Ibid.* P. 102.

¹⁵⁸ Véase en: Foschi, Renato. *Op. Cit.*

identidad nacional o preocupados por la disminución de su autonomía, si sabemos que eso fue lo que eligieron representar en Pinocho. Tal vez nunca se accedera al *aión*, Agamben muestra que éste, citando a Heraclito, abandona el cuerpo cuando se está muerto. Pero la labor historiográfica si puede acceder, por medio de las representaciones, al aparato ideológico producto de la mediación entre el lector y el editor. Esta “observación de observaciones” permite realizar una historia de los límites de nociones cómo infancia.

El otro dispositivo son los trabajos en las disciplinas relacionadas al biopoder, que tiene la particularidad de apreciarse con claridad en la Italia liberal. Disciplinas en las que Montessori se forma, siendo una continuidad de la aplicación de las técnicas biopolíticas en la post-unificación.

Entender a Montessori fuera del proyecto liberal italiano evita que la comprendamos como continuidad de estos dos proyectos, es ahí donde residen sus aportaciones a la pedagogía. Si bien no es la única, Montessori logró articular los dos proyectos liberales en uno solo: La pedagogía infantil. El “Nuevo niño” de Montessori es entonces una representación que logra unir la representación del niño literaria con la “nueva humanidad” del Estado moderno. En su noción van implícitas estas dos narrativas. Al articular estos dos proyectos Montessori empieza a resolver la ansiedad italiana producto de la unificación, es importante entenderla como parte de este proceso, como otra más de las “Constructora de la italianidad”.

Capítulo II

La observación médico-pedagógica: el cuerpo infantil, continuidades y rupturas de saberes médicos en la pedagogía Montessori.

Retomando la idea de la mitología montessoriana, planteada en la introducción de este trabajo, se puede decir que una de sus piedras angulares es la faceta médica de María Montessori. El mito no exalta los aportes metodológicos o la experimentación montessoriana, sino el martirio de ser una mujer estudiando medicina. La narrativa gira alrededor del carácter valiente de Montessori, quien, pese a la adversidad, logró profesionalizarse. Las dificultades que enfrentó en las facultades debido a su género son sólo una parte del calvario, que permitirá a su vez la revelación del secreto de la infancia. Aunque Montessori no participa activamente en la construcción de su mito, podemos ver en su literatura el uso de un lenguaje que permitió a las casas editoriales darle sentido al mito, como ejemplo de ello es el lenguaje religioso que utiliza para describir al maestro montessoriano, que coloca entre un científico y un místico: “fundir en una sola alma el espíritu de áspero sacrificio del hombre de ciencia y el espíritu impregnado de éxtasis inefable de un tal Místico”¹⁵⁹, preparándose así para “el espíritu del verdadero maestro”.¹⁶⁰ La metodología montessoriana se desarrolló en una Italia donde la representación femenina predominante era la de madre, seguida por la de santa. María Montessori fue madre fuera del matrimonio¹⁶¹, lo que evitó que fuera asociada con la primera imagen; es lógico que el mito que se construyó en torno a su imagen se relacionaba más con el concepto de santa. Uno de los puntos cardinales con los que se construye la mitología es la inscripción de María Montessori. El mito inventa dificultades, la declara la primera italiana en entrar a esa facultad

¹⁵⁹ Montessori, María, Montessori, María, *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca nueva, Madrid, España, 1915. P. 98

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ María Montessori tuvo solo un hijo: Mario Montesano Montessori (1898), procreado fuera del matrimonio con su compañero de investigaciones Giuseppe Montesano; la pareja mantuvo su relación en secreto, separándose a los pocos meses de nacer Mario. Dedicada a sus investigaciones y a su nuevo puesto como consejera de la Liga Nacional para la Protección de los Niños “Subnormales” (Comillas del autor), deja que los abuelos paternos de Mario lo críen. Convive con su él hasta que es un adolescente. Véase en: Foschi, Renato, *María Montessori*, Octaedro, Barcelona, España. 2014. P. 19.

y que lo hizo sola contra de las reglas sociales.¹⁶² Pero deja de fuera la fuerte influencia que tuvo en el método montessori su paso por esta facultad

En realidad, como sus biógrafos Edwin Standing y Kramer puntualizan, Montessori no es la primera mujer en cursar medicina y durante su periodo en la facultad obtuvo el reconocimiento de sus colegas masculinos. La misma Montessori reconoce después que tanto los contactos de su padre como su posición social fueron factores para su admisión en la facultad de medicina.

Lo cierto es que Montessori fue una investigadora muy productiva que ejerció la medicina, la psiquiatría y la neurología de manera profesional, estudió y trabajó en las universidades más importantes de la Italia después de la unificación, y se formó en un momento en el que la medicina asumía una doble función: la de sanar el cuerpo y la de construir al ciudadano. Para entender la representación del niño que construye Montessori y la influencia que ésta tiene en su pedagogía es necesario analizarla fuera de este mito y pensarla como parte de una narrativa, la científica. Un proceso de larga duración en el que los saberes italianos, a partir del Renacimiento, desempeñaron un papel como productores de los saberes del cuerpo. Se debe entender a Montessori en su contexto académico como parte de un circuito de intelectuales: la escuela médico-antropológica de Italia después de la unificación. También debe entenderse la herencia que este circuito toma de otros saberes morfológicos, es decir, las influencias del modelo anatomoclínico. Es en estos temas en los que se centrará el análisis en este capítulo.

Antes de pasar a la exposición, cabe aclarar que la intención no es realizar una relatoría de la carrera médica de Montessori, y aunque sí mencionaremos estudios que influenciaron su pedagogía, destacaremos la mirada médica Montessori, es decir la representación que Montessori construyó del cuerpo infantil. En este sentido, haremos una aproximación teórica parecida a la que Rafael Mandressi hace en su célebre estudio *La mirada del anatomista* (2012), en donde realiza un recorrido de las representaciones del cuerpo surgidas a partir de los saberes anatómicos de finales de la Edad Media a principios del siglo XIX.

¹⁶² “Su inscripción en la facultad de medicina de la Universidad Romana ha sido un punto cardinal en la mitología Montessori. La leyenda dice que fue la primera mujer italiana en obtener un título médico, que lo hizo sola y en contra de todas las reglas y regulaciones.” “Her enrollment in the medical faculty of the University of Rome has been a cardinal point of Montessori Mythology. Legend has it that she was the first italian woman to obtain a medical degree, that she did this all alone and against all rules and regulations. Suzanne Stewart-Steinberg, *The Pinocchio Effect. On making Italians, 1860-1920*. University of Chicago Press, Chicago, EE.UU. 2007. 298-299

Mandressi postula que una de las prácticas que construye al cuerpo como representación cultural en la modernidad es la médica, y lo que el autor francés hace con sus estudios sobre la disección anatómica en Europa, se hará en este trabajo con la embriología, el diagnóstico clínico y la antropometría de María Montessori, es decir que se analizará cómo Montessori utiliza y participa en esta representación. Esto sólo constituirá una breve aproximación a los estudios de Montessori al respecto, un mapeo de las menciones que hay de estas disciplinas en su obra, la graficación de las continuidades que existen en los saberes morfológicos del territorio italiano; es decir, estas disciplinas como dispositivos de conocimiento desarrollados por la modernidad. Es importante detenernos en otros saberes italianos que construyeron el cuerpo ya que en ellos se puede dilucidar estrategias intelectuales que tuvieron influencia en el método Montessori. Todos estos dispositivos de conocimiento son objetos culturales con los que se construye al niño como un nuevo sujeto de la modernidad. Es decir que se tomarán las representaciones que Montessori hace de la enfermedad, del embrión y del cerebro como un “medio epistemológico”¹⁶³ para diluir la opacidad del cuerpo infantil, construyendo una representación del cuerpo desde sus partes, aunque ya razonado como un conjunto morfológico. Se busca entonces delinear las características de ese dispositivo que es la mirada médica de Montessori (aunque, como se verá, es más correcto decir “observación” y no “mirada”).

Como se vio en el capítulo anterior, la ciudadanía italiana de finales del siglo XIX y principios del XX se construyó a través de diferentes narrativas: por un lado, desde el enfoque moral hacia los niños, narrativa fijada a través de los cuentos infantiles; por otro lado, en el discurso biopolítico sobre la nación, que fija en el cuerpo la categoría de ciudadano. María Montessori articuló estas narrativas en un solo sujeto: el niño. No se puede explicar la metodología que utilizó para encontrar a este sujeto sin analizar la mirada y el objeto con el que lo construyó: el enfoque médico-pedagógico y el cuerpo, respectivamente.

Para entender este par de conceptos se debe aclarar que no es exclusivo de la Italia de inicios siglo XX, aunque, como se verá más adelante, sus aportaciones al respecto son importantes. En realidad, se trata de un fenómeno de larga duración. En él, diferentes estudiosos

¹⁶³ Mandressi, Rafael. *La mirada del anatomista, disecciones e invención del cuerpo en occidente*, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México. P. 16.

desde los anatomistas de la baja Edad Media hasta los psiquiatras de inicios del siglo XX, le dan densidad a la conducta, fijándose en el cuerpo. La obra de María Montessori forma parte de esta narrativa médico-científica que atraviesa la Europa occidental de inicios del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX, y es heredera de diferentes saberes sobre la morfología humana. Al mismo tiempo, sirve de articulación entre las técnicas de la ciencia experimental y las viejas herencias de los modelos anatómicos y fisiológicos. Se trata de saberes que, más allá de la ciencia, construyen cosmovisiones en donde el cuerpo (en su totalidad, en sus partes, en su exterior o en su interior) es el fundamento explicativo, sinécdoque del humano y, por momentos, de la creación.

Montessori articula viejas búsquedas morales con nuevas técnicas de investigación; transmite viejos saberes por medio de nuevos soportes y a través de distintos medios; destila y actualiza preconcepciones caducas, al tiempo que explora y experimenta. Propone nuevos sujetos de estudio, pero sus investigaciones persiguen viejos objetivos. Es decir que, como resultado de una corriente médica, construye nuevas observaciones del cuerpo. También mantiene prejuicios y, con la pretensión de objetividad, transmitirá ideologías que pasarán de relatos científicos a discursos políticos en pocos años, algunos en la vena de la emancipación, otros en la programática estatista. Montessori pertenece entonces a una tradición médica, a la que Hayden White, siguiendo la propuesta de Lukács, ha denominado como “narrativa ideológica”.¹⁶⁴ Es decir que las investigaciones de Montessori aportan a la construcción de un relato que produce ideologías: la narrativa del saber médico-pedagógico.

El objetivo es graficar esta narrativa (la médico-científica) y las continuidades y rupturas que imperan en la pedagogía montessoriana, además de explorar la relación que ésta tiene con la noción del cuerpo infantil. Se plantea que, así como existió una “civilización de la anatomía”¹⁶⁵, que declina ante “el imperio de la medicina anatomoclínica”¹⁶⁶ del siglo XIX, la medicina en la época de Montessori está en un momento bisagra entre el modelo higiénico y el

¹⁶⁴White, Hayden. *Narrativa histórica y narrativa ideológica en la Ficción de la narrativa*, Eterna Cadencia, Buenos Aires, Argentina. 2011. P. 475. El célebre ensayo de White habla de la relación sincrónica que existe entre la narrativa, la historia y la ideología. Para ello hace uso de Roland Barthes, Fernand Braudel y Gyorgy Lukacs. Será en el análisis que hace White de este último en el que se profundizará en esta investigación.

¹⁶⁵ Mandressi, Rafael. *Op. Cit.*

¹⁶⁶ Corbin, Alain, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello, “Introducción” en *Historia del Cuerpo, del renacimiento al siglo de las luces*, vol. 1, trad. Nuría Petit y Mónica Rubio. Taurus historia, 2006. P. 17.

modelo anatomoclínico que a inicios del siglo XX se alejaba del modelo fisiológico y de la ciencia especulativa para acercarse a la ciencia experimental¹⁶⁷.

Es oportuno recordar cuáles son las fuentes primarias empleadas en este estudio (mismas que han sido descritas en la introducción). Se puede encontrar esta narrativa científica en toda la obra montessoriana, desde sus primeros trabajos hasta sus últimas obras. El ejemplo más claro de esto es el concepto de “embrión espiritual”. Esta definición del cuerpo se encuentra en su obra *La mente del bambino, (Mente absorbente del niño, 1936)*; si bien existen menciones a la embriología desde *Antropología pedagógica* (1910). Es en dicha obra y en la *Il metodo della pedagogia scientifica* (1909) donde Montessori bocetea el cuerpo infantil, y donde, de manera más explícita, se suscribe en la narrativa médico-científica. Las dos obras comienzan con reflexiones sobre el papel que tienen las técnicas médicas, psiquiátricas y antropológicas en el estudio de la morfología y de la conducta infantil, por lo que son ideales para graficar las continuidades y rupturas de la pedagogía Montessori con esta narrativa. Estas dos investigaciones pueden considerarse como continuaciones, pasos con los que refina el método de la observación montessoriana, el cual, como el relato evolucionista en que se inscribe, tiene una progresión teleológica.¹⁶⁸

2.1. La mirada médica. acercamiento teórico a la historiografía del cuerpo

Para comprender la narrativa médico-científica sobre la que se ha trabajado es importante echar mano de ciertas definiciones respecto al cuerpo desde la historia cultural y de las representaciones. De la historiografía francesa surgen estudios que han hecho aportaciones al respecto, pero antes de adentrarnos en los trabajos de Rafael Mandressi y George Vigarello, conviene ahondar en la propuesta de la ciencia como un relato, una narración de larga duración que produce varios fenómenos humanos.

2.1.1 La ciencia como narrativa

¹⁶⁷ Montessori, María. *Antropología Pedagógica*. Trad. Juan Palau, Araluca. Barcelona, España. 1910. P. 36.

¹⁶⁸ “Cuando gracias a Broca surgió la antropología como rama de las ciencias naturales, rama de las ciencias naturales predominante hacia las ideas evolucionistas” Véase en: Montessori, María, *Op.Cit.* P. 20.

El presente no es el primer estudio que relaciona los trabajos de Montessori con una narrativa científica. Tanto el trabajo de Rhiannon Noel Welsh, *Vital Subjects*¹⁶⁹, como el de Suzanne Stewart-Steinberg, *The Pinocchio Effect*¹⁷⁰, han abordado la construcción de relatos en torno a la ciudadanía italiana. Ambas investigaciones mencionan el papel desempeñado por Montessori como figura del higienismo y como figura científica. Aún así, es oportuno dar cuenta de una serie de características, que ayudan a explicar a qué nos referimos en estas páginas al proponer el concepto de “narrativa científica”.

Aunque Hayden White, en su trabajo *Narrativa histórica y narrativa ideológica*¹⁷¹, no habla específicamente de la narrativa científica, sí menciona ciertas características que la describen, mismas que se observan tanto en las fuentes primarias de este estudio como en las narrativas analizadas en las investigaciones de Vigarello y de Mandressi. Por ello, echaremos mano de algunos de sus planteamientos, a fin de caracterizar dicha categoría de análisis.

La trayectoria de María Montessori está enmarcada en el momento en el que se expulsó a la retórica de las disciplinas humanísticas. En dicho contexto, según explica White, se comenzó a considerar a la narración como un “recurso decorativo”¹⁷², un filtro transparente que da un tono pero no afecta a “la representación de los acontecimientos”¹⁷³, con una pretensión de objetividad fundada bajo “los principios científicos del análisis”¹⁷⁴. Paradójicamente, la mera pretensión de neutralidad de estos principios revela un discurso que, a pesar de su tentativa por expulsar la retórica, termina convirtiéndose en narrativa.

La propia Montessori reconoce: “Creemos llegado el momento de que los filósofos de profesión se convenzan de que los progresos de las ciencias físicas y biológicas han cambiado profundamente los fines de la filosofía”. Y apela a que “la síntesis de las doctrinas científicas parciales”¹⁷⁵ ha alcanzado “las verdades generales que se derivan únicamente y privativamente del estudio de los hechos”,¹⁷⁶ porque “no se puede educar a nadie si no se le conoce

¹⁶⁹ Noel Welsh, Rhiannon. *Vital Subjects Race and Biopolitics in Italy, 1860–1920*. Liverpool press. Cambridge, Inglaterra, 2016.

¹⁷⁰ Stewart-Steinberg, Suzanne, *The Pinocchio Effect. On making Italians, 1860-1920*. University of Chicago Press, Chicago, EE.UU. 2007

¹⁷¹ White, Hayden. *Narrativa histórica y narrativa ideológica en la Ficción de la narrativa*, Eterna Cadencia, Buenos Aires, Argentina. 2011.

¹⁷² White, Hayden. *Op.Cit.* 470.

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ Montessori, María, *La antropología pedagógica*. Trad. Juan Palau Vera. Araluce. Barcelona. España. 1910. P. 37

¹⁷⁶ *Ibid.*

directamente.”¹⁷⁷ De esta manera, al asumir los principios de las ciencias como la “más alta expresión”¹⁷⁸ de las verdades, la autora está funcionando acorde a lo relatado por White, cree que está realizando una verdad objetiva, pero que en realidad es partícipe en un discurso narrativo, en este caso el científico, que sirve para realizar la producción ideológica del ciudadano, que, cómo vimos en el capítulo anterior, necesita el Estado moderno italiano. Ésta, al menos entendida en los términos propuestos por White, que retoma la idea de Lukàcs “Para Lukàcs la narración es una manifestación de la ideología en el discurso; el discurso narrativo es un medio de producción ideológica.”¹⁷⁹

¿Se puede caracterizar la pedagogía Montessori como la narrativa ideológica postulada por White? Leída en tales términos, parece evidente la crítica montessoriana ante la idea de las ciencias como una clasificación de datos¹⁸⁰, así como su distanciamiento de la ciencia especulativa. Pese a señalar el método de observación como una herramienta adecuada para “el perseguimiento de la verdad”¹⁸¹, Montessori apelaba a evitar los “dogmatismos de un sistema” para dejar “libre el pensamiento” y dar espacio a “nuevas concepciones”. En esta perspectiva, añadía, no se debe confundir la observación con la descripción, pues esto puede llevar a un “diletantismo científico” que acabaría por “estabilizar la mente humana”. Si solo se grafican “los fenómenos observados”, sólo se producen “leyes parciales” e “indagación de las verdades”. La observación funciona como una descripción, una alternativa a la narración que produce, al menos en los términos propuestos por White, como “meros sustitutos de una concepción de un orden en la vida”.¹⁸²

Para Montessori, el método de la observación no se logra sin la interpretación. La observación y la interpretación son dos postulados fundamentales para la generación del conocimiento definido como científico. Desde el siglo XVIII y más aún después del positivismo decimonónico, se planteaba que sólo por medio de ciertos criterios de observación e interpretación se podía considerar un conocimiento como verdadero.¹⁸³ El propósito de la

¹⁷⁷ Montessori, María, *Op.Cit.* P. 32

¹⁷⁸ Montessori, María, *Op.Cit.* P. 37

¹⁷⁹ White, Hayden. *Op.Cit.* P. 475.

¹⁸⁰ “Esperamos también que en los cultivadores de cada ciencia (...), arraigar el íntimo convencimiento de que ninguna de ellas, al aplicar el método de observación (...) pueda llamarse formada cuando se limita a recoger, a clasificar los hechos” Véase en: Montessori, María. *Op.Cit.* p.37.

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² White, Hayden. *Op. Cit.* P. 475

¹⁸³ Ver Mapa mental 1. *Las dos reglas de la producción del conocimiento Científico.* Al final de este capítulo.

ciencia es entonces la búsqueda de la verdad, que se logra a partir de generar nuevas concepciones del mundo. Esta declaración es otro indicio que nos permite identificar a la observación, o mejor dicho, a la textualización de la mirada científica en documentos científicos, como una de las narrativas ideológicas descritas por Hayden White: “expresión en discurso de una forma particular de experimentar y de pensar el mundo, sus estructuras y sus procesos.”¹⁸⁴ White, a través de Lukács, analiza la observación como acto narrativo, así como la relación que ésta establece entre narrativa, ideología e historia. La exploración de esta relación puede generar nuevas lecturas de las obras de Montessori. Aunque el método de la observación es recurrente en los relatos científicos, es Montessori quien, siguiendo el ejemplo de la escuela italiana¹⁸⁵ y la pedagogía positivista, asocia la observación con la práctica de la educación.

“Supongamos, en cambio, que hemos preparado maestros con ejercicios adecuados para la observación de la naturaleza y que los hemos formado en este sentido hasta tal punto que pueden compararse con aquellos sabios zoólogos que se levantan de noche para sorprender el despertar y las primeras manifestaciones de vida diurna.”¹⁸⁶

Elegimos entonces el término “narrativa”, en lugar de “descripción”, debido a que en la obra de Montessori se manifiesta este “impulso a comprometerse con la realidad” que White asocia al acto de narrar.¹⁸⁷ Sus investigaciones son declaradas observaciones, y constituyen por lo tanto un “modo narrativo de representación de la realidad”¹⁸⁸, una interpretación de los acontecimientos “desde afuera”.¹⁸⁹ Para White, esto indica que la representación de la realidad se hace en “términos ideológicos”¹⁹⁰, lo que no es exclusivo del modelo montessoriano, sino propio de los saberes médicos y pedagógicos a los que Montessori pertenece, específicamente es una herencia de la antropología fisiológica de Cesare Lombroso y Edouard Seguin, quienes en el XIX, utilizaban la fisionomía para el estudio de la conducta. Lombroso, reconocido por sus estudios de la conducta criminal y Seguin por su trabajo con niños con dificultades de aprendizaje.

¹⁸⁴ White, Hayden. *Op. Cit.* P. 470 y 471.

¹⁸⁵Se refiere a la escuela fisiológica asociada a la Universidad de la Sapienza, Roma. Principalmente las investigaciones de César Lombroso y Giuseppe Sergi. Se hablará de esta escuela más adelante en este capítulo. Véase en: De Giorgio, Fulvio, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il "metodo italiano"*, en: *Rivista di storia del cristianesimo*. ISSN 1827-7365. - STAMPA. - 9, n. 1, 2012. pp. 71-88

¹⁸⁶ Montessori, María, *Op.Cit.* 96

¹⁸⁷ White, Hayden. *Op.Cit.* 476

¹⁸⁸ *Ibid.*

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ *Ibid.*

Esta interpretación pertenece a una ideología de renovación producto de las críticas a la ciencia positivista. Montessori abreva de dicha escuela, y cabe señalar que el circuito de antropólogos no intenta disimular su esfuerzos por renovar el positivismo. Es cierto que éstos colocan su “cosmovisión supuestamente ‘objetiva’ o ‘científica’ (...) encima de la ideología y de representar la realidad tal como es”.¹⁹¹ Pero, Giuseppe Sergi, que dió la cátedra de antropología a Montessori en la universidad de La Sapienza, apelaba también a “una reforma urgente: la renovación de los métodos de educación e instrucción” con el fin de lograr “la regeneración humana”¹⁹². Para Montessori, la pedagogía debe seguir un método que “nos permite alcanzar la libertad del niño”, libertad que se logra con la observación y que hace posible “deducir de la observación de sus manifestaciones espontáneas su verdadera psicología”¹⁹³.

Así, tanto en Sergi como en Montessori, la regeneración humana es sinónimo de libertad, de un sistema que procure el libre desarrollo de la naturaleza humana. Principio Roussonian que se tocara en el próximo capítulo. Creen que esta libertad se encuentra mediante las verdades que el cuerpo revela, a través de una observación metódica: la mirada del científico. Como se verá más adelante en este capítulo, ambos forman parte de una narrativa, es decir, de una continuidad de prácticas de saber a saber, que construyen al cuerpo como objeto de conocimiento con el dispositivo de la mirada. En la obra de Montessori se puede observar esta elevación del discurso científico sobre la ideología, que se justifica con la observación, narrativa que se utilizó como dispositivo para construir una noción del cuerpo, y entonces de la realidad.

El mito montessoriano genera también una narrativa científica, una ficción realista que por un lado enaltece la figura de Montessori, pero que por otro la hace partícipe de una genealogía de investigadores, una figura heroica más en la épica científica. Esta mitología se deja gobernar por “el deseo de ver las entidades individuales como componentes de procesos que se resumen en totalidades que son mayores que, o cualitativamente diferentes de, la suma de sus partes.”¹⁹⁴ El mito montessoriano convierte al personaje en una sinécdoque de esta

¹⁹¹ *Ibid.*

¹⁹² Montessori, María, *El método de la pedagogía científica*. P. 107.

¹⁹³ Montessori, María, *Op. Cit.* P. 110.

¹⁹⁴ White, Hayden. *Metahistoria*. White, Hayden. *Metahistoria, La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, fondo de cultura económica. Ciudad de México, México, 1992. P. 26.

narrativa científica y pierde de vista la de aportación de Montessori a la trama teórica de las interpretaciones antropológicas. Así, es preciso entender a Montessori en su articulación con la narrativa médico-científica y no como una excepción. En ese sentido, las categorías de White ayudan a evitar “estrategias organicistas”¹⁹⁵ de hacer historia.

Como se ve en la obra de Montessori, no se puede reducir la observación a un solo discurso ideológico, puesto que ella no propone solamente una programática, también trabaja produciendo una conciencia. Ésta es otra de las características que acercan su obra a una narrativa científica distinta a la del mito montessoriano: podríamos decir que las investigaciones montessorianas se comportan como los textos analizados por White, es decir que pertenecen a una genealogía que sirve como medio de producción ideológicos a la par de producir un modo de conciencia.¹⁹⁶ Montessori aclara que el objetivo de su trabajo es el desarrollo de las capacidades humanas, algo que solo se logra mediante el desarrollo de la conciencia. Montessori, hablando de las aportaciones de la craneología criminal de Lombroso a la antropología, aclara que “lo que nos interesa directamente como educadores” es “la moral social que esa doctrina nos enseña”, es decir, a “preparar la conciencia de la nueva generación: y considerar además si el orden de nuestra escuela y sus métodos están conformes a tales progresos sociales.”¹⁹⁷

Otra de las características que enmarcan el trabajo de Montessori en la narrativa es el uso de la mensuración científica, es decir traducir los fenómenos morfológicos en datos, para generar una trama a partir del lenguaje matemático. Como ejemplo de ello tenemos su tablas antropométricas y sus ejercicios para la medición de la estatura.¹⁹⁸ Estas herramientas permiten describir la transformación morfológica por medio de una representación del cuerpo en la que se determina la variación numérica desde una perspectiva diacrónica, y así la medición de la estatura en distintos momentos produce una temporalidad. Para White, sería uno de esos relatos que sirven como “representación de la realidad”¹⁹⁹, enfocados, en este caso, a llegar a una observación que fije la conducta al cuerpo. Como las investigaciones de Mandressi y Vigarello plantean, el establecimiento de esta relación entre conducta y cuerpo resulta de un proceso de

¹⁹⁵ *Ibid.*

¹⁹⁶ White, Hayden. *La Ficción de la Narración*. P. 475.

¹⁹⁷ Montessori, María. *Op. Cit.* p.23

¹⁹⁸ “La estatura nos presenta la medida más sintética del conjunto del cuerpo” Montessori, María, *Antropología Pedagógica*, p. 80.

¹⁹⁹ White, Hayden. *Op. Cit.* P. 475 y 476

larga duración, que inicia con la invención del cuerpo occidental, objeto del conocimiento, construido a partir de la mirada de los anatomistas.²⁰⁰

2. 1. 2. Genealogía de los saberes del cuerpo.

Antes de adentrarnos de lleno en el análisis del cuerpo en la obra de Montessori, es imperativo ponderar el papel que tiene la mirada anatomoclínica en su pensamiento y la relación que ésta guarda con el ojo clínico. Ello se inscribe en una genealogía de saberes que reflexionan al respecto de lo natural y lo morfológico, cuyas aportaciones ayudan a definir los métodos y principios con que se teje la trama de la narrativa científica. La mirada anatomoclínica es entonces uno de los instrumentos con los que se construye la ciencia biológica, la médica y, en el caso de Montessori, la educativa.

El modelo anatomoclínico no se podría explicar sin el papel que tuvieron las universidades germánicas meridionales, suscritas, durante el primer tercio del siglo XIX a la corriente de la filosofía natural (*Naturphilosophie*)²⁰¹. De esta corriente surgen muchos de los conceptos determinantes para los análisis morfológicos de la segunda mitad del siglo XIX a inicios del siglo XX. Así por ejemplo con las estadísticas vitales y la graficación por medio de las fórmulas matemáticas se desarrollan en este tipo de universidades que con la llegada del positivismo francés terminaron por formar el discurso médico moderno. De la interacción del positivismo francés y la filosofía natural alemana surge un nuevo concepto de hospital. Para el siglo XIX podemos observar el nacimiento de los hospitales clínicos que en ese momento se convirtieron en hospitales universitarios, formalizando la enseñanza clínica en las facultades de medicina. Montessori se forma en este tipo de instituciones, es decir, hospitales y universidades que conjuntan los postulados positivistas, las lecciones evolucionistas y la moral higienista de mejorar las condiciones sociales por medio de la medicina. No podríamos explicar la observación montessoriana sin comprender los postulados de la medicina experimental. Desarrollada principalmente en las academias francesas, claramente postula que:

“la práctica clínica es primero observación casual, luego construcción lógica de una hipótesis basada en la observación, y finalmente, verificación de la hipótesis mediante experimentaciones adecuadas, para demostrar lo verdadero y lo falso de la suposición (...) En las ciencias experimentales la medición de los fenómenos es un punto fundamental, puesto que

²⁰⁰ Véase en: Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* P.15.

²⁰¹ *Ibíd.* P. 227-228.

es por la determinación cuantitativa de un efecto con relación a una causa dada por lo que puede establecerse una ley de los fenómenos”²⁰²

Lo primero que debemos tomar en cuenta es el modelo institucional en el cual fue desarrollada dicha mirada: el de la universidad humboldtiana, que podemos localizar la primera en la Universidad de Berlín en 1809, pero que pronto fue implementado en las instituciones superiores alrededor de Europa e Italia no fue la excepción. En esta universidad las actividades académicas se realizarán alrededor de la investigación y la docencia. Las universidades que implementan el modelo humboldtiano están centradas en el empirismo y la observación. En el caso específico de las academias de medicina, los textos producidos eran principalmente descripciones clínicas. El modelo anatomoclínico, aunque no es exclusivo de las ciencias médicas, se desarrolló principalmente en sus centros de investigación. Los trabajos de Gonzalez Crussi, de Gargantilla Madera y de Laín Entralgo²⁰³, puntualizan que la observación clínica de éste es llevada a cabo desde el modelo. El ojo clínico empieza a desarrollarse durante el Renacimiento, acompañado de los procesos de disección que tuvieron lugar entre los siglos XIV y XVI. Montessori se forma entonces, no solo dentro de una tradición de la anatomía, sino también en academias que se distinguen por sus aportaciones a la mirada clínica. Las universidades italianas forman parte de un circuito de centros de estudio europeos que ayudaron a desarrollar las técnicas de la tradición clínica a partir del bajo Medievo. Así, la creación de la historia clínica, por ejemplo, se la debemos a Tadeo Alderotti.²⁰⁴

Se debe de comprender que la observación clínica se desarrolla a la par de las instituciones hospitalarias, que a partir del Renacimiento van dejando de ser lugares de caridad, para convertirse en centros de asistencia a los enfermos, conformándose poco a poco en los nosocomios modernos. Se podría decir que los hospitales se diseñan a partir de la observación clínica y la observación clínica es posible gracias a la existencia de los centros de salud. La época de Galeno, la técnica de la observación clínica está refinada hasta distinguir los cuadros clínicos, ayudando esto a diferenciar las causas de las enfermedades de acuerdo a una

²⁰² *Ibíd.* P. 249.

²⁰³ Gargantilla, Madero, Pedro. *Manual de Medicina*, 2º ed, Grupo Editorial 33, Málaga, España. 2008. Gonzalez Crussi, Francisco, *Que la medicina no es una ciencia*, Letras Libres. Lain Enstralgo, Pedro, *Historia de la Medicina*. Salvat Editores, Barcelona, España. 1978.

²⁰⁴ Gargantilla, Madero, Pedro. *Manual de Medicina*, 2º ed, Grupo Editorial 33, Málaga, España. 2008. P.163

clasificación de tres tipos; inmediatas, internas y externas. Las externas se distinguían entre cosas naturales (el cuerpo, sus facultades y sus partes) y no naturales (aire, comida, sueño).²⁰⁵

Asimismo, la observación clínica, se ve influenciada por el método experimental moderno, postulado por Francis Bacon. A la mirada propuesta por Galileo se le dan las bases del método inductivo. A partir de la publicación de *Novum organum sive inditia vera de cognitione naturae* será muy difícil pensar, no solo a la observación clínica sino a la observación científica sin este método. El ojo clínico fue fundamental para transformar la anatomía renacentista en la fisiología barroca. Las investigaciones de la fisiología darán pauta a los trabajos de embriología de William Harvey (1578-1657), quien propuso “el axioma de que todos los seres vivos provienen de un huevo”, lo que generó la investigación que llevaría al descubrimiento del óvulo y de los espermatozoides. En el siglo XVII médicos como Thomas Sydenham, le dieron a la observación clínica, su carácter baconiano. La experiencia de la práctica médica cada vez es más importante. Sydenham consideraba que la observación clínica debía realizarse desde la aparición de los síntomas hasta la desaparición de la enfermedad, que era necesario tener “conocimiento del desarrollo natural de la enfermedad.”²⁰⁶ Con Sydenham empezó el reconocimiento de los síntomas propios de las enfermedades y las particularidades propias del paciente que la padecía, terminando por caracterizar al cuadro clínico como los signos y los síntomas de la enfermedad en el cuerpo. A partir de entonces, la observación del cuerpo desde la mirada médica ocurrirá siempre desde el cuadro clínico. En los tiempos de Montessori, tres siglos después de la filosofía barroca, aún podemos localizar estos parámetros de observación.

La transformación del modelo anatomoclínico continúa en el siglo XVIII. Así, durante la Ilustración, se desarrolla la medicina social. La aparición de la vacuna de Edward Jenner en 1796, significó la aplicación práctica de los cuadros clínicos. Jenner había logrado el desarrollo de la vacuna a partir de observar a las mujeres afectadas con lesiones de viruela bovina. También la aplicación de la observación clínica en el análisis de las “condiciones infrahumanas” (expresión empleada para describir las enfermedades mentales), así ayudó a percibir a las alteraciones mentales como enfermedades en lugar de percibir las como posesiones sobrenaturales.

²⁰⁵ *Ibid.* P. 120.

²⁰⁶ *Ibid.* P. 205.

Es durante el siglo XVIII, cuando se separan definitivamente la anatomía y la fisiología. A diferencia de la fisiología del periodo barroco, la fisiología ilustrada toma dos orientaciones: la consideración vitalista, por un lado de los fenómenos orgánicos y el rigor de la experimentación por el otro. Italia no se rezaga en sus aportaciones a la fisiología, esta vez es el biólogo y profesor de la universidad de Pavía, Lazzaro Spallanzani quien aportó la sistematización en las experimentaciones médicas sobre el cuerpo. A él se debe el descubrimiento de los leucocitos, las propiedades de los jugos gástricos, y la primera fecundación entre un perro y una rana.²⁰⁷

Llegamos así al creador del método anatomoclínico Marie-François Xavier Bichat (1771-1802) A él debemos la creación de la nosografía, lo que da a la observación clínica la base anatomopatológica. De la experimentación anatómica de Bichat, relatada en su obra *Anatomía General*, se desarrolla una mirada desde donde surge el principio de relación entre los cuadros clínicos y la lesión orgánica. Es en este momento cuando el cuerpo separado por el anatomista flamenco Vesalio durante el siglo XVI vuelve a unirse, ahora como un conjunto asociativo. Bichat desarrolla la idea de que los seres vivos no son “una simple asociación de órganos que deberían estudiarse de forma separada sino una red de membranas o tejidos”.²⁰⁸ Es también durante esta época en donde se desarrollan los trabajos de Caspar Wolff en el campo de la biología. Sus investigaciones le dieron impulso a la teoría de la epigénesis.

Tanto en la obra temprana de Montessori, en el texto de *Antropología Pedagógica*, como en su obra tardía Bichat y Wolff son mencionados. Así, Montessori justifica su teoría del “embrión espiritual”²⁰⁹, de la cual hablaremos más adelante en este capítulo, un concepto que si bien pretende optimizar los procesos educativos, lo hace insertándose en la genealogía de las investigaciones médicas anatomoclínicas. Esta mirada, estudiada por Foucault, quien profundiza en la obra de Bichat, asume el cuerpo como un conjunto y tiene la influencia del idealismo alemán que dará forma a las universidades humboldtianas. Casper Wolff entonces trabaja su teoría de la epigénesis, alejando las concepciones del cuerpo de la teoría performativa. Así, tanto las ciencias biológicas, como las ciencias médicas, la zoología y la botánica, se suman en una sola narrativa de las ciencias de la vida. Trabajos como los de Schleiden (1804-1881) que empezó a darle forma al discurso teleológico, que después se

²⁰⁷ *Ibíd.* P. 217.

²⁰⁸ *Ibíd.* P. 219.

²⁰⁹ Montessori no está sumergida en el debate contemporáneo sobre la condición de objeto vivo del embrión, sino que está describiendo la teoría morfológica de inicios del siglo XX.

convertirá en el evolutivo, por medio de postular una relación entre las células del mundo vegetal y los demás seres vivos al distinguir tres regiones celulares: el núcleo, la membrana y el citoplasma. Lo que Schleiden hace al mundo vegetal Schwann (1810-1882) hace al mundo animal. Es este último quien plantea que la célula es el elemento fundamental de los seres vivos. Por último, Agust Meyer sustituye el término de Bichat de “Anatomía General” por el de histología.²¹⁰

En las academias en donde Montessori se formó podemos encontrar tres constantes. La ciencia positiva, la especulación doctrinal y el perfeccionamiento técnico, todo esto con el objetivo de producir un mejoramiento social. Así, para inicios del siglo XX, los esfuerzos se han concentrado en la fundación no solo de universidades y hospitales, sino de instituciones de salud pública como los Seguros Sociales, que son considerados aspectos básicos referentes en el campo médico del siglo pasado.

Una vez que hemos esbozado la genealogía a la que está suscrita Montessori y las universidades en donde se formó, es momento de hablar de la fuerte influencia que tienen las investigaciones alrededor de la embriología en la obra montessoriana. Como veremos más adelante en este capítulo, Montessori dedicó muchas de sus lecturas al estudio de la embriología. El desarrollo de esta disciplina tiene su origen en el siglo XVIII y es fundamental para la mirada anatomoclínica. Pedro Lain en su *Historia de la Medicina* describe que, para entender el desarrollo de la embriología es necesario comprender que la mentalidad ochocentista se integró por tres motivos esenciales que eran asociados diversamente entre sí por los estudiosos de las ciencias naturales: el evolucionismo, el positivismo y una concepción de la historia definitivamente racional y científica²¹¹, tres motivos que se pueden localizar en la obra montessoriana.

Empecemos por hablar del evolucionismo, Montessori sigue en lo que Lain llama la actitud mental del evolucionismo una “visión de la realidad, del cosmos, como un proceso a lo largo del cual, a partir de un primitivo estado de indiferenciación, van surgiendo formas y fuerzas cada vez más diferenciadas”²¹²

²¹⁰ *Ibíd.* P. 226

²¹¹ Lain Enstralgo, Pedro, *Historia de la Medicina*. Salvat Editores, Barcelona, España. 1978. P. 390.

²¹² *Ibíd.* P. 391.

El término “evolución”, tan importante en la narrativa científica, surge durante el siglo XVIII cuando Bonnet da al viejo término *evolutio*, que en siglos anteriores había sido asociado al desarrollo de la eternidad, un significado biológico. Bonnet lo utiliza para describir el desarrollo paulatino de un embrión preformado. Esta concepción cambia cuando el vocablo *evolución* comienza a significar la transformación de una especie a otra. Para el siglo XIX, la evolución es utilizada para describir dos procesos: la lenta transformación de las especies naturales (evolución filogenética) y la configuración embriológica de un germen primitivamente indiferenciado (evolución ontogenética). Tanto en la *Antropología pedagógica* como en *La mente absorbente del niño*, vemos una minuciosa descripción del proceso evolutivo ontogenético. Para el pensamiento evolucionista, la antropogénesis y la historia no serían sino niveles distintos del único impulso evolutivo.²¹³ Para Montessori entonces, que viene de esta vena de las ciencias naturales, la educación es continuación de los procesos naturales. Como se verá en el capítulo siguiente, este principio de lo educativo como parte de la comprensión de la naturaleza lo encontramos también en los planteamientos pedagógicos rousseauianos, de Pestalozzi y de Froëbel.

De este evolucionismo biológico, que va de Lamarck a Darwin, y que es continuado por Huxley, Gegenbaur, Weismann y Haeckel,²¹⁴ es de donde Montessori toma el instrumento intelectual de la observación de la realidad sensible sobre la especulación. Quizá la obra de Montessori que mejor retrata esto es su tesis doctoral *Antropología pedagógica*. En ella podemos encontrar toda una propuesta de medición y graficación desde la observación sensible del cuerpo. Montessori no está innovando en este hecho, sino que continúa la generación de instrumentos de medición que los evolucionistas utilizan para su análisis. De todos modos, se debe reconocer que Montessori aplica los esfuerzos evolucionistas de generar información matemática a partir de la observación en la pedagogía, y aunque no es el primero ni último uso de estas técnicas ayuda a la conformación de una metodología pedagógica desde lo científico.

El evolucionismo biológico continúa los esfuerzos de la constitución de un biotipo, es decir que se asume la existencia de un tipo anatómico ideal de la cual surgen todas las morfologías. En el caso de Montessori existe un biotipo del niño. De esta idea surge el principio montessoriano de la normalización, que, desde una lectura anacronica actual podría parecer una discriminación para las cogniciones distintas, pero, que si se comprende desde la

²¹³ Sobre esto se profundiza ampliamente en el último apartado de este capítulo

²¹⁴ *Ibíd.* pp. 395.

concepción evolucionista, es el instrumento analítico que utiliza Montessori para su graficación de las diferencias morfológicas entre los niños. En el campo de la medicina, médicos italianos como De Giovanni, también referido por Montessori en *Antropología Pedagógica*, ayudan a asociar a las enfermedades con la forma anatómica²¹⁵. A partir de estas investigaciones, lo enfermo y lo patológico sería aquello que se aleja del biotipo evolucionista. Es este biotipo lo que dará fundamento a la disciplina de la antropología física, que a principio del siglo XX era practicada en las facultades de Medicina. Montessori reconoce que es De Giovanni quien introduce el examen clínico del enfermo al método antropológico.²¹⁶ También reconoce que De Giovanni es quien piensa al cuerpo humano como un conjunto fisiológico compuesto por las relaciones armónicas de sus órganos. La normalización montessoriana entonces sería cuando el tipo del cuerpo del niño se desvía de su desarrollo fisiológico esperado.

“Desde nuestro método pedagógico de la doctrina de los temperamentos, y en ellos la predisposición morbosa, tiene un gran interés que resalta evidentemente en las mismas doctrinas del citado maestro, el cual nos indica que la edad infantil es la más adecuada para combatir las predisposiciones anormales del organismo, dirigiendo sabiamente el crecimiento con el objeto supremo de alcanzar el ideal de salud”²¹⁷

Cabe mencionar el postulado de los genetistas posteriores a Wolff, es decir los realizados por Mendel y De Vries a partir de mediados del siglo XIX, también son influenciados por las investigaciones médico-antropológicas de Aquiles de Giovanni. No es casualidad que el concepto de mutación trabajado por estos autores incorpore un tipo ideal nombrado como genotipo. A diferencia del biotipo de inicios del siglo XIX el genotipo de Mendel y de Hugo De Vries es resultado del proceso dinámico de la selección natural.²¹⁸ Los cambios que suceden en este tipo ideal no son enfermedades sino mejoramiento de la especie. No debe de sorprendernos encontrar esta idea de la mutación como un mejoramiento en el apartado de *Consideraciones biológicas de Antropología Pedagógica*.

²¹⁵ *Ibid.* P. 502- 504.

²¹⁶ “Aquiles De-Giovanni y la antropología fisiológica principios antropológicos de la higiene física. La dirección práctica de la antropología es la establecida por el profesor De Giovanni, la Facultad de Medicina de paga o ha introducido el método antropológico del examen clínico del enfermo. Este maestro aplica el conocimiento precedida mente naturalista de la descripción de los individuos, clasificación en tipos sobre características fundamentales comunes y el estudio etiológico de sus personalidades” Montessori, María, *Antropología Pedagógica*. P. 27

²¹⁷ *Ibid.* P. 28

²¹⁸ Gargantilla, Pedro. *Manual de medicina*. P. 247.

Montessori se ve influenciada por el positivismo atmosférico, que funciona a partir de tres principales tesis. La primera, no se asume que una investigación científica tiene rigor necesario si se formula con proposiciones que no puedan ser reducidas a la enunciación de hechos particulares o generales, La segunda, solo se puede considerar que un hecho es verdaderamente científico cuando este surge de los datos suministrados por la observación sensorial, sea esta directa, mensurativa o experimental. Estos hechos pueden ser ordenados inductivamente en leyes cuando permiten la deducción de fenómenos futuros que tienen como último sentido el progreso de la humanidad hacia una vida cada vez más satisfactoria.²¹⁹ Por último, la tercera tesis postula que el conocimiento de la realidad no puede ser absoluto ya que el humano está sujeto a una red de relatividad gnoseológica y a una relatividad histórica. Es decir, que el razonamiento humano está sujeto a su corporalidad. Esta tesis hace resonancia con el nuevo sentido corporal, producto de las investigaciones anatómicas de los siglos XVIII y XIX. El humano esta incapacitado entonces para acceder a lo absoluto²²⁰ Así, las tres tesis del positivismo atmosférico serían imposibles de pensarse fuera de la genealogía anatómica inaugurada en Vesalio y desarrollada por los científicos de siglos posteriores

“Vesalio, Harvey, Boerhaave, Haller y Wolff son, por supuesto, sabios modernos; pero algo en ellos mira consciente o inconscientemente hacia el legado de La Antigüedad, galenismo residual en unos casos, aristotelismo depurado en otros, y en todos concepción metafísico-sustancial, no sólo físico-positiva, de la realidad estudiada.”²²¹

Es importante entender que el positivismo es resultado del empirismo de Locke, del criticismo de Hume y del sensualismo de Condillac. La observación sensitiva, ese ojo clínico descrito por Gonzalez Crussi, no podría entenderse sin la influencia que el sensualismo condillaquiano. El método anatomoclínico de Bichat y de Laennec se construye desde el análisis de las sensaciones propuesto por Condillac. A pesar de esta influencia sería un error pensar que el método positivo del siglo XIX es una copia textual del modelo condillaquiano. Esta influencia del sensualismo en el método anatomoclínico es fundamental para comprender la teoría de los periodos sensitivos de Maria Montessori²²². En muchos sentidos, podemos llamar a esta teoría un nuevo sensualismo que ha sido atravesado por el discurso científico evolucionista del siglo XIX. Así, entre Maria Montessori y Condillac se encuentra el evolucionismo darwinista.

²¹⁹ Lain Entralgo, Pedro, *Historia de la medicina*. P. 393

²²⁰ *Op. cit.*

²²¹ *Ibid.* 394.

²²² Véase el tercer apartado del capítulo III de esta tesis.

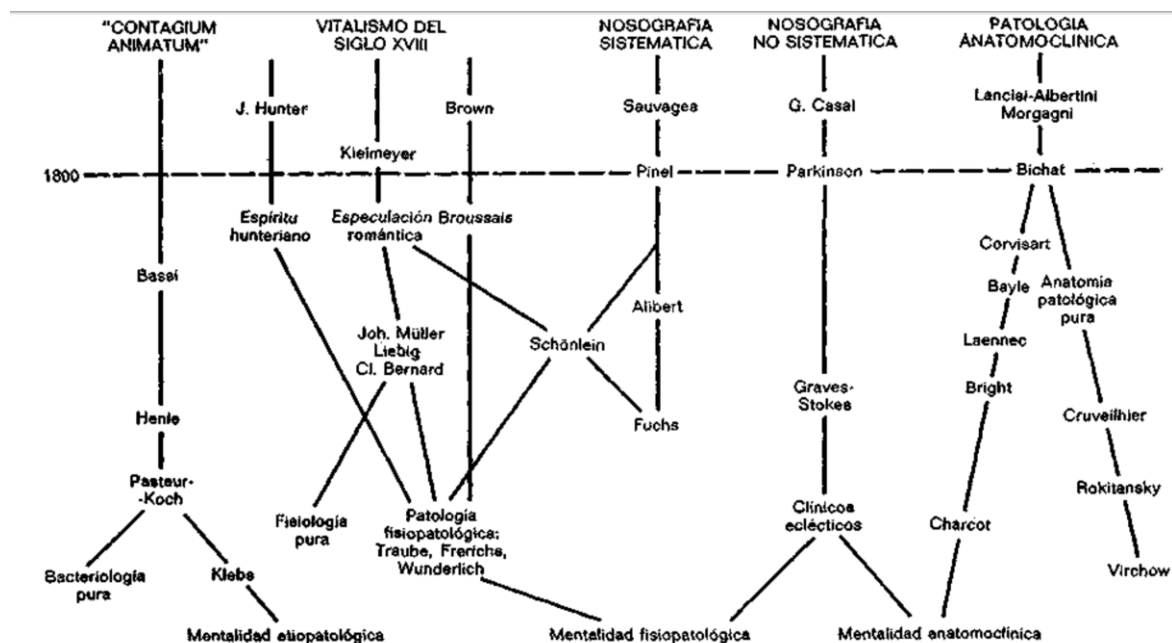
Montessori entonces, se encuentra inmersa en una genealogía de saberes que van del vitalismo del siglo XVIII a la patología anatomoclínica de finales del siglo XIX, pasando por la nosografía sistemática y la nosografía no sistemática. Esta genealogía a su vez pertenece a la narrativa evolucionista/positivista que termina por conformar, en su mayoría, el relato científico de los siglos XIX y XX. Para comprender mejor este relato, es importante determinar qué se entiende por conocimiento científico, esta delimitación que construye el dogma empirista descrito por Ankersmit. Este dogma postula que se debe distinguir entre verdades sintéticas, aquellas que describen una experiencia empírica y verdades analíticas, que surgen a partir de premisas que vienen de la deducción ²²³ Los textos científicos a partir del siglo XVIII se construyen sobre este dogma de verdades sintéticas y analíticas, Ankersmit pone la teoría newtoniana como ejemplo:

“la ley de Newton, de acuerdo con la cual la fuerza es producto de masa por aceleración. Podríamos decir que el enunciado es empíricamente verdadero, ya que concuerda con el comportamiento observable de los objetos físicos. Y por tanto, es una verdad empírica o sintética (que debe ser ubicada en el nivel del «hablan»). Pero también podemos decir que esa ley es una verdad conceptual acerca de las nociones de fuerza, masa y aceleración. Entonces es una verdad analítica, ya que es verdad en razón del significado de los conceptos (que debe ser situado en el nivel del «hablar acerca del hablan»²²⁴

Así a partir del XVIII existe un transitar desde el vitalismo a la patología anatomoclínica, que podríamos entender como el proceso con el cual el dogma empirista se va construyendo con los textos sobre el cuerpo en occidente. El siguiente cuadro retrata la intrincada red con la que ocurrió este transitar y que termina por dar origen a la mentalidad anatomoclínica.

²²³ Ankersmit, Frank. *Op. Cit.* P. 52.

²²⁴ *Ibíd.*



Véase en: Lain Entralgo, Pedro, *Historia de la medicina*. P. 503

Con el conocimiento científico del siglo XIX se retoman los preceptos establecidos por los pensadores presocráticos, para determinar qué investigaciones podrían ser consideradas como verdaderas y cuales como falsas. Las dos reglas básicas para producir conocimiento científico²²⁵ son: la generación de una interpretación, es decir, el ordenamiento del “«hecho» en la trama de una teoría que la haga inteligible”²²⁶. Se debe cumplir también con tres métodos cardinales: la observación directa, la mensuración científica y la experimentación.

Vamos a hablar primero de los tres métodos cardinales. La observación directa es la que el científico ejerce sobre su objeto de estudio. Para ello, puede hacer uso de sus sentidos, la vista, el olfato, el tacto. A este tipo de observación se le llama no instrumental. Este método cardinal no sólo se encuentra en el método anatomoclínico, sino que también atraviesa distintas disciplinas. La observación no instrumental de la realidad sensible es fundamental, tanto para el desarrollo del ojo clínico como para el método Montessori. Como lo vemos en la descripción de la figura del director que Montessori incluye en *El Método de la Pedagogía Científica*, el maestro-científico que ella propone se distingue por hacer este tipo de observación que va acompañada de la medición.

Dicha observación del objeto científico estudiado también puede realizarse a través de otros instrumentos, es decir “la invención o el perfeccionamiento de aparatos que amplíen las

²²⁵ Para Facilitar la lectura, Ver el mapa mental al final de este capítulo.

²²⁶ *Ibíd.* P. 398

posibilidades naturales del hombre”²²⁷ En esta categoría entran los materiales pedagógicos, desarrollados por Maria Montessori²²⁸. La observación instrumental se logra tanto en el telescopio como en el microscopio. Gracias a ella la astronomía logró determinar la composición química de los planetas. En el campo de las ciencias biológicas, la tinción permitió la observación en la microbiología. Los rayos x de la medicina inauguraron también la capacidad de realizar otra forma de observación directa.

El siguiente método cardinal es la mensuración científica. Esta llega cuando se supera la medición geométrica y cuando se agregan la mecánica, la eléctrica, térmica y magnética. Pronto, el objetivo del discurso científico es generar medidas. Es decir, traducir un hecho o fenómeno en datos numéricos. El relato de la ciencia se construye a partir del lenguaje matemático producto de la medida científica. En palabras de Laín el conocimiento científico llega al mens mensura: la realidad como una medida mental. Se pueden localizar dos mediciones claves para el método. La medición morfológica, asociada a la fisiología, presente en *Antropología Pedagógica* y la medición de la reacción, estímulo/sensación, que será fundamental para el desarrollo de la teoría de los periodos sensitivos postulada en *El Método de la Pedagogía Científica*. Estas dos mediciones son construidas desde una noción de cuerpo. “Las llamadas escuelas de pedagogía científica enseñaban a los maestros a tomar las medidas antropométricas, usar los aparatos necesarios, recoger los datos biográficos, este modo el cuerpo de maestros científicos que se estaba formada.”²²⁹

El tercer método cardinal es la experimentación. Al respecto, el conocimiento científico realiza una selección minuciosa de cuál era la forma de experimentación que asegurara una datación correcta de los hechos. Se supera el método inventivo, el alquímico y el resolutivo o galileano. El método de experimentación practicado por Montessori y por esta genealogía de científicos de la naturaleza es el analítico-vernadiano. El método analítico reproduce el fenómeno artificialmente, analizando los diversos momentos que conforman un fenómeno y las causas que lo determinan. Consiste en suprimir o alternar entre las causas que producen el fenómeno y observar cual es el resultado de esta intervención. Solamente los conocimientos científicos productos del método analítico pueden considerarse como leyes. “Cuanto mejor

²²⁷Laín, Entralgo, Pedro. *Op. Cit.*

²²⁸ En el siguiente capítulo se profundiza al respecto de estos materiales. La observación instrumental también está relacionada con los materiales Froebelianos y comparten el objetivo de Rousseau de ampliar las posibilidades naturales del humano.

²²⁹ Montessori, María. *El método de la pedagogía científica*. P. 91.

pueda expresarse de un modo numérico la relación entre la causa determinante y el efecto por ella determinado.”²³⁰ Es muy importante comprender que el objetivo de los tres métodos cardinales es la generación de datos que permitan la interpretación.

En el conocimiento científico el hecho se estructura en una trama teórica, un ordenamiento de los datos producidos por los tres métodos cardinales. Sin este ordenamiento, los datos no pueden convertirse en saberes verdaderamente científicos. Según Laín existen dos líneas de interpretación. A estas se les conoce como cuadro de interpretación científica decimonónica. Se puede interpretar según el modo en que se obtuvieron los datos, es decir, por análisis sensorial permitido por la observación directa de las propiedades mecánicas y vitales. Se puede interpretar también las diferencias ocurridas en la morfología desde el tipo ideal (biotipo-genotipo). A esto se le llama la inferencia morfológica, es decir, los cambios que ocurren en un objeto a través del tiempo, pero también el que tanto se han alejado del tipo ideal. Es precisamente esta observación la que Maria Montessori realizó al frente del Instituto Ortofrénico y de la Casa de los Niños de San Lorenzo. Montessori incluso genera tablas que facilitan al maestro-científico la inferencia morfológica. La inferencia morfológica es tan importante para el primer método Montessori que parte importante de la investigación de *Antropología pedagógica* es la inclusión de tablas biométricas y la medición del índice cefálico y el ponderal²³¹

CALCULATING THE CEPHALIC INDEX 485

CALCULATIONS OF THE CEPHALIC INDEX

Antero-posterior diameters from 160 to 174 mm.; bilateral diameters from 120 to 159 mm.

Bi-lateral diameters in millimetres	Antero-posterior diameters, in millimetres														
	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174
120	75	75	74	74	73	73	72	72	71	71	71	70	70	69	69
121	76	75	75	74	74	73	73	72	72	72	71	71	70	70	70
122	76	76	75	75	74	74	73	73	72	72	72	71	71	71	70
123	77	76	76	75	75	75	74	74	73	73	72	72	72	71	71
124	77	77	77	76	76	75	75	74	74	73	73	73	72	72	71
125	78	78	77	77	76	76	75	75	74	74	74	73	73	72	72
126	79	78	78	77	77	76	76	75	75	75	74	74	73	73	72
127	79	79	78	78	77	77	76	76	75	75	74	74	73	73	73
128	80	80	79	79	78	78	77	77	76	76	75	75	74	74	74
129	81	80	80	79	79	78	78	77	77	76	76	75	75	75	74

²³⁰ *Op. Cit.*

²³¹ El índice cefálico es una antropometría en donde se mide la anchura de la cabeza respecto a la longitud, a veces multiplicado por 100. Fue desarrollado por el anatomista sueco Anders Retzius (1796-1860). El índice ponderal, o de corpulencia, es una medida de la delgadez de una persona, calculando la relación entre la masa y la altura.

CALCULATING THE PONDERAL INDEX 491

CALCULATIONS OF THE PONDERAL INDEX
Statures from 46 to 60 centimetres; weights from 2 to 16 kilograms

Weights in kilograms	Statures in centimetres																													
	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60															
2	27	4	26	8	26	2	25	7	25	2	24	7	24	2	23	8	23	3	22	9	22	5	22	1	21	7	21	4	21	0
2 10	27	8	27	3	26	7	26	1	25	6	25	1	24	6	24	2	23	7	23	3	22	9	22	5	22	1	21	7	21	3
2 20	28	3	27	7	27	1	26	6	26	0	25	5	25	0	24	5	24	1	23	7	23	2	22	8	22	4	22	1	21	7
2 30	28	7	28	1	27	5	26	9	26	4	25	9	25	4	24	9	24	4	24	0	23	6	23	2	22	8	22	4	22	0
2 40	29	1	28	5	27	9	27	3	26	8	26	2	25	7	25	3	24	8	24	3	23	9	23	5	23	1	22	7	22	3
2 50	29	5	28	9	28	3	27	7	27	1	26	6	26	1	25	6	25	1	24	7	24	2	23	8	23	4	23	0	22	6
2 60	29	9	29	3	28	6	28	1	27	5	27	0	26	4	25	9	25	5	25	0	24	6	24	1	23	7	23	3	22	9
2 70	30	3	29	6	29	0	28	4	27	8	27	3	26	8	26	3	25	8	25	3	24	9	24	4	24	0	23	6	23	2
2 80	30	6	30	0	29	4	28	8	28	2	27	6	27	1	26	6	26	1	25	6	25	2	24	7	24	3	23	9	23	5
2 90	31	0	30	3	29	7	29	1	28	5	28	0	27	4	26	9	26	4	25	9	25	5	25	0	24	6	24	2	23	8

Véase en: Montessori, María. *Pedagogical Anthropology*. P. 485, 491.

La siguiente interpretación según el modo es la explicación dinámica. Siguiendo los esquemas mecanicistas, la energética y el uso de la nueva matemática que se aleja del uso de los números puramente mecánicos para el conocimiento del cosmos.²³²

Además de la interpretación por modo, está la interpretación por alcance, compuesta por la interpretación parcelaria, la inducción de una ley o una causa a pesar de que se sabe que es relativa/parcial, porque aún así explica y determina un fragmento del cosmos. Y la interpretación fundamental que, en palabras de Laín es “entre el puro agnosticismo científico y un esclarecimiento (convicción de que la mente humana es capaz de conocer científicamente la apariencia de los fenómenos, mas no su fundamento real), la totalidad del cosmos posee la particular realidad estudiada”.²³³

Una vez comprendidas las reglas básicas del conocimiento científico se puede profundizar en la ciencia biológica²³⁴. Biología es un término que simultáneamente desarrollaron Lamarck y Treviranus en 1802. En realidad las disciplinas que conforman esta ciencia y las que más determinan la forma que construye su relato es la botánica descriptiva y la anatomía comparada.

De la botánica descriptiva, la biología toma la progresiva naturalización de la taxonomía del Lineo. La taxonomía, por un lado, continúa con el análisis producto de la anatomía renacentista descrita por Mandressi. Es decir, que hace su caracterización desde las partes, pero también, siguiendo la idea del tipo ideal, forma grupos que atienden a la totalidad

²³² *Ibid.* P. 399

²³³ *Ibid.*

²³⁴ Para Facilitar la lectura, Ver el mapa mental al final de este capítulo

del organismo. La taxonomía desarrollada desde la botánica descriptiva pone fin a la clasificación desde el órgano sexual.

Lo que interesa a esta investigación es la línea surgida de la anatomía comparada. En el siglo XIX encontramos dos orientaciones de este tipo de anatomía. La morfología comparada estática se encuentra en dos versiones: la positiva y la especulativa, teniendo la primera representantes como George Cuvier, Étienne Geoffroy Saint-Hilaire y Richards Owens²³⁵. En Cuvier encontramos la correlación de los órganos, la subordinación de los caracteres anatómicos, es decir, que la forma en que las funciones de los órganos se encuentran en estrecha relación con el conjunto al que pertenecen. La misma Montessori hace referencia a este principio de Cuvier cuando señala la relación entre el tamaño del cráneo, de la cara y del cerebro, poniendo especial atención en la dicotomía cráneo-mandíbula, en donde se establece una proporción inversa entre esos dos conjuntos óseos.²³⁶ El segundo principio de Cuvier es la subordinación de los caracteres anatómicos. Volviendo a *Antropología Pedagógica*, el crecimiento de la mandíbula está subordinado al del cráneo. Para Cuvier existen órganos rectores y órganos subordinados. El último principio cuvieriano es el de la determinación de las condiciones ambientales en la organización morfológica de una especie. Pone como ejemplo la forma de pez que tiene la ballena a pesar de ser mamífero. En la versión especulativa de la morfología comparada estática Goethe es la figura central. A él debemos los tipos biológicos, reino, clase, orden y familia, que son la materialidad de un tipo ideal. Los seres vivos son entonces variaciones de un animal o planta ideal. Los órganos son profenómenos de este tipo ideal.

La otra rama de la anatomía comparada es la morfología evolucionista. Al igual que su contraparte estática, está dividida en una versión positiva y una versión especulativa. Los representantes de la línea positivista son Kiehmeyer y Oken²³⁷. A Oken se le debe la teoría vertebral del cráneo, tan importante para la obra de *Antropología Pedagógica*. Oken también es quien concibe el universo como un organismo en evolución, preludiendo así la teoría celular. Como después mostrará William H. Kilpatrick, se puede rastrear el pensamiento de Oken en

²³⁵ El texto más célebre de Cuvier al respecto es *Regne animal distribué d'après son organisation* (1817), De Geoffroy Saint-Hilaire *Philosophie anatomique* (1818) y Richards Owens *the archetype and homologies of the vertebrate skeleton*, 1847

²³⁶ Montessori, María, *Pedagogical Anthropology*, P. 160

²³⁷ La obra más influyente de Kiehmeyer es *Über die Verhältnisse der organischen Kräfte untereinander in der Reihe der verschiedenen Organisationene, die Gesetze und Folgen dieser Verhältnisse*, Stuttgart: Akademische Schriften (1793). Las investigaciones del cráneo de Lorenzo Oken, expuestas en la facultad de medicina de la Universidad de Jena, fueron publicadas bajo el nombre de *Ueber die Bedeutung der Schädelknochen* (1807)

los de Pestalozzi y Froëbel²³⁸. En las teorías de Oken, un *naturphilosophie* cercano al idealismo alemán, podemos encontrar la idea de la preformación. En el embrión, la semilla, ya existen todos los elementos para el desarrollo de la planta. En *La Mente Absorbente del Niño*²³⁹ Montessori lo describe como un embrión espiritual. Lo llama así porque ve en él esta característica performativa. Asegura que en su cuerpo están los elementos necesarios para el desarrollo de otro tipo de órganos: los psíquicos. Es decir aún en su obra tardía, Montessori sigue pensando desde la morfología positivista del *naturphilosophie*.

La morfología evolucionista especulativa consistía entonces en la observación metódica del fenómeno por medio de la observación instrumental y de la interpretación de inferencia morfológica. Esta observación estaba enmarcada en los tres mecanismos de Lamarck: la influencia del medio, la ley del uso y el desuso y la herencia de los carácter adquiridos.²⁴⁰ Como se dijo antes, Lamarck es un autor que es recurrente en las justificaciones metodológicas de Montessori. Es el estudioso de la morfología al que Montessori más recurre. Ello podemos advertirlo en *Antropología Pedagógica, El método de la pedagogía científica*, así como en las obras posteriores como *La mente absorbente del niño* y en conferencias y cursos impartidos en Londres después de la guerra.

“En la actualidad, existe una comprensión popular general de los principios fundamentales involucrados en las teorías mecánicas o materialistas de la evolución, que llevan los nombres de Lamarck, Gephyroy Saint-Hilaire y, más especialmente, el glorioso nombre de Charles Darwin”²⁴¹

Así se formulan las doctrinas biológicas que permitirán a Charles Darwin la publicación de *On the Origin of Species* (1859). El autor inglés y sus seguidores renuevan los principios y métodos desarrollados por la botánica descriptiva y la anatomía comparada, superando una concepción de la naturaleza centrada en lo humano y dan nuevos fundamentos a la biología por medio de tres tesis principales²⁴²:

“Todas las especies vivientes proceden de la paulatina transformación de otras anteriores. Esa transformación tiene su causa en la lucha de los individuos por su existencia y en la

²³⁸ Kilpatrick, William H. *Froëbel Kindergarten principles*. P. 10.

²³⁹ Montessori, María, *La mente absorbente del niño*. 1949.

²⁴⁰ Laín, Entralgo, Pedro, *Op. Cit.* P. 410

²⁴¹“At the present day, there is a general popular understanding of the fundamental principles involved in the mechanical or materialistic theories of evolution, which bear the names of Lamarck, Gephyroy Saint-Hilaire, and more especially the glorious name of Charles Darwin.” Montessori, María, *Pedagogical Anthropology*. P. 46

²⁴² Para Facilitar la lectura, Ver el mapa mental al final de este capítulo.

supervivencia de los más aptos. Los caracteres morfológicos y fisiológicos adquiridos en la constante lucha por la vida se transmiten hereditariamente a la descendencia.”²⁴³

La configuración de una narrativa científica sobre el cuerpo, construida en el modelo anatomoclínico a partir de la observación sensible e instrumental, se debe entender como algo más allá de lo meramente biológico. Para ello es necesaria una lectura que la entienda como un relato antropológico y ético que formó el evolucionismo y el positivismo, no solo en Wolff y en Darwin, si no en las tesis de las mutaciones de Hugo de Vries, en las investigaciones de Mendel y en la genética embriogénica de F Müller.

Como se ha mostrado, esta investigación considera a Montessori como una continuación. En muchos sentidos, ella parte de la idea de que el método de la pedagogía científica es la aplicación de estos principios, métodos y lineamientos de análisis del cuerpo y la naturaleza en la educación. A esto se refiere el historiador italiano, Fulvio de Giorgio, al describir a Montessori cómo modernista.²⁴⁴

Antes de relatar la aplicación que Montessori hizo de estos principios en la educación y los conceptos y nociones que surgieron a partir de ellas, es decir antes de entrar a analizar la representación corporal que construye el método Montessori, sería importante enumerar las aportaciones que el modelo anatomoclínico y el ojo clínico tienen en Montessori.

La primera es la idea de la educación como una continuidad de los esfuerzos de la naturaleza. Como veremos en el capítulo siguiente, este postulado, tan importante en las ciencias naturales, también fue definitorio para las corrientes pedagógicas que, desde Rousseau, no buscan imponer condiciones al cuerpo del niño, sino potencializar sus aptitudes naturales. Aunque no se puede negar el diálogo entre las filosofías naturales y las morales en la Europa dieciochesca y decimonónica, tampoco sería justo decir que esta idea de la cultura como continuidad y no como antónimo de la naturaleza sea resultado de las filosofías naturales. Lo importante es recalcar que es una idea que está en las instituciones universitarias de la época y que esta búsqueda es a la que se aboca también Montessori.

²⁴³ Laín, Entralgo, Pedro. *Op. Cit.* P. 411

²⁴⁴ De Giorgio, Fulvio, *Maria Montessori modernista*, en: *Annali di storia dell'educazione*, No 16. Roma, Italia. 2009, pp. 199-216

La siguiente aportación es la medición gráfica de la naturaleza, la cual Montessori toma de la antropometría higienista de los italianos Lombroso y Seguí²⁴⁵. Aunque la *dottorressa* no innova al respecto, es gracias a la biometría que pudo desarrollar y precisar la teoría de los periodos sensitivos. La mensuración científica es, aún hoy en día, una de las principales prácticas del guía Montessori, la falta de entendimiento de esto en el relato construido por el mito montessoriano oscurece los objetivos de la observación montessoriana.

THE APPLICATION OF BIOMETRY				481
Age in years	4	5	6	
Stature in metres.....	0.932	0.990	1.046	
Index of stature.....	60	59	57	
Weight in kilograms.....	15	16.70	18.04	
Ponderal index.....	26.5	25.8	25.1	
Maximum circumference of head in millimetres.	496	503	508	
Age in years	7	8	9	
Stature in metres.....	1.112	1.170	1.227	
Index of stature.....	56	55	55	
Weight in kilograms.....	20.16	22.26	24.09	
Ponderal index.....	24.4	24	23.5	
Maximum circumference of head in millimetres.	513	519	523	

Aplicación de la biometría. En *Pedagogical Anthropology*. p. 481

La observación sensible es quizá la aportación más evidente. Más allá de las herencias del pensamiento morfológico evolucionista o de las continuidades del modelo anatómico inaugurado en el Renacimiento, la observación directa, instrumental o sensitiva, es donde Montessori logra integrar las genealogías biológicas con las pedagógicas. Es curioso que el mito montessoriano, si bien valora la precisión y cuidado que Montessori pone en la observación, no relata la importancia de esto. Montessori logra transportar la mirada de la biología al campo de la educación, construyendo así una noción del cuerpo distinta a la que se ve en las obras de Rousseau, Pestalozzi y Froëbel sin separarse del objetivo común de lograr una pedagogía que fomente en desarrollo libre y natural del niño.

Las representaciones y nociones que Montessori construye alrededor del cuerpo deben entenderse desde la observación directa. Por ello, es importante no perder de vista esto en la

²⁴⁵ El texto que mejor ejemplifica el uso de la biometría en de la obra Lombrosiana es *Le più recenti scoperte ed applicazioni della psichiatria ed antropologia criminale* (1894), mientras que en el caso de Seguí *Traitement Moral, Hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* (1846).

lectura del siguiente apartado, que aborda el concepto del cuerpo en los diferentes saberes médicos.

2.2. De La civilización Anatómica al Imperio anatomoclínico

El trabajo que Mandressi realiza sobre las prácticas de la disección y el modelado anatómico sirven a esta investigación de dos formas: por un lado, las prácticas relatadas por él ayudan a trazar la genealogía científica a la que Montessori pertenece; por otro, la metodología con la que trabaja sus fuentes da directrices para una nueva lectura de la obra montessoriana. Estas directrices que aquí proponemos atender emanan de la propuesta de la historiografía francesa, que sugiere analizar al cuerpo como una noción, como un objeto cultural del conocimiento.

Esta escuela, con figuras como Alain Corbin y George Vigarello, estudia al cuerpo no sólo como el “envoltorio inmediato”²⁴⁶, sino como “referencias representativas” de las lógicas ““subjetivas variables” que están sujetas a la cultura grupal y a “los momentos del tiempo.”²⁴⁷ Estudia entonces los relatos culturales que construyen una noción del cuerpo, explorando las prácticas que los producen y las representaciones que les dan sentido; es decir, definiendo al cuerpo como un objeto del conocimiento.²⁴⁸

Esta perspectiva histórica restituye entonces el análisis del “núcleo de la civilización material”²⁴⁹, pero también “los modos de hacer y sentir, las adquisiciones técnicas”; así, la historiografía del cuerpo busca definir al humano concreto: “el humano vivo, el humano de carne y hueso”.²⁵⁰ La historia del cuerpo es tan amplia como sus representaciones, se necesita una historia de la medicina que evite los modelos iatrocéntricos y biocéntricos²⁵¹, relatos de técnicas que van de la mirada del presente al pasado. También se trata de una historia de la

²⁴⁶ Corbin, Alain, Jean-jacques Courtine, Georges Vigarello, *introducción* en *Historia del Cuerpo, del renacimiento al siglo de las luces*. p. 18

²⁴⁷ *Ibid.*

²⁴⁸ Véase en: Mandressi, Rafael, *Op. Cit.* p. 15.

²⁴⁹ *Op. Cit.* 17.

²⁵⁰ *Ibid.*

²⁵¹ Iatrocéntrico: “Hecha por los médicos y para los médicos.” Biocéntrico: “Privilegia el estudio de las ideas estrictamente científicas (...) adolece generalmente de “cierto triunfalismo”, basado en la convicción de que el presente vale más que el pasado y que la historia del pensamiento tiene una vocación esencialmente pedagógica. La historia de la medicina no sería más que un medio para aprender y comprender mejor las ideas actuales.” Es decir, esta narrativa teleológica del presente, la científica. Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* P. 18

ciencia, pero evita los discursos teleológicos. Siguiendo a Mandressi y Vigarello, la presente investigación no aborda los “conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad”.²⁵² Antes bien, estudia una “episteme” de los saberes médicos y morfológicos fuera de su “valor racional”²⁵³ y de sus “formas objetivas.”²⁵⁴ No se trata del relato de un “perfeccionamiento creciente” de la ciencia, sino el regreso a “la condición de posibilidad”²⁵⁵ que suscitó el inicio de la disección del cuerpo en occidente, la introducción del método clínico en la pedagogía y otras prácticas médicas alrededor del cuerpo. Así, las disecciones renacentistas, recuperando a Galeno, los gabinetes anatómicos de la Specola florentina del siglo XVIII, los bancos escolares en el higienismo del XIX, el material pedagógico de Montessori del siglo XX, son todos “ese testimonio del cuerpo, que ya no es naturaleza sino cultura”.²⁵⁶ El cuerpo es el objeto en donde las “normas colectivas”, aprehendidas al gesto, producen prácticas, maneras naturales: “de andar, de jugar, de parir, de dormir o de comer.”²⁵⁷

La investigación de Rafael Mandressi revela que el saber médico se construyó a partir de la mirada anatomista, la cual definió en occidente al cuerpo como objeto de conocimiento, a partir del surgimiento de una práctica, la disección, y a un dispositivo del conocimiento, la mirada anatómica.²⁵⁸ Se establece entonces “un comercio entre esta mirada y el cuerpo; éste no entrega sus verdades sino un saber que contribuye a darles forma”. Para poder “revelar esas verdades” es necesaria la mirada del anatomista, es decir, “el medio dentro del cual tales revelaciones adquieren un sentido.”²⁵⁹ Es así como el cuerpo “se convierte en un objeto de conocimiento, engendrado por la mirada anatomista, que esculpen en él sus verdades.”²⁶⁰

Siguiendo a Mandressi, en las siguientes páginas pretende “interrogarse acerca de operaciones concretas”²⁶¹, pero también toma a las fuentes primarias no sólo como descripciones morfológicas u observaciones antropométricas, sino como “estrategias intelectuales; sobre la forma de percibir, pensar y representarse el cuerpo”.²⁶² A diferencia de

²⁵² *Ibid.* P. 17.

²⁵³ *Ibid.*

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ Corbin, Alain, Jean-jacques Courtine, Georges Vigarello, *Op. Cit.* P. 17

²⁵⁷ *Ibid.*

²⁵⁸ “Una ciencia del hombre, una práctica del imaginario, un modo de conocimiento.” Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* P. 233

²⁵⁹ *Ibid.* P. 15.

²⁶⁰ *Ibid.*

²⁶¹ *Ibid.* P. 11

²⁶² *Ibid.*

Mandressi, no se trabaja el saber anatómico construido con la disección, aunque sí se hablará de las herencias que da al saber que a esta investigación compete: el médico-pedagógico. Un saber al cual María Montessori aportó y del que funcionó como una transición.

En Montessori se relaciona con esta mirada por sus estudios con la escuela de antropología italiana, que a su vez proviene de saberes morfológicos más viejos que Italia. Desde el establecimiento del circuito anatómico en las ciudades renacentista, es decir, un “circuito mediante el cual se establece el saber anatómico, tejido por los anatomistas en el diálogo con los cadáveres que recortan”²⁶³, se inaugura en territorio italiano una exploración del cuerpo, misma que los circuitos intelectuales sucesores se encargan de reestructurar. Así, de la disección de cadáveres se pasa, en el siglo XVIII, al modelo de cera-plástica; y aunque la práctica y el espacio cambian, sustituyendo el cadáver con la escultura y la mesa de disección con el museo, no sucede lo mismo con el objeto y el dispositivo del conocimiento; es decir, el cuerpo y la mirada.

Así como Mandressi habla del circuito de los anatomistas, se puede hablar de un circuito médico-antropológico en la Italia de finales del siglo XIX e inicios del XX, circuito que se encarga de “la observación y la medida de los sujetos clínicos, estudiados especialmente en el cráneo con los métodos de la antropometría.” Y que tiene como objetivo fijar la “perturbación psíquica de los dementes”, que va acompañada “de desórdenes morfológicos y físicos, que atestiguan una alteración profunda y congénita de toda la personalidad.”²⁶⁴ Este circuito también comparte el objeto y el dispositivo de sus antecesores correccionales. Aunque se podría argumentar que este saber duda de la mirada, en realidad a ésta se le sustituye con la observación. Es decir que se propone una nueva mirada, que en lugar de privilegiar la interacción entre la vista y el tacto (la experiencia), se concentre en lo medido y en lo visto. Una mirada de segundo grado fijada en representaciones numéricas: “nuestra ciencia se sirve de los medios de investigación: la observación o antroposcopia, y la medida o antropometría.”²⁶⁵

Aunque la práctica de la disección va decayendo a finales del siglo XIX, se continúa pensando al cuerpo como objeto del conocimiento. Así, este circuito, que es el de la

²⁶³ *Ibid.* P. 16.

²⁶⁴ Montessori, María. *Op. Cit.* P. 20.

²⁶⁵ *Ibid.* P. 39.

“civilización de la anatomía”, da paso al “imperio médico anatomoclínico”.²⁶⁶ Este circuito, contrario a lo que postula Mandressi, no declina, sino que sufre una renovación, las prácticas se transforman, pero el uso del dispositivo de la mirada para construir la representación del cuerpo continua. Esta renovación cambia la prioridad de la mirada, o incluso la disciplina desde donde se hace el análisis. Cambia también el objetivo: los anatomistas buscan en el cuerpo a la creación; los antropometros italianos las potencialidades humanas. Pero aun así se continúa la exploración, el estudio analítico del cuerpo:

“Hace algunos años, al estudiar Antropología, se tomaba como punto de partida el cráneo, porque éste, en el estudio analítico del cuerpo, representa la parte principal; y así lo hizo también Lombroso introduciendo la antropología en la medicina psiquiátrica y después en los estudios de los criminales.”²⁶⁷

Este tipo de estudios después irán introduciendo a la pedagogía y al estudio de los niños por Sergi y Montessori.

Sumergida en la cultura científica producto de este circuito en renovación, Montessori abreva de una gran tradición centrada en el estudio del cuerpo. En las universidades a las que asistió se impartían las cátedras de anatomía más antiguas de Europa, iniciadas en el bajo medioevo. Las universidades de Padua, de Bolonia y La Sapienza²⁶⁸ tienen una tradición en la enseñanza de la anatomía. Además es en territorio italiano donde está la primera colección de esculturas anatómicas, en sus talleres trabajaron los grandes maestros del siglo XVIII²⁶⁹. Montessori fue consciente de esta cultura, y por ello exhortó a los maestros “a sentir (independientemente de su cultura científica) un interés parecido por la observación de los fenómenos naturales”.²⁷⁰ Es decir, que comprendía “la práctica científica” es también una “práctica cultural”.

De esta forma la disección y, más expresamente, la civilización de la anatomía, decanta en futuros saberes los “horizontes epistemológicos”²⁷¹ que estableció, y entre ellos se encuentra

²⁶⁶ *Vease en:* Corbin, Alain, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. *Op. Cit.* P. 36.

²⁶⁷ *Ibid.* P. 79.

²⁶⁸ Es de esta universidad de donde Montessori obtiene su título médico, así como la doctora en neurociencias.

²⁶⁹ El italiano Lorenzo Bellini y describe su propio gabinete a los miembros de la Accademia della Crusca. Se trata de un Ardiente elogio de lo que califica como un "inmenso zoológico": De todo lo que él mismo encierra, subraya Bellini, " nada está vivo, todo está muerto, muertos están esos cuerpos humanos, muertos esos animales terrestres, muertos esos peces y muertas esas aves". Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* P. 280.

²⁷⁰ Montessori, María. *El método de la pedagogía científica.* P. 97.

²⁷¹ Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* 16.

el imperio médico anatomoclínico²⁷² al que Montessori está suscrita. La anatomía se “vuelve en sí misma lugar retórico”²⁷³ y aunque como práctica pierde esta primacía, los futuros saberes morfológicos seguirán haciendo uso de este espacio discursivo, insinuándose, por medio de discursos científicos, en las ideologías del siglo XX²⁷⁴. Con la disección se inaugura la técnica de representar la realidad en el cuerpo, iniciando así la genealogía en la que están insertos estos saberes (el anatómico, el anatomoclínico y el antropométrico), una narrativa que cambia de protagonista pero que sigue en la vena de lo médico-científico.

Al igual que la civilización de la anatomía, la escuela de antropología italiana es “una vasta red de prácticas, discursos y conocimientos”²⁷⁵. Aunque sus reflexiones no vienen de la mesa de disección, sino de la medición de la morfología, aún van “a las áreas más diversas de lo imaginario” (el origen de la conducta por ejemplo); y también se encuentran impregnadas “por una manera específica de percibir y de aprehender la naturaleza, la organización y el funcionamiento del cuerpo humano.”²⁷⁶

Aunque Mandressi se refiere a los anatomistas del siglo XVI, radicados en lo que después será el territorio italiano, se puede empezar a bocetar la transformación de esta red de prácticas, discursos y conocimientos. Así van de la disección anatomista a la morfología comparada y a la antropología; del anfiteatro universitario al museo, de las instituciones médicas a las escolares, todo como parte de una estrategia para aprehender el cuerpo. En una “unión que es más íntima y necesariamente más dulce”.²⁷⁷

Arriba se habló de la importancia que para María Montessori tiene la observación. Aunque entre los anatomistas del Renacimiento y María Montessori existan cuatro o cinco siglos de diferencia, esculpir el cuerpo con el dispositivo de la mirada es una continuidad en esta narrativa científica. La mirada, o la observación en el caso de Montessori, sirve como aparato topográfico: “los anatomistas desembarcan sobre el cuerpo humano, movidos para el objetivo de poner al desnudo sus secretos; dibujan nuevos mapas, establecen una toponimia y

²⁷² *Vease en:* Corbin, Alain, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. *Op. Cit.*

²⁷³ Mandressi, Rafael. *Op. Cit.*

²⁷⁴ *Ibid.*

²⁷⁵ *Op. Cit.* P.16.

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ Montessori, María. *Op. Cit.*

aprehenden, con ello, una nueva topografía. Redescubren, en suma, sometiendo al cuerpo a un desplazamiento”²⁷⁸.

Montessori y la escuela italiana continúan con esta delimitación de lo corporal, ya no con el tacto directo, sino con la metáfora de la medición, una de las principales propuestas metodológicas de la escuela italiana es la del análisis antropométrico, es decir el estudio a partir de la captura de datos sobre los cambios en la morfología. Desde el lenguaje de la matemática se construyen las fronteras funcionales del cuerpo. Podría parecer un largo camino entre la anatomía de la Baja Edad Media a la craneología de Lombroso o la antropometría de Montessori. Aunque no se pretende negar las transformaciones que sucedieron entre estos dos momentos de la narrativa, también es cierto que prácticas tan importantes como la disección siguieron vigentes en las investigaciones de Lombroso. Éste proponía un “estudio antropológico del hombre delincuente”, que surgiría, “de los primeros caracteres físicos fundamentales que se manifiesten en la mesa de disección, para pasar luego a los que se encuentran en el individuo vivo”²⁷⁹.

Así, desde el cráneo de un criminal, mediante la vieja práctica en declive de la disección, Lombroso establece una nueva frontera, ya no entre la densidad de los músculos, sino entre el comportamiento antisocial y las lesiones cerebrales, dándole un nuevo sentido a la noción de delincuente. Cuenta su biografía que “en cierta ocasión, teniendo sobre la plancha el cadáver de Vilella, viejo bandido calabrés, al hacer la disección del cráneo encontró una anomalía insólita en el hombre actual: la foseta media de la cresta occipital” Posteriormente “atribuye también a la *epilepsia* la causa de la criminalidad” tras realizar el estudio anatómico a Salvador Misde, que había cometido un crimen con “rapidez insólita, crueldad y múltiples lesiones”.²⁸⁰ Así, Lombroso fue delineando, por medio de “un cuadro fisiopatológico”²⁸¹, las fronteras de “los sujetos criminales”²⁸².

²⁷⁸ Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* P.17.

²⁷⁹ Lombroso, Cesare. *Anatomía patológica de los criminales* en *Lombroso y la escuela positivista italiana*, ediciones Castilla, Madrid, España. 1975. P. 403. Lombroso aclara que “Los datos anatomopatológicos que expondremos han sido sacado del estudio de 689 criminales.”

²⁸⁰ *Ibid.*

²⁸¹ Montessori, María, *Antropología pedagógica*. P. 21.

²⁸² *Ibid.*

Tales “sujetos criminales” se construyen con representaciones del cuerpo, tanto en el saber anatómico como en el modelo anatomoclínico; un cuerpo que se inventa “al posar sobre él su mirada”²⁸³. Con esto Lombroso materializa la sensibilidad de su época. Para explicar esto, Mandressi echa mano del historiador Thuillier, quien trabaja la relación entre la perspectiva del renacimiento y la innovación matemática, sugiriendo que “una transformación de la mirada” es también “la transformación de la sensibilidad”²⁸⁴. Como ejemplo Thuillier muestra cómo “la perspectiva es inseparable de las nuevas estrategias de percepción del espacio”.²⁸⁵ Una relación sincrónica ocurre entre la perspectiva y la sensibilidad, cambios en una significan cambios en la otra. Esta relación es sostenida por una “manera de observar el mundo, sentir su organización, de imaginar sus estructuras” y, agrego por mi parte, de pensarlo. Así Lombroso realiza en el cuerpo una topografía, un estudio en donde relaciona “la sensibilidad, las ideas, sentimientos éticos sociales, la jerga, tatuaje, escritura y las producciones literarias”²⁸⁶. Los anatomistas, para buscar la sensibilidad, exploran y boceteando los principios de la homogeneidad morfológica. Pero será la morfología comparada decimonónica la que consolidó esta homogeneización en los tipos biológicos. Más adelante hablaremos de ellos. Es a partir de estos tipos biológicos desde donde Lombroso busca en la anomalía, lo diferente. A pesar de esta ruptura, al igual que sus antecesores direccionistas, Lombroso trata de localizar una fuente morfológica de la moral. Sigue suponiendo que las “disecciones constituyen un medio ”natural” para acceder al “conocimiento del cuerpo”²⁸⁷.

En el método antropométrico utilizado por Montessori también se encuentra esta topografía del cuerpo, si bien ya no es la práctica de la disección, sustituyendola con “la observación y la medida de los sujetos clínicos, estudiados especialmente en el cráneo con los métodos de la antropometría.”²⁸⁸ Sigue trabajando, al igual que los anatomistas, con “un conjunto de caracteres morfológicos”.²⁸⁹ Establece fronteras del cuerpo, ya no comparando las diferencias, sino graficando su desarrollo, al limitar la “cantidad de masa”²⁹⁰ a una “armonía de la forma”, que para Montessori siempre está en sintonía con la “finalidad biológica” del organismo. El cuerpo pasado es, por medio de la representación numérica de la medición, el

²⁸³ Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* P. 11.

²⁸⁴ Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* P. 16.

²⁸⁵ *Ibid.*

²⁸⁶ Montessori, María. *Op. Cit.*

²⁸⁷ Mandressi, Rafael, *Op. Cit.* P. 19.

²⁸⁸ Montessori, María. *Op. Cit.* P. 20.

²⁸⁹ *Ibid.* P. 18.

²⁹⁰ *Ibid.*

objeto con el que se comparaba al cuerpo del presente. La práctica de la disección queda superada, y Montessori, al igual que Lombroso, busca la sensibilidad en la diferencia, aunque ahora sin la primacía de la anomalía.

“Por ejemplo, sí sé hacer indagaciones referentes al desarrollo de la cabeza de los alumnos más inteligentes y de los menos inteligentes, una de las condiciones del experimento debe ser la de ignorar cuáles son los más inteligentes y cuáles lo son menos, mientras se miran las cabezas, fin de que el prejuicio de que los más inteligentes deben tener la cabeza más desarrollada, no altere involuntariamente el resultado de Las observaciones.”²⁹¹

El cuerpo fisiológico, en el caso de Montessori, regresa a un estudio desde su totalidad. Es decir que en este sentido, Montessori en lugar de construir fronteras, las destruye, en aras de apelar a una unificación morfológica: “el primer carácter que debemos considerar estudiando antropología es la masa del cuerpo, y en ella el conjunto morfológico.”²⁹² Señala la necesidad de un concepto para describir al cuerpo fisiológico en su totalidad, aunque acepta el de “estatura”, por ser “la medida más sintética del conjunto del cuerpo”, la estatura no “presenta (...) el conjunto del cuerpo”, es solo un “índice lineal”²⁹³ de él. Para Montessori el concepto de palabra talla, (castellanización de *talle*), representa mejor a lo que se busca con la medición, la revelación de la “personalidad morfológica.”²⁹⁴ Aunque inicia esta unificación, Montessori continúa con una práctica iniciada en la disección: el desmembramiento. Es cierto que ya no divide el cuerpo material, pero sí fracciona, con la medición, al cuerpo, los sigue utilizando como instrumento del conocimiento. “Este es precisamente el nuevo objetivo de la pedagogía llamada científica: Para educar es preciso conocer el educando. Medir la cabeza, la estatura, etc.(es decir, aplicar el método antropológico)”²⁹⁵

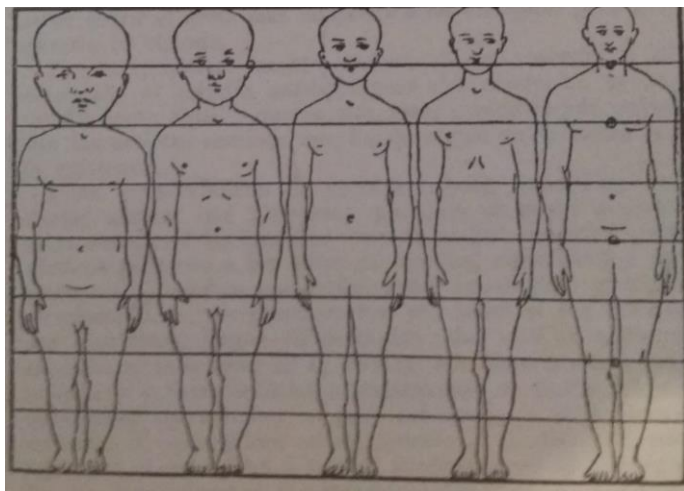
²⁹¹ Montessori, María, *El método de la pedagogía científica*. P. 109.

²⁹² Montessori, María, *Antropología pedagógica*. P. 80

²⁹³ *Ibid.*

²⁹⁴ *Ibid.* 79.

²⁹⁵ *Ibid.* P. 32.



Montessori, María, *Antropología pedagógica*. P. 196

La fragmentación se representa en distintas técnicas métricas, acordes a las características de las partes del cuerpo. Un ejemplo de esto es el estudio del cráneo, si bien ya no se disecciona con el escalpelo, se parte numéricamente en correlación con el cerebro, órgano al que los médicos y psiquiatras de inicios del siglo XX han otorgado la primacía, por ser sede de las “manifestaciones psíquicas”²⁹⁶. De ahí la importancia de los estudios craneológicos, relegada su importancia a la relación que tienen con la neurología. Las partes del cráneo, el hueso frontal, los dos parietales, la *sutura coronal*, continúan siendo fronteras dentro de la morfología, construidas para su estudio, su conocimiento adquiere sentido conforme revelan “características humanas, (...) sus fases de desarrollo y sus límites de normalidad”²⁹⁷

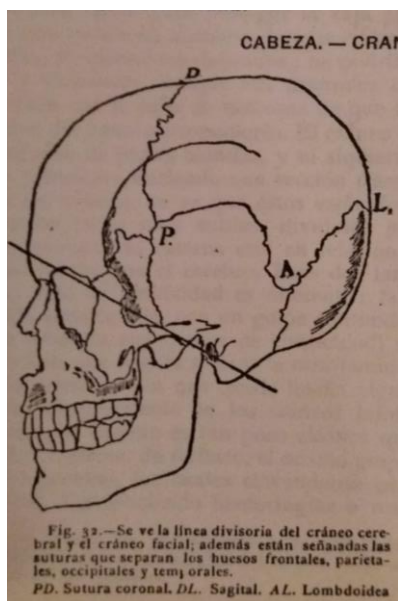
En Montessori estos caracteres morfológicos están unidos a caracteres “psíquicos”, y a “caracteres concernientes a los instintos y las costumbres”²⁹⁸. Así continúa el trabajo topográfico de Lombroso, inaugurando otras fronteras, ahora entre el cuerpo y el comportamiento. Su “descriptiva no se ha limitado a la inspección de la medida del cuerpo”, se extiende también a las manifestaciones del individuo viviente, es decir, en este caso, a la “lenguaje, los usos y costumbres datos que caracterizan el nivel de la civilización”. Así también Montessori construye fronteras entre los saberes morfológicos “la descripción de la morfología del cuerpo definida en su Método dividiéndose en antropología, un método de la inspección y en la antropometría o método de la medida”.²⁹⁹

²⁹⁶ *Ibid.* 196.

²⁹⁷ *Ibid.* 197.

²⁹⁸ *Ibid.* 197

²⁹⁹ *Ibid.* P. 18.



Montessori, María, *Antropología pedagógica*. P. 196

En los saberes que provienen del modelo anatómico las fronteras del cuerpo se construyen en función a sus búsquedas, que a su vez son producto sensibilidades que imaginan las estructuras del mundo. Es decir que estos límites están imbuidos de las nociones culturales de quienes los propusieron. Pero tanto en Montessori como en los anatomistas el objeto de conocimiento es el mismo, el cuerpo, que cambia de condición: del cadáver del criminal al niño vivo; y cambia de instrumento, del escalpelo a la cinta métrica; pero no el dispositivo: la mirada, y la práctica: la de dibujar fronteras en el cuerpo: “desde hace muchos años (...) para llegar a tener métodos naturales es necesario que poseamos numerosas observaciones exactas irracionales sobre los hombres y principalmente sobre el niño, pues es durante los años de la infancia y de la juventud cuando es preciso establecer las bases de la educación y la cultura.”³⁰⁰

Se pueden establecer tres nociones que se desprenden de la civilización anatómica y las obras de Montessori. La primera es la invención del cuerpo, no como una personalidad morfológica, sino como un índice del conjunto corporal; la segunda es la del cuerpo como máquina de la naturaleza, que va de los saberes del siglo XVII a la observación zoológica del

³⁰⁰ Montessori, María, *El método de la pedagogía científica*, p. 90-91.

siglo XIX; la última es la del cuerpo como frontera de la conducta, desde la fijación de la moral al cuerpo, al cuerpo como instrumento para modificar el comportamiento.

2.2.1 Descripciones del cuerpo fraccionado: La mirada anatómica.

El cuerpo occidental, la “simbolización sociohistórica característica” de la civilización anatómica se construyó desde sus partes y no en términos unitarios. En el siglo XVI no sólo se inició una práctica, sino una mirada.³⁰¹ La exploración, y por lo tanto la construcción cognitiva producto de ella, inauguró una nueva corporalidad, lo hizo nombrando los músculos, seccionando el cerebro, localizado los órganos. Al fraccionar al cuerpo fijó en sus partes a la conducta. No se podría entender el cuerpo pedagógico de Montessori, de corte más analítico, si no se reflexiona como producto de una tradición iniciada por la civilización anatómica. En especial “uno de los rasgos principales de los procedimientos propios del conocimiento anatómico: la resolución o descomposición del cuerpo en partes, su fragmentación, su comportamiento en trozos, en órganos, en fibras.”³⁰²

Así los anatomistas del siglo XVI inauguran una nueva forma de representar al cuerpo³⁰³, a partir de identificarlo desde sus unidades autónomas. Si bien, como señala Mandressi, “esta verdad no se encuentra en el trozo de carne que catalogó, sino en su mirada de anatomista”.³⁰⁴ De Certeau, filósofo e historiador de la cultura, influyente intelectual del giro lingüístico y analista consumado sobre la interacción entre el espacio, el cuerpo y la cultura, incluso asegura que “el análisis no revela sino fragmentos y acciones. Descubre cabeza, brazos, pies, etcétera, que se articulan en diferentes maneras de comer, saludar, cuidarse. Se trata de elementos ordenados en series particulares, pero uno nunca encuentra el cuerpo”³⁰⁵. No solo el bisturí corta la carne, ésta también es dividida por los marcos de referencia de las sociedades del renacimiento.

Francisco González Crussí, quien fue médico de profesión, pero también practicó la investigación sobre la filosofía de la medicina, señala que el fraccionamiento del cuerpo no sólo es en partes, también lo es en capas. El corte ocurrió tanto en dirección horizontal como vertical. Para González, la visión occidental sigue una lógica que va de la superficie a la

³⁰¹ Vigarello, George, *Historias de cuerpos, entrevista con Michel de Certeau en Historia y grafía*, Universidad Iberoamericana, No. 9. 1997. P. 11.

³⁰² Mandressi, Rafael, *Op. Cit.* P. 20.

³⁰³ González Crussí, Francisco, *Una historia del cuerpo*, 31 enero 2003, letras libres

³⁰⁴ Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* P. 15

³⁰⁵ Vigarello, George, *Historias de cuerpos, entrevista con Michel de Certeau en Historia y grafía*. P. 11

profundidad: “Su mirada caía por encima (o si se prefiere, por debajo, por delante o por detrás) del objeto anatómico (...). La representación corporal occidental es anatómica, puesto que explora o por lo menos sugiere la estructura interna.”³⁰⁶

Los médicos e instituciones italianas desempeñan un papel importante en la historia de esta mirada. La disección se retoma en la Universidad de Padua, gracias al médico flamenco Andrés Vesalio, que trabajó con traducciones del griego de los textos de Galeno, que habían regresado a Italia gracias al rescate que los árabes habían hecho de su obra.³⁰⁷ Durante el final de la baja Edad Media, la disección y la cirugía no eran practicadas por los anatomistas. Mandressi localiza esta práctica desde el siglo XIV, mientras que la especulación anatomista es realizada por los médicos, no pasa a la dimensión práctica. Son los cirujanos, una profesión independiente asociada a los gremios artesanales, quienes poseen su técnica. Así, entre los siglos XIV y XVI conviven “dos cirugías”, la de los “mecánicos (también llamados empíricos), los cirujanos y la de los “lógicos” o “racionalistas”, los médicos. La práctica de la cirugía se da en dos espacios diferentes, mientras que la técnica artesanal está en el taller, la ciencia y la teoría están en las universidades.³⁰⁸ Mandressi aclara que no es una oposición, puesto que existe un diálogo entre estas dos cirugías. La principal diferencia está en el enfoque, preocupada la mecánica por desarrollar nuevas técnicas, y la lógica en hacer un análisis especulativo.³⁰⁹

Es en los médicos italianos del siglo XVI en donde la técnica artesanal de la disección y de la cirugía se configuran, dando origen al binomio del médico-cirujano, vigente aún en nuestros días. El surgimiento de este binomio es fundamental para que el cuerpo, a partir del Renacimiento, sea entendido como el “objeto de conocimiento científico”³¹⁰. Como Mandressi demuestra, en el caso italiano dos instituciones son claves para el desarrollo de la profesión médico-cirujano: el Papado y las universidades.

Las universidades son esenciales en la consolidación del galenismo y la anatomía moderna, es decir “a la dedicación de un saber médico basado en el conocimiento de la morfología, de las partes.”³¹¹ Intelectuales como Andrés Vesalio o Realdo Colombo estudian y enseñan anatomía en la Universidad de Padua y en La Sapienza. Estas instituciones son de

³⁰⁶ González Crussí, Francisco, *Op. Cit.* 31 enero 2003

³⁰⁷ Mandressi Rafael, *Op. cit.* P. 71.

³⁰⁸ Mandressi Rafael, *Op. cit.* P. 57.

³⁰⁹ *Op. Cit.*

³¹⁰ González Crussí, Francisco, *Op. Cit.*

³¹¹ *Ibid.* P. 287

las primeras en conferir a “la medicina el estatuto de disciplina universitaria”³¹², saber que se irá transformando “en función de cambios sociales y nuevas exigencias epistemológicas.”³¹³ hasta llegar a la práctica médica-pedagógica del siglo XX.

Así como la mirada anatómica, la observación médico-pedagógica también se difundió desde la universidad de La Sapienza, de esta institución se graduó Montessori de Medicina. Ahí la *dottoressa* “se reunió con muchos profesores que habían sido educados en un clima positivista tardío con un enfoque "científico" de la pedagogía y las "ciencias humanas".³¹⁴ La Sapienza era parte de un circuito de universidades involucradas en la investigación antropológica pedagógica de Luigi Credaro, disciplina comprometida y dedicada a fomentar una práctica emancipatoria de la infancia. Era entonces una de las institución especializadas en el estudio del cuerpo infantil, en ella no solo se realizaban investigaciones médicas y psiquiátricas a los niños, además era sede de los cursos de Giuseppe Sergi, que tenían sobre la infancia un enfoque antropológico, psicológico y pedagógico, una visión interdisciplinaria de las investigaciones alrededor del cuerpo y el comportamiento infantil.³¹⁵

Cómo se ha visto, tiene sentido que el modelo pedagógico de Montessori, a pesar de sustentarse en categorías analíticas, hubiera heredado prácticas y saberes de la civilización anatómica. Sin duda alguna la más clara de estas continuidades es una historia del cuerpo humano “en torno a la combinación del orden de composición y el orden de disección.”³¹⁶ Así se observa que en las investigaciones de los anatomistas como en los trabajos de Montessori, la composición es el orden natural, pero también es el de la enseñanza. Al fraccionar al cuerpo se le asigna una jerarquía, relacionada con su función y su relación con otras partes. Un ejemplo de ello es el valor que existió alrededor de la cabeza, que tanto en el modelo anatómico como en el médico-pedagógico se vuelve “la más noble de las partes.”³¹⁷

“Hace algunos años, estudiar Antropología, se tomaba como punto de partida el cráneo, porque este, en el estudio analítico del cuerpo, representa la parte principal; y así lo hizo también Lombroso introduciendo la antropología en la medicina psiquiátrica y después en los estudios de los criminales.”³¹⁸

³¹² *Ibid.* P. 58

³¹³ *Op.Cit.*

³¹⁴ Foschi, Renato. *María Montessori: dalla storia all'attualità*. En *Infanzia, Studi e Ricerche*, edizione Junior. 2018. P. 15.

³¹⁵ *Ibid.* P. 17

³¹⁶ Mandressi, Rafael. *Op. Cit.* P. 137.

³¹⁷ *Ibid.* P. 138.

³¹⁸ Montessori, María, *Antropología pedagógica*. P. 79

En la observación de antropología física, el cerebro, el cráneo y la columna vertebral son una composición, los autores antes mencionados postulan que con su estudio se puede comprender mejor el conjunto de la morfología humana. Los antropólogos los elevan a la categoría de órganos definitorios de la morfología humana. En la columna vertebral humana, a diferencia de la animal, está contenida la estatura.³¹⁹ Esta “relación de medidas” es desde donde la antropología definió “el valor fisiológico de un hombre.”³²⁰ Aun así, su importancia está supeditada al cráneo. En la exploración del hueso, la antropometría buscaba descubrir los “desórdenes morfológicos y físicos que atestiguan una alteración profunda y congénita de toda la personalidad.”³²¹ En su medición está la técnica que revelará el misterio de las perturbaciones psíquicas. Sin embargo “el cerebro, da su importancia al cráneo.”³²² Es ésta la parte más significativa de la composición anatómica, no sólo por representar a la inteligencia, sino por ser el “órgano psicomotor.”³²³ Así, en Montessori, como continuidad del modelo anatomoclínico, la fragmentación del cuerpo se enmarca en un orden compositivo, pero con una representación ya no sólo descriptiva, sino también analítica, una exploración de lo latente y lo intangible en la morfología.

A pesar de esto, las investigaciones de la antropometría y de los anatomistas del XVI no comparten la misma composición. Una ruptura ocurre entre ambas cuando el saber morfológico transita de lo descriptivo a lo sintético y de lo sintético a lo analítico. En su búsqueda por la psique humana la antropología pedagógica, principalmente la de Sergi y Montessori, apelan por trabajar partiendo de una corporalidad unitaria.

“Este es precisamente el nuevo objetivo de la pedagogía llamada científica: Para educar es preciso conocer el educando. Medir la cabeza, la estatura, etc.(es decir, aplicar el método antropológico), no significa en verdad hacer pedagogía -dice Sergi- hablando de la contribución que a esas disciplinas prestaron en el siglo decimonono a las ciencias biológicas”³²⁴

Ambos autores apelan a que la prioridad de la antropología debe ser el estudio del cuerpo como un “conjunto morfológico”³²⁵, aunque en la noción de conjunto está implícita una división: el cuerpo no debe de ser un “índice lineal”. De ahí que Sergi apele a la sustitución del

³¹⁹ *Ibid.* P. 82

³²⁰ *Ibid.* P. 84

³²¹ *Ibid.* P. 20

³²² *Ibid.* P. 82

³²³ *Op. Cit.*

³²⁴ *Ibid.* P. 32

³²⁵ *Ibid.* P. 80

concepto de estatura, que presenta una “medida sintética del conjunto”, por el concepto francés de *talle*, una categoría de corte más analítico que según los médicos italianos, representa mejor la “personalidad morfológica”³²⁶ Para González Crussí, esta transición del orden de la disección al del conjunto morfológico, se relaciona con el fin de “la confianza excesiva” que la ciencia generó, a principios del XIX, en la “metromanía, es decir, el prurito de medir absolutamente todo.”³²⁷

La disección inauguró una forma de pensar y representar al cuerpo. Su funcionamiento se relaciona con sus partes. Esta inspección, basada en una trinidad de sentidos, la visión, el olfato y el tacto, da origen a la observación médico-pedagógica del método Montessori. Pero, aunque no se puede negar la vena anatomista en la pedagogía Montessori, lo cierto es que tanto ella como Giuseppe Sergi fueron críticos de la fragmentación del cuerpo. Como se vió, ocurre una ruptura con el modelo anatomista. Sus investigaciones sirvieron como transición a otro lenguaje: el antropométrico, metáforas del tránsito que ocurre en el saber médico, que pasa de las categorías descriptivas a las sintéticas y de éstas a las analíticas. La mirada anatomista da paso al ojo clínico durante el siglo XIX, pero éste a su vez, al menos en Italia, sede ante la observación antropológica. Esta última codifica al cuerpo, diseccionando ya no con el bisturí, sino con la geometría, el corte traza líneas que construyeron fronteras en la naturaleza humana, entre el ciudadano y el sujeto, entre el niño y el adulto. A pesar de ello, tanto el cuerpo de los anatomistas como el cuerpo pedagógico de Montessori mantienen “su condición de <<punto fronterizo>>”: frontera entre “entre el cuerpo sujeto y el cuerpo objeto, entre el cuerpo individual y el cuerpo colectivo.”³²⁸

Los anatomistas también son los primeros en relacionar la conducta con la morfología, en el siguiente capítulo se analizarán las continuidades entre la antropología moral, el modelo mecanicista de Descartes y las investigaciones educativas de María Montessori. De momento se deja descansar el tema para pasar a la transición del cuerpo occidental de las categorías descriptivas de los anatomistas a las sintéticas, producto de los trabajos de los pedagogos positivistas.

³²⁶ *Op. Cit.*

³²⁷ González Crussí, Francisco, *Que la medicina no es una ciencia*, Letras Libres. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México. 28 de Mayo del 2010.

³²⁸ *Ibid.* P. 17

2.2.2. Síntesis del conjunto del cuerpo: El ojo clínico.

Como se vió, existen continuidades entre la mirada anatómica y la observación antropológica. Esta relación es resultado de un proceso de larga duración. Entre los siglos XVIII y XIX, el saber médico se transformó con el nacimiento de la clínica. A diferencia de la mirada anatómica, el ojo clínico es antecedente directo de la observación antropológica, puesto que se basa en examinar un cuerpo sintético, en donde la corporalidad y los síntomas construyen el marco desde donde se define una enfermedad. Es en este saber médico en el que se formó a María Montessori, así como los médicos de la escuela italiana de antropología. Asimismo, también es el discurso teórico-práctico en el que se enmarcaron las propuestas de la pedagogía positivista italiana.

La sustitución de la mirada anatomista por el ojo clínico implicó la aparición de categorías que dejaban de ser descriptivas para ser sintéticas. En ellas, se sigue describiendo la corporalidad desde partes autónomas, pero la inspección se hace sobre el cuerpo completo. Esto convierte al examen físico en una prioridad dentro de la práctica médica. Esta “observación escrupulosa y la deliberada inferencia”³²⁹ Se plasman en el diagnóstico, es decir en el análisis del cuerpo, por medio de los sentidos, para determinar el origen de la enfermedad.

El diagnóstico patológico lo construyeron los clínicos franceses del siglo XIX. Su creación implicó la observación constante del enfermo, el examen físico recurrente, con el fin de graficar los indicios corporales mediante los cuales se manifestaba la enfermedad. La inspección continúa con la autopsia, práctica que determina no solo la causa de muerte, sino las condiciones que generaron el padecimiento. De modo que “el paradigma diagnóstico decimonónico era sobre todo anatomopatológico.”³³⁰

En su trabajo *El nacimiento de la clínica*, Michel Foucault define la anatomía patológica como: “una ciencia que tiene por fin el conocimiento de las alteraciones visibles que el estado de enfermedad produce en los órganos del cuerpo humano”. Es sin duda esta aproximación científica la que da su carácter sintético al ojo clínico, aunque en el cadáver es “el medio de adquirir este conocimiento” es necesario unirlo con una “observación de los

³²⁹Gonzalez, Crussi Francisco, Reminiscencias del “ojo clínico”, Letras Libres, Universidad Nacional Autónoma de México. 1 de Septiembre del 2019.

³³⁰ *Ibid.*

síntomas o alteraciones de función que coinciden con cada especie de alteraciones de órganos”³³¹

El ejercicio clínico entonces, significó construir la condición de enfermedad con la síntesis de los síntomas. Es importante recalcar que esta inspección se da desde los sentidos y termina dando prioridad a la vista, de ahí el nombre de “ojo clínico.”³³² Con el paso del tiempo, el tacto y el olfato quedan relegados. Será la medición numérica, a finales del siglo XIX, lo que los expulsará de la inspección médica. El contacto se deja de hacer con la mano para hacerse con la regla, ahora son los números los que tocan al cuerpo. Es importante aclarar que aunque estos dos sentidos quedan relegados en el modelo clínico, no significa que entren en desuso.

De acuerdo con el pensamiento clínico: “El enfermo es una síntesis espacial geoméricamente imposible, pero por esto mismo única, central e irremplazable: un orden convertido en espesor, en un conjunto de modulaciones cualificativas”³³³, es decir que el cuerpo se sintetiza con la medida, una valoración numérica, la descripción ahora ya es metafórica, las partes corporales se sintetizan y representan con números, ocurriendo una codificación del cuerpo. Aunque el cuerpo pedagógico de María Montessori se construye desde categorías analíticas, en donde la partes del cuerpo son metáforas analíticas del comportamiento, la antropometría continúa con esta codificación del cuerpo inaugurada en el pensamiento clínico.

El lenguaje sintético permite a la clínica un corte temporal, con los números el cuerpo supera la carne, el diagnóstico abre esta posibilidad con el historial médico. “Estamos consagrados históricamente a la historia, a la construcción paciente de discursos sobre discursos, a la tarea de oír lo que ya ha sido dicho”.³³⁴ El cuerpo existe ahora fuera del tiempo, al sintetizarlo en lenguaje numérico, los médicos del XIX pueden especular sin una corporalidad presente, la misma parte puede ser analizada en dos momentos diferentes.

Como prueba Foucault, tres factores son necesarios para el análisis diagnóstico: El cuerpo del enfermo, el ojo clínico del médico y el diagnóstico: la síntesis y lenguaje de los síntomas, sea un lenguaje gramatical o uno numérico (la medida). Para el intelectual francés,

³³¹ Foucault Michel. *El nacimiento de la clínica*, Siglo XXI. P. 194.

³³² Gonzalez, Crussi Francisco. *Op. Cit.*

³³³ Foucault Michel. *Op.Cit.* P. 33

³³⁴ *Ibid.* P. 10

las aportaciones epistemológicas de la clínica encuentran su origen en la relación entre el ojo clínico y el lenguaje sintomático (sintético). Para los médicos del siglo XIX este lenguaje es ya dado, encuentran en el cuerpo síntomas enunciados en el manual clínico, sin embargo, al igual que los anatomistas, al asumir el diagnóstico clínico como punto de partida, en realidad buscan en el diagnóstico condiciones presentadas en el cuerpo. “No es la mirada misma la que tiene el poder de análisis y de síntesis: sino la verdad sintética del lenguaje, que viene a añadirse desde el exterior y como una recompensa a la mirada vigilante del estudiante”³³⁵

Para Foucault el problema de esta relación es el siguiente: el ojo clínico es el que traza, con el diagnóstico, la enfermedad en el cuerpo del enfermo, este lenguaje reflexiona al cuerpo en conjunto, por lo tanto lo define de manera sintética, entonces “clínica no conoce por lo tanto la verdad sino bajo su forma sintética. Está dada toda en ella y sus manifestaciones no son otra cosa que sus consecuencias.”³³⁶

El método clínico moderno no tiene su origen en el territorio italiano sino en el francés, su historia se encuentra asociada al establecimiento y la creación de dos nuevas instituciones: los hospitales y los centros de investigación. Los segundos tienen la doble función de promover la investigación, con una fuerte carga a la difusión, son los encargados de publicar el lenguaje sintomático en las revistas y manuales médicas. Su creación está asociada con la inauguración de las facultades de medicina y a la implementación del modelo Humboltiano de las universidades, sobre esto se profundizará en el siguiente apartado. Si bien las cátedras médicas aparecen en estos recintos desde el siglo XVI, las facultades inauguran un espacio para la investigación clínica. Los hospitales, en cambio, responden a la necesidad de los Estados liberales europeos de una práctica del poblamiento, siendo las epidemias su mayor amenaza, la negociación con el saber médico lleva a la fundación del espacio nosológico,³³⁷ en donde los cuidados médicos y la investigación clínica se entrelazan. “Allí está el origen de la Real Sociedad de Medicina, y de su insuperable conflicto con la Facultad. En 1776, el gobierno decide crear en Versalles una sociedad encargada de estudiar los fenómenos epidémicos y epizooticos, que se multiplicaron en el curso de los años precedentes.”³³⁸

³³⁵ *Ibid.* P.93.

³³⁶ *Ibid.* P. 92

³³⁷ Al respecto de la influencia de la biopolítica en la formación del Estado Liberal Italiano consultar el Capítulo 1 del presente trabajo o el trabajo de Rhiannon Noel Welch “Vital Subjects Race and Biopolitics in Italy, 1860–1920.

³³⁸ *Ibid.* P. 49.

No debe de sorprender entonces la aplicación del análisis clínico en otras áreas del conocimiento, menos aún si se entiende en el contexto del positivismo, donde las ciencias predominantes de la astronomía, la biología y la medicina solían influenciar en las investigaciones de otras disciplinas. Sin embargo, la relación entre la clínica y la pedagogía es profunda. Para desarrollarse éstas se necesitan una a la otra: ambas comparten un mismo origen, y aunque con la antropología pedagógica terminan por separarse, nunca dejan de dialogar entre sí. En su génesis, a fin de cuentas, el diagnóstico es una técnica para transmitir el conocimiento. En palabras de Foucault: “en el siglo XVIII no hay clínica que no sea pedagógica”³³⁹. El espacio nosológico, los centros de investigación son un espacio pedagógico, pero esta relación funciona a la inversa, convirtiendo al espacio escolar en uno donde la investigación clínica ocurre. María Montessori señala la importancia del análisis clínico en el espacio escolar:

“La bacteriología debe su contenido científico al método del aislamiento y del cultivo de los microbios. y la antropología criminal, médica y pedagógica, deben su contenido a la aplicación de los métodos antropométricos individuos de diversas categorías como son los criminales, los locos y los enfermos de las clínicas, y los escolares. (nota: Construye un método construye una educación)”³⁴⁰.

La aplicación del método clínico en la pedagogía introduce entonces una nueva materialidad además del cuerpo: el salón de clases. En el espacio escolar la relación educando-educador se transforma como ocurrió antes con la relación médico-paciente en el hospital “no son ya dos elementos correlativos y exteriores, como el sujeto y el objeto, lo que mira y lo mirado, el ojo y la superficie”³⁴¹ funcionan como una sola construcción. Esta reestructuración no solo se da en el espacio escolar, también ocurre en los materiales que lo componen. Es a estos materiales a los que Froebel y Montessori son críticos, no a la noción de educar a partir del ambiente. Así, en *El Método de la Pedagogía Científica* y en *Antropología Pedagógica* arremete contra los dos objetos más característicos de la pedagogía positivista: El banco y el corsé. Al respecto de esto se hablará en el siguiente capítulo. Dedicado a la reflexión teórica del material montessori, así como los instrumentos pedagógicos a los que pretende suplantar.

2.3. La Doctoresa Montessori: La observación médico-pedagógica.

³³⁹ *Ibíd.* P. 94

³⁴⁰ *Ibíd.* P. 109.

³⁴¹ *Ibíd.* . P. 14.

El historiador Fulvio de Giorgio explica el contexto pedagógico de la Italia liberal. Como toda Europa central, Italia estaba influenciada por el modelo Froëbeliano y sin duda será el método de Froëbel el que otorgue primacía al niño como sujeto de la educación. En el siguiente capítulo se analizan las continuidades metodológicas entre el modelo Froëbeliano y el montessoriano. Por el momento es más importante entender la relación que tiene la pedagogía de Froëbel con el Estado italiano y la relación que tiene esto con la formación médica de Montessori. Durante la mayor parte del siglo XIX el método de Froëbeliano fue aceptado como modelo para el positivismo pedagógico italiano, este enfoque hace resonancia con el proyecto político y cultural del Estado del Risorgimento, que tenía como centro de su construcción nacional a la educación infantil³⁴²

Sin embargo, para la historiografía italiana contemporánea³⁴³, el Estado Liberal parte del principio de que construir nación es producir educación. Italia ve la necesidad de formar un método diferente a los modelos germanos, dos metodologías que convivían en el territorio italiano son seleccionadas, este fenómeno produce una doble configuración a la que De Giorgio denomina como “El método italiano”³⁴⁴. El historiador italiano marca el inicio de este método en el Congreso de Pedagogía de 1898, en Turín, en el cual Montessori es partícipe. Esta denominación describe las dos vertientes predominantes en la educación italiana. Por un lado está la escuela materna de Mompiano, dirigida por Pietro Pasquali y operada por las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, por otra la Casa de los niños de María Montessori³⁴⁵. La guardería agazziana se volvió esencial en Italia y se impartirá hasta finales del siglo XX. En ella la figura del docente se compone del binomio maestra-madre. Un método que fungió como “diamante educativo”³⁴⁶ de los católicos italianos del siglo XX, sustentado en los trabajos de Casotti, Agosti, Chizzolini, Aldo Agazzi³⁴⁷. En su contraposición está el método Montessori, con antecedentes naturalistas y laicista, en donde la figura del docente se compone del binomio maestra-científica, sustentado en las investigaciones médico-pedagógicas de Edward Seguin³⁴⁸ y la antropometría de Giuseppe Sergi.

³⁴²De Giorgio, Fulvio, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il "metodo italiano"*, en: *Rivista di storia del cristianesimo*. ISSN 1827-7365. - STAMPA. - 9, n. 1, 2012. pp. 71-88. P. 73.

³⁴³ El grupo de Foschi, Tralbalzini, Stewart-Steinberg.

³⁴⁴*Op. Cit.*

³⁴⁵ *Ibid.* P. 72

³⁴⁶ *Ibid.* 76

³⁴⁷ *Op. Cit.*

³⁴⁸ Montessori, María. *The Montessori Method*, Primera edición en 1912. Tozin, Josephine. *An educational Wonder-Worker, the methods of María Montessori*, en *McClure's Magazine*, No.1, Vol. XXXVII, Mayo, 1911.

La historiografía italiana suele relatar este proceso educativo como una contraposición, pero para De Giorgio estos métodos se articulan, produciendo “la invención de una tradición”³⁴⁹: El método italiano es fijado por el Estado en instituciones educativas integrales, con la perspectiva de una “educación plena infantil” pero también demandando una “intervención formativa dirigida a todas las dimensiones del sujeto”³⁵⁰. El método italiano es la negociación entre los investigadores pedagógicos (católicos o naturalistas) y las necesidades del Estado liberal italiano.

La representación producto del mito montessoriano, fijada en las publicaciones pedagógicas norteamericanas de las primeras décadas del siglo XX, enaltecen el discurso realizado por Montessori en el Congreso de 1898. Ya antes se mencionó al artículo *An Educational wonder-worker* de Josephine Tozier, publicada en McClure’s Magazine, uno de los primer artículo sobre Montessori en América, Tozier prioriza la relación del método Montessoriano con el trabajo de Seguín *Traitment moral, hygiène et education des idiots*, asociando el modelo con la idea de la “cura pedagógica”³⁵¹ y de la relación entre el sentido del tacto y la percepción, en cambio no menciona las aportaciones de la antropometría de Sergi al método. La relación entre el mito montessoriano y las revista pedagógica McClure’s es profunda, como ya se vió. *The Montessori Method*,³⁵² la edición anglosajona, que incluye parte de *El método de la pedagogía científica*, es publicada por los editores de la revista. En el segundo capítulo, “Historia de los métodos”,³⁵³ Montessori relata cómo con *Educación moral*, discurso sobre³⁵⁴ la “deficiencia mental” como problema tanto pedagógico como médico, toca “un acorde ya vibrante”³⁵⁵ entre médicos y maestros. Estableciendo así un hilo entre las técnicas médicas para resolver búsquedas pedagógicas.

Pero, como aclara la historiografía contemporánea³⁵⁶ sobre Montessori, a pesar de lo descrito por Montessori y Tozier, la resonancia no sólo es con los maestros, si no con las

³⁴⁹ Foschi, Renato. “invenzione della tradizione” Foschi, Renato. *María Montessori: dalla storia all’attualità*. En *Infanzia, Studi e Ricerche*, edizione Junior. 2018. las comillas son del autor. P. 75.

³⁵⁰ ‘ideale di «un’educazione integrale»: «La prospettiva della piena educabilità dell’infanzia e allo stesso tempo la rivendicazione di un intervento formativo rivolto a tutte le dimensioni del soggetto». *Ibid.* P. 73

³⁵¹ Tozier, Josephine. *An educational Wonder-Worker, the methods of María Montessori.*, McClure’s Magazine, No.1, Vol. XXXVII, Mayo, 1911 P. 4

³⁵² Montessori, María. *El Método Montessori*. Primera edición en 1912.

³⁵³ History of methods. *Ibid.* P. 28.

³⁵⁴ I felt that mental deficiency presented chiefly a pedagogical, rather than mainly a medical, problem. *Ibid.* 31-32

³⁵⁵ “I touched a chord already vibrant” *Ibid.* 32.

³⁵⁶ Especialmente los trabajos de Paola Tralbalzini, Renato Foschi y Fulvio De Giorgio

encargados estatales de la educación. Según el relato de estas publicaciones el Ministro de Instrucción Pública, Guido Baccelli, quedó tan impresionado que invitó a Montessori a impartir una serie de conferencias en Roma. Eventualmente esta relación llevará a la fundación de la Escuela Ortofrénica en 1899, institución estatal dirigida por Montessori durante dos años. Esta dirección es la que posteriormente le ayudará a la formulación de su teoría de los periodos sensitivos y de las etapas de desarrollo.

El argumento de Fulvio De Giorgo es convincente, el Congreso inauguró una tradición pedagógica en Italia, un movimiento del cual Montessori es parte. También postula que por necesidad del Estado Liberal requiere de una formación del sujeto en todas sus dimensiones y por ende se fomentan las investigaciones pedagógicas desde las facultades de medicina, institutos con una larga tradición en el estudio anatómico y morfológico. Como muestra la revista *McClure's* el acercamiento también hace sintonía con las propuestas médico-pedagógicas internacionales, principalmente con las investigaciones del francés Edward Seguin. Sin embargo, es importante aclarar que los primeros trabajos de Montessori, como en *El método de la pedagogía científica* y *Antropología pedagógica* se inscriben a una genealogía de saberes médicos italianos que se caracterizan por tener el mismo instrumento cognitivo: el cuerpo.

Tiene sentido que los pedagogos italianos de inicio del siglo XX, sumergidos en la consolidación de la identidad nacional liberal, consideren las experimentaciones médicas anteriores en su territorio. Por ello, tal vez esto explique la inclinación de Lombroso, Sergi y Montessori de proponer al cuerpo como dispositivo pedagógico, dado que dichos autores están suscritos a una tradición anatomo-médica que actuó en el territorio italiano desde el Renacimiento.

La representación del cuerpo, en Montessori y en Sergi, hereda del saber anatómico-clínico su lenguaje sintético, una observación que va de las categorías descriptivas a las analíticas. Este cambio ocurre con las formulaciones metafóricas del cuerpo infantil como un embrión de la conducta social, como sinónimo del periodo formativo de la psique. Así, aunque esta observación médica se construyó aparentemente desde el raciocinio, en la metáfora del embrión espiritual se observa un paradigma indiciario, una pretensión de objetividad que contrario a sus intenciones resalta por su sesgo ideológico. Así los ciudadanos del Estado Liberal italiano se forman en el cuerpo infantil como instrumento pedagógico, descrito por De

Certeau como un discurso no necesariamente experimental que permite reglamentar prácticas.³⁵⁷

“María Montessori y la escuela psicológica y pedagógica romana estaban, además, muy influenciadas por el lamarckismo y la psicología de Spencer, por lo que todos estos académicos pensaron que a través de la educación se podía mejorar no solo la existencia de individuos solteros sino también ese descenso. Las ciencias humanas positivas habrían tenido un valor social y cultural en la fundación del nuevo estado italiano y su futura "ciudadanía"³⁵⁸

La observación antropología pedagógica continua con el diagnóstico clínico, ya sin recurrir a las categorías sintéticas de los clínicos franceses del siglo XIX, inaugurando así un nuevo tipo de diagnóstico, en donde la relación ya no solo es entre el cuerpo del médico o el pedagogo, sino de ese mismo cuerpo construido por categorías analíticas.

Hablemos primero de los cambios ocurridos en el diagnóstico clínico. En los trabajos de María Montessori los conflictos sociales son tratados como patologías y por ende pueden ser diagnosticadas. El texto que ejemplifica esto es *Educación y paz*³⁵⁹ (1949). En él, María Montessori señala que es necesaria una ciencia para la paz encargada de medir los factores que producen el fenómeno de la guerra. Para la médico italiana las guerras tienen similitudes con las epidemias, de ahí que se puedan diagnosticar sus causas:

Al igual que las guerras, las epidemias de peste estallaban sólo en forma esporádica y eran bastante impredecibles (...) Sin método científico de investigación ¿Quién podría haber encontrado las causas directas de la peste, el microorganismo específico que la causaba y sus agentes de propagación? (...) Cuando se descubrieron sus causas, la peste pasó a ser considerada (...) como una de las muchas enfermedades infecciosas (...) que abundan en los ambientes insalubres.³⁶⁰

Montessori hace un símil entre los síntomas de la tuberculosis y el conflicto bélico, la guerra, así como la enfermedad, se oculta en sus etapas iniciales en el organismo (social), para ir debilitándolo gradualmente, produciendo así su autodestrucción.

³⁵⁷ Vigarello, Georges. *historias de cuerpos, entrevista con Michel de Certeau* en *Historia y grafía*, UIA, No. 9, 1997.

³⁵⁸ “María Montessori e la scuola psicologica e pedagogica romana erano, peraltro, molto influenzate dal lamarckismo e dalla psicologia di Spencer per cui tutti questi studiosi pensavano che tramite l’educazione si potesse migliorare non solamente l’esistenza dei singoli individui ma anche quella discendenza. Le Scienze umane positive avrebbero così avuto un valore sociale e culturale nella fondazione del nuovo Stato italiano e della sua futura “cittadinanza”. Foschi, Renato. *María Montessori: dalla storia all’attualità*. En *Infanzia, Studi e Ricerche*, edizione Junior. 2018. P. 17.

³⁵⁹ Montessori, María. *Educación y Paz* (1949) trad. Guadalupe Borbolla. Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos, 2015.

³⁶⁰ *Ibid.* P. 7-9.

No puede comprenderse la representación de Montessori del cuerpo infantil sin considerar la influencia del saber epigenético, sin las investigaciones de los anatomistas, médicos, zoólogos y biólogos que dieron fundamento a la anatomía comparada. Aunque el diagnóstico patológico se hace presente en varios de sus textos, éste no desempeña un papel tan protagónico como la epigenética y la embriología. Estas disciplinas recorren casi toda la producción montessoriana, de *Antropología Pedagógica* a *El niño en familia*.³⁶¹ Montessori no solo es lectora de la embriología, sino su practicante. La estudia con el célebre antropólogo físico Giuseppe Sergi, en sus años de formación; y la imparte durante sus cuatro años como maestra en la Universidad de Roma, en su cátedra de Antropología Física.

Al igual que el diagnóstico clínico, el método Montessori puntualiza en las similitudes existentes entre el embrión biológico³⁶² y el *embrión espiritual*: que es la parte psíquica del niño durante sus primeros años. Éste es un concepto medular de la representación infantil en la ciencia montessoriana dado que en ella descansa la idea del cuerpo infantil como frontera de la psique y del comportamiento. De igual forma, postula que así como los órganos biológicos se desarrollan en el ambiente controlado del útero, lo mismo sucede con los órganos psíquicos en el ambiente, así, Montessori deja la idea lombrosiana de que la conducta es resultado directo de las condiciones morfológicas, rompiendo también con la idea de herencia, de un hilo conductor del grupo poblacional, de una transmisión de uno a uno, para postular al ambiente como principal factor para determinar el comportamiento. De nuevo, Montessori no es la primera ni la única en hacer estos planteamientos, pero sus investigaciones son parte de la búsqueda en los saberes médicos de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX para determinar las fuentes de la conducta. La capacidad de desarrollar estos órganos está, cómo las fisiológicas, dentro del neonato, llegando a alcanzar su etapa de desarrollo durante la infancia, y creciendo en el ambiente social del niño: el colegio. De ahí la sustitución de la idea de aula por el de

³⁶¹ Montessori, María. *El niño, el secreto de la infancia* (1936) trad. Guadalupe Borbolla, Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos, 2015.

³⁶² Aunque todo embrión, en el saber anatomoclínico, es considerado cómo biológico, aquí se hace uso de este término para diferenciarlo del concepto postulado por Montessori **embrión espiritual**. Cómo se aclaró en la introducción de esta investigación. Montessori no describió cómo “vida” a estas capacidad para desarrollar órganos. Como vimos esta es una atribución que le da la morfología comparada evolucionista a los objetos procedentes de las células.

Lo que Montessori hace es describir sus características fisiológicas, lejos está del debate sobre la calidad de vida en el embrión. Sumergida en un discurso biopolítico, no es un debate de su momento. El autor de esta investigación se suscribe a la postura de “la elección de decidir”, en el sentido que se cree que no es papel del Estado intervenir. Como se vio en el capítulo uno, aquí se trata de analizar las estrategias biopolíticas del Estado italiano y la manera en que la morfología montessori encaja en ellas, no se debe confundir esto con argumentos provida.

ambiente. Es allí en donde por medio de su interacción con el cuerpo, se nutre al carácter infantil.

Para Montessori, es por medio del material sensorial desarrollado por la *Antropología Pedagógica* (Montessori, 1910), que es posible bosquejar un método que permita direccionar al niño a una conducta propensa a socializar. La niñez es el momento idóneo para esculpir al ciudadano moderno.

“El niño, que en apariencia está inerte físicamente, ¿no es quizás un embrión en el que se desarrollan los órganos psíquicos del hombre? ¿Un embrión en el que existen solamente nebulosas, que tienen el poder de desarrollarse espontáneamente, sí, pero sólo a expensas del ambiente, de ese ambiente que es tan variado, en las formas de civilización?”³⁶³

En la Italia lombrosiana el planteamiento es que, por medio de la antropometría y la eugenesia, se podía determinar la predisposición de una persona a cometer un crimen. En la idea del embrión están implícitas las actividades internas formativas, que están lejos de la influencia ambiental o externa³⁶⁴. Pero, siguiendo los principios de la morfología comparada positiva, Montessori asume que en el ambiente están los nutrientes y las condiciones que determinan el crecimiento de estas actividades. Para Montessori, si en la interacción entre embrión biológico y las condiciones del útero reside el secreto de la variación genética, en la interacción entre el *embrión espiritual* (el niño) y el ambiente reside el secreto de la variación conductual. A diferencia de la hipótesis de Lombroso, convencido de que la medida del cráneo era la característica fisonómica que determinaba la conducta, Montessori cree que las conductas antisociales pueden evitarse trabajando con el estado embrionario social, la niñez. Cuando el feto se encuentra en sus primeras fases de crecimiento, es amorfo y no se distingue de una especie a otra, es el ambiente uterino lo que va determinando la especie, el género y la fisionomía del feto. Así como el feto de un lagarto, de un ratón y de un humano, que presentan las latencias que los convertían en diferentes especies, pero que durante la etapa embrionaria comparten características fisonómicas. En el embrión espiritual (el niño) es amorfo socialmente, posee dentro los órganos psíquicos para socializar, pero no se distingue en él al futuro criminal, a una posible científica o a un soldado. Montessori postula aquí que los principios de la morfología comparada positivista aplican en el embrión espiritual. No es

³⁶³ Montessori, María. *La mente absorbente del niño (1949)*, trad. Guadalupe Borbolla. Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos. 2015. P. 58.

³⁶⁴ Por

casualidad su mención de Geoffrey-Saint-Hilaire y a Cuvier, Montessori describe al embrión espiritual como variaciones de una forma fundamental, de un tipo inicial que se ve afectada por las condiciones de vida: es decir que la naturaleza, por medio del medio ambiente, termina por determinar estas formaciones fisonómicas. Así el educador, siguiendo el trabajo de la naturaleza,³⁶⁵ debe de producir un ambiente que fomente el crecimiento de los órganos psíquicos necesarios para lograr una conducta social saludable.

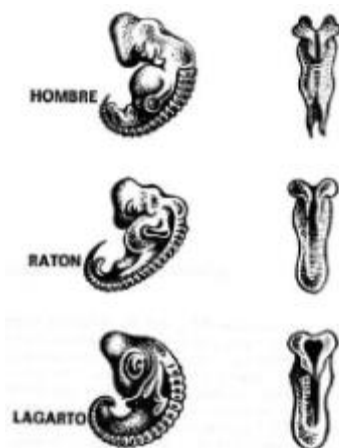


Fig. 5. — Embriones.

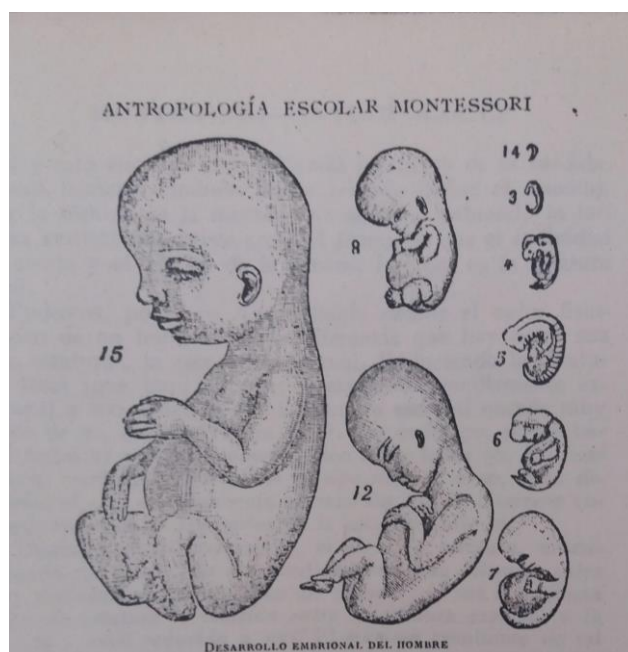
Montessori, María, *La mente absorbente del niño*, p. 44.³⁶⁶

Las ilustraciones científicas de embriones son recurrentes en los trabajos de María Montessori, el embrión espiritual es una continuidad de las búsquedas de métodos como el de Pestalozzi o Froebel, pero desde un lenguaje procedente del saber biomédico, es decir desde la mirada anatomoclínica. Es un concepto que genera un giro en la atención del educador, Montessori asegura que el trabajo debe ser con el ambiente y no en la injerencia directa sobre el niño. Para explicar mejor su planteamiento, Montessori recurre en sus trabajos a similitudes entre el crecimiento del embrión biológico y el niño. Un ejemplo de esto es el desarrollo de las características fisonómicas individuales. Éstas ocurren en el embrión durante las etapas finales del crecimiento. Montessori, en su obra, *La mente absorbente del niño*, afirma que lo mismo ocurre con los órganos psíquicos, que se forman en el niño principalmente entre los cero y seis

³⁶⁵Esta visión de la pedagogía como una continuidad de la naturaleza será tratada en el siguiente capítulo. Pero, como referencia sería importante revisar el texto de Enzo Cocco *La figura del jardín en J.J. Rousseau en Rousseau, la mirada de las disciplinas*. Casa Juan Pablo, UAEM. 2008.

³⁶⁶ Aunque esta figura está en la *Mente Absorbente del niño*, una de las obras tardías de Montessori (1936). Es importante observar el uso de la morfología fetal como metáfora que atraviesa toda la obra de Montessori. Se encuentra por ejemplo en *Antropología pedagógica*, en donde apunta la importancia de la columna vertebral y su primacía en el desarrollo morfológico animal.

años, con su auge de desarrollo entre los dos y tres años, como veremos en el capítulo siguiente, esto determina lo que las llamadas etapas de desarrollo, es decir los momentos en más periodos sensitivos ocurren, el surgimiento del órgano psíquico en el niño. Acorde con los estudios epigenéticos antes mencionados, en el embrión biológico existen actividades internas formativas. El desarrollo pleno de estas actividades dependen de la calidad del útero en donde se gesta, el mismo caso, teoriza Montessori, sucede con el embrión espiritual, que, de no gestarse en un periodo adecuado, sufre de una “malformación” social: una patología psíquica.



Montessori, María. *Antropología Pedagógica*, 1910. P. 82.

La escuela epigenética que más influenció a Montessori es la germana, Montessori incluye en varios de sus trabajos referencias al texto inaugural de la embriología: *Theoria generationi*, de Friedrich Wolff (1679-1754).

“(...) ‘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. (...) Adaptarse. Teoría evolutiva montessoriana, el transformismo”³⁶⁷

Otro científico germano que cita en su obra es Hugo de Vries (1848-1935), quien con su investigación *Die mutationstheorie* (1902-1903) fundó la epigenética experimental. Aunque Montessori no coincide con el holandés en la idea de que las características internas del

³⁶⁷ Foschi, Renato. *María Montessori*, Octaedro, Barcelona, España. 2014. P. 104.

embrión predisponen al ser humano (la relación cuerpo-educación-ambiente es central en la teoría montessoriana), reconoce que los trabajos de De Vries inauguran la búsqueda de un “Plano constructivo único en la naturaleza”.³⁶⁸ Es de De Vries de quien toma la idea de los periodos sensitivos:

El científico holandés Hugo de Vries descubrió los períodos sensitivos en los animales, pero fuimos nosotros, en nuestras escuelas, quienes hemos encontrado estos períodos sensitivos en el crecimiento infantil, y lo hemos utilizado para la educación.³⁶⁹

De igual manera, pueden advertirse referencias a la escuela de los materialistas de la evolución, también conocidos como los autores de la morfología comparada: Lamarck, Geoffroy-Saint-Hilaire y por supuesto Charles Darwin.

En las investigaciones de Montessori, puede observarse la influencia del saber epigenético, mismo que va desde los fundadores de la disciplina hasta los epigenetistas que fueron sus contemporáneos. Uno de los biólogos influyentes en la obra Montessori es Ernst Haeckel. Montessori, en *Antropología Pedagógica* hace uso de la investigación *Antropogenia*³⁷⁰ para puntualizar la necesidad de una metodología antropológica como complemento a la pedagogía, pero también reitera que el papel de la educación tiene en la búsqueda de este “plano constructivo único de la naturaleza”.

Según la epigenética de la época, el embrión, en sus primeras etapas de desarrollo, es amorfo, en él encontraban las características fisonómicas que compartimos con el perro, el murciélago, el conejo (Figura 3). Montessori construye un símil con este conocimiento, así como la embriología localizó, en las primeras etapas de desarrollo embrionario, las características fisonómicas compartidas entre especies, apela a que el pedagogo puede localizar en el embrión espiritual (el niño) las características psíquicas que todos los humanos compartimos.

³⁶⁸ Montessori, María, *La mente absorbente del niño*. P. 145.

³⁶⁹ Montessori, María. *El niño, el secreto de la infancia* (1936) trad. Guadalupe Borbolla. Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos, 2015. P. 42.

³⁷⁰ La Antropogenia es disciplina que estudia el desarrollo fisionómico del humano.

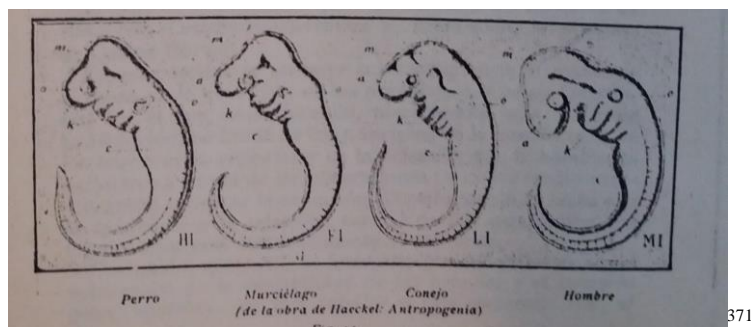


Figura 5.

Montessori, María. *El niño, el secreto de la infancia*. P. 42

El acercamiento a la embriología de Montessori no se queda en sus antecesores, siempre dialoga con la epigenética previa a su trabajo. Ya vimos el caso de Haeckel en *Antropología Pedagógica* y de De Vries en *El niño el secreto de la infancia*, pero incluso en obras posteriores, como *La mente absorbente del niño* vemos citas a los embriólogos anglosajones de los años veintes: C.M. Child, C. Douglas y J. S. Huxley.³⁷²

Es en las escuelas epigenéticas es en donde encontramos la idea de transformación de un cuerpo que se transforma constantemente. Idea que cómo vimos está presente desde los postulados de los Naturphilosophen. Este precepto no sólo atraviesa a la pedagogía Montessori, sino que es el tema central de la antropología italiana de inicios de siglo XX. Siguiendo el impulso positivista se utiliza a la ciencia como herramienta en la formación del ciudadano.

(...) 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(...) se fundaban en una concepción transformista de la educabilidad (...) 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. (...) la no transmisibilidad de los caracteres adquiridos, (...) una idea optimista de cambio³⁷³

El objetivo de este capítulo fue analizar las dos miradas anteriores al análisis morfológico de Montessori. Es decir, dos epistemologías que la preceden y ayudan a determinarla, es necesario recalcar que existen más saberes médicos, el quirúrgico y el farmacólogo por ejemplo, que han sido excluidos del análisis en este capítulo por no ser mencionados en nuestras fuentes

³⁷¹ Montessori, María, *Antropología Pedagógica*. P. 56.

³⁷² Montessori, María. *La mente absorbente del niño*. Pp. 37, 51. Las obras citadas son: C.M Child, *Physiological Foundations of Behavior*, Nueva York. 1924. C. Douglas, *The Physical Mechanism of the Human Mind*, Edimburgo, 1925. J.S Huxley, *the stream of life*. Londres. 1926.

³⁷³ Foschi, Renato. *Op. Cit.* P. 109-110

primarias. En otras investigaciones quedará analizar las continuidades y rupturas que ocurren entre estos saberes y el método Montessori. También se han dejado fuera otras formas de la aplicación médica, como lo son el urbanismo y el higienismo del siglo XIX, temas a tratar en el siguiente capítulo, en donde se analizará la relación entre estos saberes y la pedagogía, más puntualmente la aparición del espacio escolar en la relación entre el educando y el educador, es decir el ambiente como un medio para el diagnóstico clínico y el pedagógico: el salón de clases y sus materiales como dispositivos de la educación.

La razón por la que se eligieron estos saberes médicos es para entender la dimensión analítica en la representación del cuerpo propuesto por María Montessori. Como se vio, la morfología solo existe en forma de metáfora. El objeto de estudio aquí es el embrión espiritual, en donde el cuerpo infantil es importante no sólo por sus características presentes, sino como metáfora de sus posibilidades, lo que Montessori nombra como sus potencialidades humanas. En el embrión espiritual se observa un discurso modernista, a tono con las necesidades del Estado liberal italiano, pero también una resonancia con la genealogía médica en la que se inscribe. No podríamos llegar al lenguaje analítico de Montessori sin antes pensar su representación del cuerpo desde la mirada del ojo clínico, que a su vez no hubiera podido sintetizar las enfermedades sin el acercamiento fraccionado de la mirada anatomista. Es desde este lenguaje analítico desde donde se construye el otro factor para que el método Montessori ocurra: el ambiente. En el siguiente capítulo se analizará cómo este tercer medio de la educación, asociado normalmente al salón de clases y los materiales didácticos, se convierten en factores fundamentales para entender el cuerpo infantil en la pedagogía Montessori.

Capítulo III

Los espacios de la educación, los materiales de la conducta.

En el capítulo anterior se analizó la tradición médica con la que se propone articular a Montessori, en este capítulo se abordarán las tradiciones pedagógicas en las que se localizaron las continuidades en la teoría educativa de María Montessori. Este análisis no solo muestra los principios, conceptos, materiales y estrategias que Montessori heredó de distintas disciplinas, sino también las rupturas que se suscitaron entre estas investigaciones y la obra montessoriana, no entendida como un hito único, sino como la continuación de los trabajos de Sergi, Seguin e Itard.

Los primeros apartados del presente capítulo gira en torno a las propuestas educativas del siglo XIX, es decir los modelos con los que se estandarizó la enseñanza en el mundo occidental, pero que por otro abrió campos de estudio que suscitaron debates entre los practicantes y los teóricos de la educación. En el primer apartado se hará un breve recorrido de los intelectuales italianos predominantes en las instituciones donde Montessori se formó: los pedagogos positivistas italianos. Estos intelectuales no sólo influenciaron las prácticas de de este país, sino que también fueron ellos los que forjaron las políticas públicas en las que el método Montessori se creó y se practicó. En la segunda parte se profundizará en la obra del pedagogo ilustrado Johann Heinrich Pestalozzi, sin duda una figura aún determinante para la educación a inicios del siglo XX. Se analizarán los principios y los conceptos que Maria Montessori tomó del pedagogo suizo. Más adelante, se hará mención de la influencia que tuvo en Montessori el pedagogo germano Froëbel, arquitecto del *Kindergarten*, siendo éste el sistema más utilizado en Italia para la educación de la primera infancia durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX.

Siguiendo al historiador George Vigarello, en el segundo apartado se analizará la propuesta del higienismo francés decimonónico, haciendo hincapié en el papel que en ésta desempeñan objetos como el banco y el corsé, entendidos como artefactos destinados a la corrección del cuerpo.

Finalmente, entrada ya lo que podría considerarse como la segunda mitad de este capítulo, en el tercer apartado se examinará a profundidad la obra montessoriana desde la línea que propone esta investigación, al articular la noción del cuerpo del niño como dispositivo para la educación, cuestión que se ejemplifica con los materiales desarrollados por Montessori para la enseñanza de la geometría y de la lectoescritura, todo alrededor de su teoría de la educación de los sentidos, con el fin de esbozar este dispositivo que es el cuerpo del niño.

3.1. Las influencias pedagógicas del Método Montessori: La pedagogías positivistas italianas y las corrientes que la influenciaron.

Muchos de los preceptos de Maria Montessori, si bien son pioneros en su ejecución, no lo son en su origen. Para poder comprender mejor las conclusiones a las que Maria Montessori llegó, es importante hacer un recuento del contexto pedagógico en el que se desarrollaron. Como se expuso en el primer capítulo de esta tesis, la pedagogía Montessori articula, como la mayoría de las investigaciones respecto a la educación en la época, los estudios contemporáneos de filosofía, medicina, biología y psicología. Esta articulación respondió a la necesidad del Estado liberal italiano, producto de la unificación, de un sistema educativo que le ayudará a consolidarse. El proceso de unificación dio inicio a una serie de esfuerzos estatales que tuvieron como objetivo el fortalecimiento de la instrucción pública: una titánica tarea, que se apoyó en buena medida en las pedagogías positivistas italianas. Para poder comprender mejor las propuestas pedagógicas de Montessori, es preciso dar cuenta de las continuidades y rupturas que guardan con dichas pedagogías.

3.1.1. Las pedagogías positivistas italianas

La primera unificación italiana fue un rápido proceso con una duración no mayor a tres años (de 1859 a 1861). Esta veloz fusión de los industriales Estados de Piamonte y de Lombardo-Veneto con la agrícola Sicilia y la reaccionaria Toscana generó problemas que requerían soluciones urgentes. Como se vió en el primer capítulo, el tambaleante Estado liberal italiano echó mano de las instituciones educativas para intentar resolverlos.

En realidad, este proceso es resultado de un conjunto de conspiraciones, luchas, insurrecciones y “martirios”, cuyos principales protagonistas pertenecen a la élite aristocrático-burguesa, pero que también incluye a artesanos y obreros en las ciudades y a las masas rurales sólo como testigos de los acontecimientos, participando en ellos en último momento, ejemplo de ello son las revueltas campesinas en Sicilia provocadas por la Expedición de los Mil.³⁷⁴

Con un 70% de italianos en calidad de analfabetos durante la primera mitad del siglo XIX, la educación permanecía en manos del Clero, mismo que se limitó a los métodos de enseñanza clásica.³⁷⁵ Como vimos en el capítulo dos, a pesar de que Italia poseía varias universidades de renombre, especialmente en el campo de la medicina y de las ciencias

³⁷⁴ N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica. Segunda edición, 2019. Ed. 1964. P. 557.

³⁷⁵ *Ibíd.*

conductuales, la enseñanza primaria y secundaria seguía sometida a los proyectos de los Estado italianos y al control de la Iglesia.

Los Estados de Lombardo-Veneto y el Piamonte contaban con sendos proyectos educativos, basados en un sistema de instrucción pública, conformado por escuelas técnicas de artes y oficios o escuelas clásicas de filosofía, matemáticas y humanidades. Estas escuelas se habían fundado gracias a la filantropía patriota, y utilizaban el método Lancasteriano o el Jardín de Niños Froëbeliano. Sin embargo, se enfrentaban constantemente a los embates de las instituciones educativas de la orden jesuita, que presionaba a partir de la revista *Civiltà Cattolica* (1855) con un manifiesto repudio por las escuelas técnicas.³⁷⁶ Por otra parte, en la Toscana imperaba un sistema de enseñanza mutua y experimentos notables en escuelas agronómicas³⁷⁷. Ejemplo de esto son los esfuerzos de Cosimo Ridolfi en Meleto, proyectos de conciliación entre las clases sociales.

La administración Lombardo-Veneto, concebida al modo austriaco. Implementó, en 1818, la asistencia a la escuela obligatoria para niños de ambos sexos de los 6 a los 12 años.³⁷⁸ Aunque los municipios tenían la obligación de mantener escuelas públicas, sus instituciones de educación seguían dependiendo de la iniciativa privada, que impartía una instrucción técnica, orientada a la industria manufacturera. Poseía también escuelas técnicas estatales, organizadas como las escuelas reales alemanas.

En el Piamonte la cabeza en la instrucción pública siguió dependiendo de permisos religiosos para poder operar. La institución de instrucción pública de 1822 solamente era una cuota política vigilada por los escasos maestros laicos. Un ejemplo de esto es el de Vincenzo Troya, quien intentó implementar el método Pestalozzi en Italia. A pesar de contar con la célebre Universidad de Turín, donde Montessori aprendió el método *fisiológico*,³⁷⁹ Piamonte continuaba prácticamente a merced de las instituciones religiosas. Fue a partir del mandato del rey Carlos Alberto que la educación piamontesa dio un giro, inclinándose hacia el liberalismo. Su Majestad encargó a Troya la elaboración de los libros de texto que serían usados en la escuela elemental (1844).³⁸⁰ Asimismo, se instituyó en Turín una escuela de método, enfocada a la preparación de los maestros elementales. Se sustituyó también al Magistrado con una Secretaría de Estado para la Instrucción Pública (1847). Igualmente patrocinada por la Corona

³⁷⁶ *Ibíd.*

³⁷⁷ *Ibíd.* 558

³⁷⁸ Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de la educación*, Siglo XXI, Ciudad de México, México, 2005. P. 434

³⁷⁹ Montessori, María, *El Método de la pedagogía Científica*. P. 119.

³⁸⁰ N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Op. Cit.* P. 559.

piamontesa, la Asociación Agraria de Piemonte incrementó la instrucción popular, creando escuelas dominicales para adultos mayores, así como escuelas de artes y oficios.

En 1848 se promulgó la Ley Boncompagni, que definió la estructura orgánica del sistema de instrucción pública, poniendo fin al control eclesiástico, mediante la reducción del financiamiento asignado a las escuelas primarias gestionadas por la Iglesia, y la instauración de escuelas técnicas y clásicas a nivel secundaria. Asimismo, se instauró el Consejo Superior de la Instrucción Pública, así como consejos educativos descentralizados en las provincias y colegios nacionales financiados con el dinero incautado a los jesuitas.

En 1859 se promulga la Ley Casati, que definió la relación entre las instituciones educativas y el Estado italiano. Con ella se establecieron dos elementos que, a la postre, se volverían permanentes del sistema escolar italiano: primero, una acentuada centralización; y segundo, el dualismo entre la enseñanza clásica y la instrucción técnica, con una posición netamente subordinada de esta última respecto de la primera.³⁸¹ Como veremos más adelante, Montessori fue crítica de esta división entre lo técnico y lo clásico, apelando a una educación que las integrara.

La Ley Casati centralizó a las instituciones educativas, dándole a su operatividad un carácter burocrático y autoritario. Funcionaba con un Consejo Superior y una serie de Consejos Provinciales. Era el Ministro de Instrucción Pública quien designaba la rectoría de las universidades. Su principal interés era neutralizar la influencia del Clero en la educación. Aunque se permitía que éste impartiera educación privada, sus alumnos tenían que presentar los exámenes finales en instituciones públicas. También las normas de enseñanza eran las mismas para maestros de instituciones públicas y privadas. Además, la Ley Casati estructuraba los periodos escolares con cuatro años de instrucción elemental, dos de instrucción secundaria, dividida en la clásica y la técnica.

Consolidar la unificación del territorio italiano fue el objetivo central en el proyecto educativo de Francesco De Sanctis, crítico literato que fue ministro de instrucción pública para la monarquía constitucional italiana en 1861, 1878 y 1879. Por eso priorizó una educación que se acercara a la moral: “Vana cosa -apuntaba- es la unidad política sin la redención intelectual y moral”.³⁸² Al igual que Montessori, pugnaba por superar el divorcio entre pensamiento y acción. También criticaba la educación basada en la exposición oral, prefiriendo “cosas no

³⁸¹ Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de la educación*, p. 454.

³⁸² *Ibid.* P. 543.

palabras”³⁸³. De Sanctis describe su posición no como positivista sino como realista, aunque compartía con el positivismo la aversión a las afirmaciones metafísicas. Alienta los estudios serios y fomenta las actividades que después Montessori llamara como Vida Práctica³⁸⁴.

De Sanctis nunca lograría sistematizar sus convicciones pedagógicas. Sin embargo, describió a la escuela como “un laboratorio donde todos sean compañeros de trabajo, maestros y discípulos, de manera que el maestro no exponga sino que busque y observe una unión con ellos”.³⁸⁵ Planteaba limitar las lecciones, poniéndolas solo una vez al mes y prefiriendo el formato de taller. En estos se enseñó oficios relacionados a la vida de campo y complementaban el trabajo agrícola de las familias, por eso eran más adecuados para la realidad rural de la Italia de la post unificación. De Sanctis varias veces ejerció cargos públicos, pero nunca pudo concretar su propuestas educativa por darse en el contexto de la Ley Casati.

La pedagogía positivista también tiene como representante a Pasquale Villari, quien como De Sanctis, aborrecía la metafísica y se oponía a la primacía cultural Lombarda en la Italia recién formada. Otro ejemplo es Gavelli, que fue el pedagogo más influyente en la Italia de la segunda mitad del siglo XIX. Como Superintendente provisional en Florencia y Roma, observó en el problema educativo el origen del malestar social, en coincidencia con las pedagogías que proponían una educación moral. Fue de los primeros en hablar del método de observación en los congresos pedagógicos de finales de siglo, siendo los más célebres los de 1880 y 1898. Fue en este último, donde Montessori expuso sus avances frente al Instituto de Educación Ortofrénico.

No obstante, ni De Sanctis, ni Gavelli, ni Villari se pueden catalogar como positivistas doctrinarios. La introducción de las pedagogías propiamente positivistas en Italia se atribuye a Angiulli, Siciliani y De Dominicis, quienes intentaron fundar una ciencia de la instrucción que es la máxima del positivismo evolucionista.³⁸⁶ La aportación de Angiulli es una definición concreta de *esperienza* que describe como “registro pasivo de los hechos”. Como buen positivista evolucionista, asume que el orden social es la continuidad del orden natural. Postula también que la ciencia sustituirá eventualmente a la religión en todos los campos.

Siciliani, por su parte, considera a la educación como un proceso histórico y no solamente biológico, describiéndola como un proceso autónomo, casi autodidacta; pero nunca solamente individual. Para él, la pedagogía positivista organiza “un sistema de métodos, de

³⁸³ *Ibid.* P. 544

³⁸⁴ Montessori, María. *Op. Cit.* 169.

³⁸⁵ N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Op. Cit.* P. 554

³⁸⁶ *Ibid.* P. 549.

circunstancias superiores, por los que se pueda transferir a la escuela, al grupo, lo que hasta ahora se ha verificado y se verifica felizmente en el individuo a saber, el hecho de la autodidáctica”.³⁸⁷ A su vez, De Dominicis trata de hacer una síntesis de las propuestas de la pedagogía positivista. Dice que la misión de la educación moderna y de sus saberes es desarrollar una ciencia de lo moral. Sus postulados se asocian con el ideario liberal y ve en el proceso de la educación como la única manera de lograr la instauración de las políticas liberales. Confía en los censos y la antropometría como instrumentos capaces para generar políticas públicas.³⁸⁸

Quizá el mayor representante italiano de la pedagogía positivista sea Ardigo, catedrático de la Universidad de Padua y autor del célebre texto *La scienza della educazione*, 1893.³⁸⁹ A menudo se compara su doctrina con la de Spencer. Los dos consideran que no existe lo incognoscible, es decir, que eventualmente la ciencia revelará todo el conocimiento.³⁹⁰ Ardigo también concibe la evolución como un proceso psicológico, que pasa de lo indistinto a lo distinto, y considera que el objetivo de la educación es asegurar que la ciencia logre develar lo verdaderamente incognoscible. Ardigo identifica la psique como una nebulosa. Esta idea será retomada más tarde por Montessori, cuando en 1936 nombra al embrión espiritual, y señala que, cuando las energías creativas guían al niño para absorber el ambiente, se conforman nebulosas psíquicas que despiertan sus instintos hereditarios.³⁹¹

Para Ardigo, cuando la conciencia humana y el mundo externo colisionan, forman impresiones sensibles. Es a esto a lo que él llama nebulosa: la interacción entre la psique y lo externo. Aboga por la introducción temprana de las reglas abstractas, basando su educación en explicaciones orales, presentaciones generales y sintéticas de objetos y argumentos. A diferencia de Montessori y de Froëbel, que apelan a que el niño repita toda la experiencia humana, Ardigo predica el trabajo abreviado “no es necesario que cada individuo vuelva a escribir por sí mismo el universo de lo cognoscible.”³⁹² A pesar de esta diferencia, Ardigo y Montessori coinciden en que la educación es la generación de hábitos, resultado de la exposición del educando a un entorno que los fomente. Ardigo se refiere a este entorno como “matrices”. La diferencia entre las matrices de Ardigo y el ambiente de Montessori, es que las

³⁸⁷ *Ibid.* P. 551.

³⁸⁸ *Ibid.*

³⁸⁹ Ardigo, Roberto, *La ciencia de la educación*, Trad. Fernando y José del Río Urruti. El monitor de la educación común. Buenos Aires, Argentina. 1906.

³⁹⁰ *Ibid.* P. 553.

³⁹¹ Montessori, María, *La mente absorbente del niño*. P. 73.

³⁹² N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Op. Cit.* P. 554.

primeras están especializadas en determinado tipo de actividades, relacionadas con el espacio social en donde se desarrollaba el niño.³⁹³ Como Montessori y Froëbel, Ardigo consideraba que existía una función cognitiva en el juego infantil, ubicando en éste la fuente básica desde donde el niño aprende lo intelectual y lo moral una “intuición directa natural”.³⁹⁴

Giuseppe Lombardo-Radice fue el principal crítico de la pedagogía Montessori en Italia. Aunque no pertenece a las pedagogías positivistas, descrito por el historiador Mario Alighiero como liberal-socialista. Lombardo-Radice en realidad se inscribe al idealismo. su obra más conocida es *La lección de didáctica y recuerdos de experiencia magisterial* (1912). Colaboró en la difusión del método práctico de Dewey en Italia. Creía en la omnipresencia de la educación, la cual hace sinónimo de toda actividad humana. La pedagogía es “la educación en el sentido amplio de la palabra de la política escolar a las condiciones sociales, de las necesidades históricas al abecedario”³⁹⁵. Lombardo-Radice y Montessori coinciden en el uso de conceptos como *potencialidades* e instrumentos como el diario. Coinciden también en que el interés del niño debe ser el principal motor de la acción educativa.

La pedagogía positivista italiana no tiene conceptos ni estructuras uniformes, se encuentra entre el prudente conservadurismo burgués y el progresismo social. Está determinado por la unidad política conquistada en el Resurgimiento. Para historiadores como Abbagnano, Foschi y Catarsi, este conglomerado de propuestas pedagógicas tuvieron dos cosas en común: la primera es que se desarrollaron en el marco del reformismo educativo liberal, producto de las circunstancias desatadas después de la unificación italiana y la segunda es que propusieron la unión de los primeros tres años de escuela.

De este modo, al positivismo italiano se debe en buena medida la reducción del analfabetismo a un 38% en 1911, así como la mejora de las condiciones laborales de los maestros. Dichas reformas aumentaron los sueldos de los docentes y obligaron al Estado y a privados a proporcionarles documentos de contratación. Asimismo, las reformas impulsadas por el positivismo redujeron la influencia de la Iglesia en el espacio educativo. Incluso se logró la abolición de la enseñanza religiosa de 1877 a 1908. Aunque ésta se restauró después de ese periodo, el Clero no recuperó la hegemonía educativa previa a las reformas positivistas.³⁹⁶

³⁹³ “Y las matrices, bajo el punto de vista de la educación son: la sociedad, la familia, los educadores, maestros profesionales e instituciones especiales.”Fernando y José del Río Urruti, *Introducción* en: Ardigo, Roberto. *Op. Cit.* P. 13. Al respecto ver la misma obra pp. 300-303.

³⁹⁴ *Ibíd.*

³⁹⁵ Alighiero Manacorda, Mario. *Op.cit.* P. 481.

³⁹⁶ *Ibíd.* P. 557.

Cómo se vió en este apartado es a la pedagogía positivista: A Angiulli, Siciliani, Dominicis, Villari, Gabelli se les debe la introducción de la instrucción preescolar en Italia. Gracias a ello, Giuseppe Sacchi, las hermanas Agazzi y Montessori pudieron realizar sus proyectos. Los pedagogos positivistas no sólo aportaron sus propias propuestas, sino que fueron ellos quienes introdujeron los principios de Pestalozzi y Froebel al sistema de educación pública italiano.

3.1.2. La influencia de la figura de jardín en las pedagogías a partir del siglo XVIII

Antes de adentrarnos de lleno en el análisis de las propuestas de Froebel y de Pestalozzi, conviene reflexionar sobre cómo éstas muestran ciertas continuidades con respecto al pensamiento rousseauiano sobre la educación. Especialmente las ideas del filósofo francés en torno a los jardines y su relación con el espacio educativo. Como plantea Enzo Cocco, el jardín debe pensarse como un metaespacio, donde se establece una relación de “equivalencias metafóricas” entre lo objetivo y lo espiritual. En el jardín, a partir del siglo XVIII “el espíritu se objetiva y el objeto se espiritualiza”³⁹⁷. Esta característica lo convierte entonces en el espacio ideal para que ocurra el aprendizaje.

Como vimos en el capítulo anterior, los teóricos del siglo XVIII desempeñaron un papel fundamental en la estructuración de las dos disciplinas de las cuales emana el método Montessori: la pedagogía y la medicina. Así, el jardín es el espacio para los teóricos sociales pero también para los *Naturphilosophen*, principalmente para los botánicos. En el jardín encontramos entonces puestos los principios del racionalismo baconiano; es decir, la imposición del humano sobre la naturaleza. Sin los jardines dieciochescos no podríamos comprender, por ejemplo, los invernaderos clásicos de las universidades humboltianas. Espacios como los invernaderos de investigación fueron fundamentales para definir el espacio universitario. Los gabinetes botánicos que intentaban replicar el paisaje americano fueron determinantes en la representación que tenemos sobre el continente. Los jardines son espacios con los que se construye la narrativa científica, discurso de donde emana tanto la mirada anatomoclínica como la pedagogía positivista.³⁹⁸

³⁹⁷ Cocco, Enzo, *La figura del jardín en J.J. Rousseau*, en *Rousseau, la mirada de las disciplinas*, Julieta Espinosa (editora), Casa Juan Pablos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México, 2008,

P. 129

³⁹⁸ Véase en: *Mary Louise Pratt, Ojos imperiales Literatura de viajes y transculturación.*

Para precisar de mejor manera cómo se construye este espacio debemos de comprender que no existe una definición única de jardín. Cocco, en la *Figura del jardín en JJ Rosseau*, señala que durante el siglo XVIII ocurrió una renovación del gusto estético y una afirmación de un nuevo sentido de la naturaleza. Éstas decantaron en dos estilos de jardín. El primero, es el geométrico o regular, del cual tenemos como ejemplo al Jardín de Versalles. Este estilo de jardín se caracteriza por su parentesco con la arquitectura barroca, cuyo objetivo era lograr, con elementos naturales, una simetría perfecta, entendida como lo matemático. En este tipo de jardín, la naturaleza cede ante el arte.³⁹⁹ Este “Jardín del Arquitecto” es una puesta en escena, un montaje realizado para encantar al ojo. Para la mirada de finales del siglo XVIII este jardín empezaba a generar cansancio y aburrimiento. Poco a poco, este estilo, también conocido como “Jardín Francés”, va adquiriendo relieves filosóficos y morales,⁴⁰⁰ en una representación de los valores del viejo régimen, una naturaleza completamente sometida al humano.

En contraposición a esto encontramos el “Parque Inglés”, que emana de una reinterpretación del jardín paisajístico, surgido en Europa a principios del siglo XVIII y que es también conocido como el “Jardín del filósofo”, es decir, un espacio metafísico,⁴⁰¹ donde ocurre una secreta correspondencia entre la naturaleza física y la naturaleza moral, un espacio de encuentro entre el humano y la Creación. Al igual que el jardín simétrico francés, muestra una entera visión del mundo y a diferencia del jardín del arquitecto, el arte cede ante la naturaleza, el esfuerzo humano está encaminado a dirigir las energías naturales. El jardín paisajista no trata de encantar al ojo, sino que busca hablarle al corazón. Estos jardines deben parecer lo más naturales. En ellos, el crecimiento libre de los árboles se convierte en un “símbolo explícito del crecimiento libre del individuo”.⁴⁰² Para Cocco esto muestra el eco filosófico de un contraste entre regularidad y naturalidad. En su texto muestra que este Jardín es un rechazo al pensamiento cartesiano que construye los límites de un conocimiento claro y distinto, posicionando, en diferentes niveles, el saber y la verdad, separando y dotando de un valor simétrico-asimétrico los espacios dominados por la certeza, pero también por la duda.⁴⁰³

En el Jardín Paisajístico, un lugar de encuentro, aquellos que practicaban la filosofía observaban la libre expresión de la naturaleza humana, es, como los demás espacios del modelo

³⁹⁹ *Ibid.* P. 130

⁴⁰⁰ Cocco, Enzo, *Op. Cit.* P.134

⁴⁰¹ *Ibid.* P. 130

⁴⁰² *Ibid.* P. 132

⁴⁰³ *Ibid.* P. 133

de la narrativa científica, estos jardines son espacios en donde la mirada construye las categorías de la naturaleza. Es importante comprender que en el Parque, lo que se está cuidando es un crecimiento y un desarrollo de la naturaleza sin la intervención humana. El “Parque Inglés” es entonces el lugar de la libertad asociada a la posibilidad del desarrollo, un principio central con el que se relata la narrativa científica. Mientras que, en el “Jardín Francés”, es el arquitecto quien, por medio del arte, conduce a la naturaleza, imponiendo formas, tal como haría el Rey con sus ciudadanos. El Parque Inglés en cambio, al no establecer geometrías pretende construir una relación más armoniosa entre el humano y la naturaleza. Aunque hay una conducción y una decisión consciente sobre el espacio que es el Jardín, esta decisión proviene de la observación minuciosa de la naturaleza y tiene como intención el optimizar el desarrollo de la misma.

Es el Jardín Paisajista el que responde, cada vez más, a la necesidad de los humanos de los siglos XIX y XX de tener contacto con la naturaleza. Al verse reducidos estos espacios, conforme la industria y el espacio urbano fueron imponiéndose. La necesidad de un jardín depende del exterior, cuando este es naturaleza, el jardín desnaturaliza al humano y es sinónimo de la degeneración del humano. En cambio, cuando el exterior es la ciudad “el Jardín adquiere caracteres positivos, se vuelve el lugar de la memoria de lo natural, de la naturalización de lo cultural y de la educación moral.”⁴⁰⁴ Esto hace una clara alusión a la idea rousseauiana de la sociedad como corruptora de la naturaleza humana. . Es justo gracias a Rosseau que el concepto de Jardín se asocia al espacio educativo.

Podemos encontrar tres representaciones de Jardín en la obra de Rosseau. Primero en *Le verger de madame de Warens* (1739-1742) donde es abordado como una metáfora de la infancia de la humanidad. Una huerta, es decir un jardín productivo, asociado a un recinto paradisíaco, al valor de la inocencia y a un asilo de la paz. La segunda representación la encontramos en *El Discurso sobre las Ciencias y las Artes*, en donde lo muestra como un jardín ciudadano, benefactor de la Humanidad y como un espacio de posible redención de la decadencia producto de la civilización. La tercera representación es la que encontramos en *El Emilio y en la Nueva Eloisa*, donde el jardín es conceptualizado como “metáfora de la epifanía de la conciencia personal”⁴⁰⁵. Su objetivo debe de ser el fomentar la espontaneidad y la inocencia

⁴⁰⁴ *Ibíd.* P. 134

⁴⁰⁵ *Ibíd.* P. 135

del humano de la Naturaleza, es el espacio en donde se encuentra al Buen Salvaje, y por lo tanto a la razón sentimental y a la voluntad moral. Esta última representación es la que habla directamente del niño como un arbusto a cuidar, libre de las opiniones humanas y de las sociedades, que cultivan en él la corrupción. El educador entonces debe ser como el jardinero paisajista, evitando mutilar la naturaleza de este joven arbusto. Es decir, el educador, más que ejercer su voluntad, protege el desarrollo natural del niño. De ahí la asociación del educador con el director, concepto presente en la educación Montessori “es verdad que la naturaleza ha hecho todo, pero bajo mi dirección, y no hay cosa aquí que yo no haya dirigido”⁴⁰⁶

La obra de Rousseau en la que más describe su visión del Jardín es *Julie*, aunque es una obra en la vena de la literatura. En ella ocurren una serie de reflexiones filosóficas dentro de las cuales se encuentra esta relación naturaleza-humano. Como en *El Emilio* y la *Nueva Eloisa* esta representación del jardín busca fomentar una vida dedicada a disciplinar y purificar las pasiones sin reprimirlas. Esto se logra por la acción sublime a lo que se enfrenta el humano en el jardín, en donde puede armonizarse con la naturaleza. Es donde ve con claridad “la constitución común de la especie”⁴⁰⁷, el lugar para la exploración de su verdadero genio y su carácter, excluyendo las influencias de la sociedad.

Es así como Rosseau deja en claro que el educador construye un espacio, que al igual que el jardinero, permita el desarrollo natural del genio y el carácter del niño. Esto es lo que Rosseau entiende como la libertad del pensamiento, que se logra si el educador dirige el desarrollo, el genio y el talento natural del niño. Esta dirección debe evitar a toda costa reprimir lo natural, al contrario, debe de cultivarlo y evitar su degeneración. Para el pensamiento rousseauiano, la educación no sería el acto de doblegar lo natural a lo humano, sino la forma en que el humano se reintegra en la obra natural

Como el jardinero, el educador ha dado seguimiento al método natural “a dividido y a reunido como lo hace la naturaleza” ayuda al niño a descubrir cómo desarrollarse. Como si se tratase de una parcela, el objetivo es sacar el mayor aprovechamiento que la naturaleza ha otorgado al cuerpo del niño, siempre encaminado al bien social, que si se hace desde el método de la naturaleza, puede dar “fidelidad a la naturaleza en la esfera moral y política”. Así como

⁴⁰⁶ *Ibíd.* P. 137

⁴⁰⁷ *Ibíd.* P. 139

paisajista, el maestro debe de “hablar al corazón”. La educación rousseauiana entonces va dirigida al sentimiento antes que a la razón.

Esta idea del espacio educativo como un jardín para los niños, pero sobre todo el principio de que el objetivo de la educación es fomentar el desarrollo natural funda una genealogía de pensadores de la educación en la vena rousseauiana. La encontramos tanto en Pestalozzi como en Froëbel, que es quien textualmente llamará “Jardín de Niños” al espacio educativo. Como veremos, el método Montessori sigue buscando generar una educación que fomente el desarrollo de la naturaleza humana. Esta pedagogía busca emular a la naturaleza por medio del diseño de un espacio armonioso, en donde los objetos externos impresionan nuestros sentidos, pero vienen también, modificados por nuestros órganos.”⁴⁰⁸ Así, el material Montessori, el cual analizaremos más adelante, es resultado del material Froëbeliano, ambos buscando cumplir la expectativa del jardín educativo de Rosseau.

La educación entonces no sería una acción directa sobre el niño, sino el diseño del espacio y los objetos con los que va a interactuar el niño, como los jardines, es la creación de un ambiente. De ahí el nombre que Montessori le da al aula. Al emitir el principio de seguir al niño, Montessori parece afirmarse en la genealogía rousseauiana. El guía recuerda al maestro-jardinero. No es casualidad que en *el Método de la pedagogía científica* le llame director. Éste, usando su observación sigue el desarrollo natural del niño, poniendo atención en cuidar lo que el filósofo francés ya había dicho en *Julie*. Como veremos a continuación, Pestalozzi y Froëbel coinciden en que la educación es la continuidad de la naturaleza.

3.1.3. Herencias y discontinuidades entre Pestalozzi y Montessori: La educación moral, integración del conocimiento científico.

Como se vió en el primer capítulo, a inicios del siglo XX el Estado liberal italiano alentaba dos métodos educativos. Tanto en la iniciativa privada como en la pública se fomentó la aplicación del método Montessoriano y el de Pestalozzi, este último con las modificaciones realizadas por las hermanas Agazzi. Este contexto histórico parece contraponer estos métodos, como si existiera un enfrentamiento por razones pedagógicas y no políticas.⁴⁰⁹ Tal competencia parece ser producto de la aversión que el Ministro de Educación Lombardo-Radice sentía por el

⁴⁰⁸ *Ibid.* P. 140

⁴⁰⁹ La historiografía Italiana contemporánea ha realizado investigaciones que ahondan en el debate sobre la supuesta rivalidad entre el método Pestalozzi. cómo se vio en capítulos anteriores, este postulado viene de Enzo Catarsi y Fulvio De Giorgio citados

sistema Montessori. Consideraba al método como poco adecuado para la realidad italiana. El funcionario, también pedagogo, es sin duda el mayor crítico contemporáneo de Maria Montessori y quien alejó a la metodología de la iniciativa pública. A pesar de dicha narrativa, en este apartado se intentará mostrar que en realidad existe una articulación entre estos dos teóricos y practicantes de la educación. Su relación es más compleja que esta rivalidad artificiosa y aunque esta articulación no se da de manera directa, las propuestas de Pestalozzi, heredadas a Montessori a través de los pedagogos positivistas, son analizadas por Montessori. Como en todo proceso epistemológico, existen continuidades y rupturas entre estos dos métodos. Pero, contrariamente a lo que plantea la narrativa agazziana, Montessori se sentía cercana a los esfuerzos de Pestalozzi. Como podemos ver muchas de las exploraciones del pedagogo suizo sirvieron como base para el desarrollo del método montessoriano. En la obra montessoriana se pueden encontrar referencias a los dos pedagogos más influyentes en la Europa de los siglos XVIII y XIX: Pestalozzi y Froebel.

Pestalozzi ayudó en la conformación de una práctica de enseñanza afín con los valores de las revoluciones burguesas y los nuevos Estados liberales. Para inicios del siglo XX eran raras las políticas públicas europeas que no tuvieran influencia de su obras pedagógicas o sus postulados al respecto de la filosofía de la educación. Es curioso observar que, como se verá en este apartado, un pedagogo tan influyente como él, solo fue mencionado por Montessori en la conferencia que impartió en el curso internacional de entrenamiento, que se llevó a cabo en Londres en el año de 1933. A pesar de la prolifera obra de Pestalozzi, el interés de Montessori en esta ponencia no fue en particularidades de su método, sino en una experiencia que el pedagogo suizo tuvo observando a un niño en el salón de clase.

En la conferencia de Montessori, titulada “las dos naturalezas del niño”⁴¹⁰, la pedagoga italiana postuló que existían dos concepciones del niño. La primera, con la que se acostumbraba observarlo, es decir aquella noción que se construía con los discursos psicológicos y pedagógicos de la época.⁴¹¹ En esta concepción se representaba al niño como un sujeto con una energía inquieta, la cual el adulto no podía dominar. Es una representación que surge de contraponer la voluntad del adulto a la del niño. Para Montessori la disciplina es el mecanismo por el cual se intentaba encauzar esta energía inquieta. La primera naturaleza del niño se justificaba con los fenómenos de la torpeza corporal y las expresiones emocionales

⁴¹⁰ Montessori María. *Two natures of the child*, en *Citizen of the World, Key Montessori Readings*. Montessori-Pierson. Amsterdam, Holanda. 2019. Pp. 1 - 10.

⁴¹¹ *Ibid.*

desmedidas. Los niños eran retratados como incapaces de ordenarse sin la participación de un adulto. En esta “naturaleza” no podían lograr la quietud, se creía que no podían mantenerse en una sola ocupación, se suponía que no estaban aptos para poder fijar su atención en tareas por largo tiempo. La única característica que se valoraba en esta naturaleza era la imaginación, pero según Montessori, no es la parte de la creatividad la que les interesa a los adultos, sino la imaginación como personificación de la mente. Partiendo del principio de que existían características que había que corregir y otras que cultivar, esta elección quedaba en quienes ejercían la enseñanza.

Montessori estaba en desacuerdo con dicha concepción, y para contrarrestarlo propuso una segunda naturaleza oculta del niño, la cual había estado vedada por el espacio educativo. "Nosotros, los montessorianos, afirmamos que en la infancia existe otra naturaleza más profunda. Es aquella que se muestra en el “niño convertido”⁴¹². Las características de esta naturaleza son bastante distintas. Entre ellas está el amor al trabajo, en el cual la mente de los niños se concentra.”⁴¹³ Para Montessori el mayor indicio de la existencia de esta segunda naturaleza fueron los fenómenos de concentración que se encontraban cuando se observaba al niño sin la intervención o imposición de tareas de parte del adulto. En esta concepción del niño, Montessori lo describió como independiente del adulto, con la capacidad de descubrir por sí mismo los alcances de lo que hace. En sus observaciones el niño repetía tareas. La concentración, entonces, no se lograba con una disciplina externa, sino que surgía del impulso que el niño tenía en satisfacer sus exploraciones. La segunda naturaleza revelaba al niño como un amante del trabajo, capaz de concentrarse y persistir en él.⁴¹⁴ Esta naturaleza estaba acompañada por un amor al ambiente, entendido como la necesidad del niño de explorar sus alrededores; es decir, la curiosidad innata con la que Montessori caracterizaba a todos los seres humanos, pero que postulaba que tenía su desarrollo durante los 3 y 6 años. También habla de la tendencia de los niños a la asociación mutua⁴¹⁵, el niño buscará ser acompañado en su

⁴¹² Término utilizado por Montessori en sus obras de los años 30's. Es aquel que ha pasado por el método Montessori, es decir aquel que ha recibido la educación de los sentidos, al respecto de esta técnica se revisará más adelante en este capítulo.

⁴¹³ “We montessorians, state that in childhood another and more profound nature exists. Its is the one show by the “converted child”. The characteristics of his nature are quite different. Among them there is love work upon which the child’s mind concentrates” *Ibid.* P. 3

⁴¹⁴ *Ibid.*

⁴¹⁵ Esta idea de que los niños pueden ayudarse a aprender se puede encontrar también en la descripción que hace Pestalozzi de sus años al frente de un colegio en Stanz. Rebasado por sus compromisos y por ser el único maestro, Pestalozzi recurre a sus alumnos más capaces para enseñar a los recién ingresados, así no era siempre él quien enseñaba las reglas geométricas o el famoso ABC intuitivo. “Habiéndome visto obligado á instruir solo y sin auxilios á un gran número de niños, aprendí el arte de enseñar á los unos por medio de los otros, y como no tenía otro medio que la pronunciación en alta voz, concebí naturalmente el pensamiento de hacerlos dibujar, escribir y

exploración del ambiente, pero no por los adultos, sino con sus compañeros, otros niños interesados en las mismas búsquedas.⁴¹⁶

¿Cómo se reveló esta segunda naturaleza? Montessori respondió acorde a la narrativa epistemológica de la época. La investigación científica, en este caso la disciplina de la psiquiatría, había descryptado la primera naturaleza del niño, y, como se ha visto a lo largo de este estudio, el dispositivo con el hizo esto fue el cuerpo. Para Montessori no era necesario tener una ruptura con esta disciplina, por el contrario, afirmaba que en ella se habían generado las bases para que la investigación pedagógica pudiera explorar la segunda naturaleza del niño. Sí la pedagogía no la reveló antes no fue por ineptitud, sino por la falta de un “mecanismo científico” que le permitiera localizarla y luego reproducirla.⁴¹⁷ Montessori describe que esta mecánica científica aún no estaba refinada cuando se descubrió la primera naturaleza, los practicantes de la enseñanza de los siglos precedentes todavía no habían adquirido los mecanismos para revelar en su totalidad al niño. Como ejemplo de ello Montessori relata la experiencia que dos pedagogos tuvieron con el fenómeno de la concentración. El primero de ellos fue Pestalozzi.

Relata que el pedagogo suizo, al frente de su escuela de Stanz, presencié el fenómeno de la concentración en el niño. Pestalozzi observó a un niño elaborando una pieza de arte y le impresionó la pasión con la que lo hacía. Humildemente, aceptó que él nunca había logrado generar ese nivel de concentración cuando asignaba una tarea. Reconoció que él no tuvo que ver con generar en este niño esa pasión por el trabajo. Que se le estaba revelando un fenómeno único. Según Montessori, fue así como Pestalozzi se convirtió en el primer testigo de esta “naturaleza oculta del niño”.⁴¹⁸ Para la pedagoga italiana, Pestalozzi buscó reproducir la intensa pasión que observó en el niño, pero, debido a la falta del mecanismo científico, no pudo imitarla. Montessori le atribuye el descubrimiento de la segunda naturaleza. Al hacer esto, la pedagoga italiana se afirmó como parte de una genealogía de saberes de la enseñanza. Reconoce sus trabajos como continuidad de éstas investigaciones,⁴¹⁹ como parte de los saberes producto de la observación científica, es decir una metodología que articule la experiencia con

trabajar durante la clase.” Pestalozzi, Johann Heinrich, *Cómo gertrudis enseña á sus hijos*, Trad, José Tadeo Sepúlveda, Biblioteca de la Familia y de la Escuela, Instituto Chileno, Chile, 1889. P.11.

⁴¹⁶ *Ibíd.* P. 3

⁴¹⁷ *Ibíd.* P. 5

⁴¹⁸ *Ibíd.* P.6.

⁴¹⁹ “What is call the Montessori Method resulted from the discovery of tendencies which previously had no possibility of permanent manifestation. People insist I made the method, but this is no so. Certainly i have my part in it” *Ibíd.* P. 4.

el análisis. Es heredera entonces de una rama empirista que se preocupa mucho en reconocer los esfuerzos de la Ilustración, pero que también deja en claro la eficacia de los métodos científicos a partir del positivismo decimonónico: La capacidad de reproducir fenómenos “Pestalozzi vió el fenómeno una vez (...) así que tenemos al fenómeno y al descubridor, pero el descubridor no tenía la posibilidad de reproducir el fenómeno, probablemente debido a que carecía de la preparación científica necesaria”⁴²⁰

Montessori no mencionó en su conferencia los escritos en donde Pestalozzi describe esta experiencia; no obstante, el párrafo que se refiere se puede encontrar en *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*⁴²¹, aunque el texto habla de la pasión. Si bien, no se puede atribuir a Pestalozzi la idea de la segunda naturaleza oculta. Es Montessori quien lo nombra como su descubridor. Sin duda se apropia de la experiencia del suizo para justificar sus propias hipótesis.

La elección de Pestalozzi tampoco debería ser casualidad. La educación agazziana se basa en el binomio maestra/madre, propuesto por Pestalozzi, en trabajos como el ya citado *Cómo Gertrudis educa a sus hijos* y *Leonardo y Gertrudis*. Al cambiar el foco del binomio pestalozziano a sus relatos sobre la concentración de los niños, Montessori estaba relacionando su metodología con la de Pestalozzi, posiblemente tratando de diluir esta perspectiva de que existía un cisma entre sus propuestas y las del pedagogo. Al contrario, Montessori se asume como una continuación de la experimentación de Pestalozzi.

Aunque esta es la única mención de Montessori del célebre suizo de la que tenemos noticia, sería oportuno hacer un breve bosquejo de las continuidades entre estos dos métodos. El influyente pedagogo, educador y reformador más de un siglo antes que Montessori, priorizó la educación como el instrumento que podía generar la solución a la pobreza y a las contradicciones de la sociedad humana. Considerado por muchos como el padre de la pedagogía moderna, Pestalozzi fue de gran influencia en el territorio italiano, desde antes de su unificación en 1861. Podemos encontrar escuelas que seguían sus principios en los territorios italianos del reino de Lombardo-Veneto, de Cerdeña, de Turín y de Piamonte.

La influencia de Pestalozzi no solamente se concentra en Italia. La pedagogía de Pestalozzi, caracterizada por su peculiar moralismo, compartió los postulados rousseauianos de la enseñanza como una forma de mejorar las condiciones sociales del humano, como la

⁴²⁰ “Pestalozzi saw the phenomena once. So we have the phenomena, the discoverer, but the discoverer had no power to reproduce the phenomena, probably due to the fact that he lacked the necessary scientific preparation”, *Ibid.* P. 6.

⁴²¹ Pestalozzi, Johann Heinrich, *Cómo gertrudis enseña á sus hijos*, Trad, José Tadeo Sepúlveda, Biblioteca de la Familia y de la Escuela, Instituto Chileno, Chile, 1889.

única forma de terminar la miseria del pueblo⁴²², se asume como parte del impulso reformador del siglo XVIII, que buscaba mejorar la calidad de vida de las mayorías.⁴²³ Por otra parte, trataba de “unir lo que Rousseau había separado, o sea el hombre natural y la realidad histórica”.⁴²⁴

Priorizó la educación como pragmática para aprender los deberes sociales. Sus investigaciones pedagógicas partieron del principio roussonian de que la educación cómo fomentador de la naturaleza humana, es decir un protector del desarrollo natural, se presentaba de manera individual en cada niño.⁴²⁵ Pero al mismo tiempo postuló que el humano, como obra de la naturaleza, debido a la inocencia animal, no reconocía el derecho emanado del estado social.⁴²⁶ La enseñanza entonces tenía como principal objetivo producir un orden moral y una disciplina social en armonía con el orden natural, que en Pestalozzi son cosas separadas. Si la educación se realizaba de manera correcta, permitía la articulación entre estas dos dimensiones. Varias ideas de Pestalozzi se encuentran presentes en la obra montessoriana. La primera está en la noción de que la enseñanza al niño es la clave del perfeccionamiento humano. Ya desde *Mis investigaciones*, obra de 1795 en donde Pestalozzi hace una reflexión filosófica y moral, el autor suizo se preguntaba: “¿Es cierto que el estado de naturaleza, la educación cívica y la moralidad guardan entre sí la misma relación que el estado de niñez, los años de aprendizaje del oficio y la edad adulta?”⁴²⁷ Para responder a estos cuestionamientos, Pestalozzi apelaba a no hacer un reflexión filosófica abstracta, sino una basada en prácticas pedagógicas, como por ejemplo la enseñanza de la escritura a niños, que ayudaría a encontrar una articulación entre el orden natural del humano y su estado social: en esta articulación que potenciaría la perfección latente en todo ser humano.⁴²⁸

⁴²² “De mi corazón que aspiraba a un solo y único fin: cigar las fuentes de la miseria en que veía en torno mío sumergido al pueblo: y, por otra parte, mi energía se fortifica va más y más. Mi desgracia me enseñaba de día en día gran número de verdades útiles a mis designios.” Pestalozzi, Johann Heinrich, *Op. Cit.* P. 3

⁴²³ “Yo era á la vez y en el mismo momento él último de los últimos maestros de escuela y el reformador de la enseñanza. Y lo era en una época en que, después de Rousseau y Basedow, la mitad del globo estaba en movimiento para obtener esa reforma.” Pestalozzi, Johann Heinrich, *Op. Cit.*, P. 90.

⁴²⁴ Alighiero Manacorda, Mario. *Op.cit.* P. 400.

⁴²⁵ Alighiero Manacorda, Mario. *Op.cit.* P. 410.

⁴²⁶ “Yo como obra de la naturaleza no reconozco un estado social. La inocencia animal se halla libre de trabas y de deberes, y yo, sujeto a la obra de la naturaleza, quiero vivir en ésta sin prescripciones (...) Siendo yo así, no quiero que el estado social, en tanto que yo actuó, reclamo cosas y deambulo en él, tenga derecho” Pestalozzi, Johann Heinrich. *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*, trad. José María Quintana Cabanas. Machado Libros, España, Madrid. Edición electrónica por Google Books.

⁴²⁷ Pestalozzi, Johann Heinrich. *Op. Cit.*

⁴²⁸ “Géssner, yo que acababa de explicar en mis Investigaciones las prescripciones de todo derecho civil por las exigencias mismas de mi organización animal; El desorden que producía la multitud de niños que repetían la lección me hizo sentir la necesidad del ritmo, y el ritmo aumentaba la impresión de la enseñanza. La absoluta ignorancia de todos mis discípulos me hizo retenerlos largo tiempo en los principios, y esto me indujo á descubrir

Maria Montessori heredó de Pestalozzi, a través de las nuevas pedagogías positivistas, esta tarea moralizante de la educación. Es decir que el objetivo de la educación debe ser primordialmente, antes de transmisora de conocimiento, productora de moralidad, entendida como la articulación entre el orden natural y el estado social, en ambos autores, para que esta enseñanza optimice el perfeccionamiento humano, debía de redireccionar las tendencias naturales humanas. La principal diferencia entre Pestalozzi y Montessori es que el primero habla de la tendencia humana por la socialización⁴²⁹ y la segunda como procesos fisiológicos que facilitan el aprendizaje⁴³⁰ Aún así, ambos creían en este acompañamiento de la enseñanza de los procesos y tendencias naturales. En palabras de Pestalozzi:

“Toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de tender la mano á esa tendencia natural hacia su propio desarrollo, y ese arte reposa esencialmente en los medios de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas.”⁴³¹

Pestalozzi consideraba que existía una correlación entre el pensamiento y la acción y que el educador debe reflexionar sobre esta dependencia.⁴³² Entendió el estado natural del humano como la realización del amor inmediato a sí mismo, y lo contrapuso al estado social que es la necesidad utilitaria de la cooperación por el otro, resultado de las restricciones y las convenciones sociales. De la negociación entre estos dos momentos surge la verdadera moralidad. Pestalozzi encaminaba la educación hacia la autonomía, la convivencia humana se lograba cuando el individuo aceptaba su necesidad de vínculos sociales, lograba una verdadera autonomía. Pestalozzi se preguntaba “¿cómo puede el educador conseguir semejante resultado?” a lo que él mismo respondió “el niño, como el hombre, quiere el bien, más no para ti, educador, sino para el mismo. El bien a donde debes conducirlo no debe ser tu capricho, una

el aumento de fuerza intelectual que se alcanza por el conocimiento perfecto de los primeros elementos y de los resultados que produce el sentimiento de la perfección y de la entereza, aun en los grados más inferiores de la enseñanza.” Pestalozzi, Johann Heinrich. *Cómo gertrudis enseña á sus hijos*. P. 11

⁴²⁹ Los niños enseñaban a los niños. Ellos ensayaban lo que yo solamente decía. Aun así esto me condujo a la necesidad. No teniendo ningún colaborador, colocaba un niño más capaz entre dos menos capaces; el primero tomaba de la mano á sus dos compañeros, les decía lo que él sabía y ellos aprendían á repetir lo que no sabían.” Pestalozzi, Johann Heinrich. *Cómo gertrudis enseña á sus hijos*. P. 13.

⁴³⁰ Al respecto véase Apartado 3.3.1 de esta investigación. En donde se relata el papel que tiene la educación de los sentidos en la obra montessoriana, principalmente en la enseñanza de la lectoescritura y la geometría, así como en la vida social.

⁴³¹ Pestalozzi, Johann Heinrich. *Op. Cit.* . P. 23.

⁴³² “El pensamiento y la acción deben estar el uno con respecto al otro en la misma relación que la fuente y el arroyo: por medio de la cesación del uno, debe el otro detenerse también, y por el contrario.” Pestalozzi, John. *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*.

sugerencia de tu pasión, sino que debe ser por sí misma y aparecer como tal bien al niño”.⁴³³ Esta propuesta dio origen a posturas pedagógicas que ya no centran su atención solamente en la figura del educando. Rompe con la idea de que el pedagogo es el que genera el conocimiento en el niño, Montessori trabajó entonces desde el principio propuesto de Pestalozzi en donde el papel del educando es el de acompañar y fomentar las tendencias latentes en el niño: “el método, por su acción sobre la inteligencia, suscita y fortifica de una manera general en los niños la facultad de progresar por sí mismos, y que él constituye en realidad como una variante que no hay más que impeler para que continúe su curso por sí mismo.”⁴³⁴

También Maria Montessori apeló a la integración entre el conocimiento práctico como fundamento para la enseñanza de la sana convivencia. Montessori propuso conducir al niño de su vida natural⁴³⁵ (relacionada con el estado natural descrito por Pestalozzi) a la vida social⁴³⁶. Adjudicó a la *Case dei Bambini* doble importancia: una social, que consistía en formar escuela en la casa, y una pedagógica, relacionada con la adquisición de conocimientos.⁴³⁷ La escuela, entonces, tanto en Pestalozzi como en Montessori, funciona como un factor de civilización directa del pueblo. Esta transformación toca a la cuestión social desde la vida íntima de los humanos.⁴³⁸

En Montessori la libertad del niño debe verse limitada por el interés colectivo. Esto es una clara herencia del equilibrio entre el amor propio, las necesidades naturales y las imposiciones sociales propuesta por Pestalozzi, que desde sus textos filosóficos, previos a su experiencia en Stanz, ya hablaba de la diferente del yo como obra del orden natural, el yo como obra del orden de la humanidad y el yo como obra de sí mismo, para Pestalozzi es la moral lo que permite al humano elevarse sobre estos conflictos del yo:

“En el estado social, he de hundirme profundamente en el bienestar de una vida natural animalmente satisfecha o, por el contrario, elevarse muy alto por encima de la corrupción de su endurecimiento social. En la corrupción del endurecimiento social me hallo en la necesidad o bien de perder en ella mi humanidad, o bien de reunir encima de las ruínas de mi instinto, aquellas experiencias que convengan de lo injusto que es tal endurecimiento y, de este modo, me lleven a reconocer el derecho moral.”⁴³⁹

⁴³³ N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Op. Cit.* P. 454

⁴³⁴ Pestalozzi, Johann Heinrich. *Op. Cit.*

⁴³⁵ Montessori, María, *Op. Cit.* P. 186.

⁴³⁶ *Ibid.*

⁴³⁷ *Ibid.* P. 121.

⁴³⁸ *Ibid.* P. 123.

⁴³⁹ Pestalozzi, Johann Heinrich. *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*. Versión digital de Google books.

Para Pestalozzi la enseñanza debía integrar los aspectos artesanales⁴⁴⁰ y los aspectos intelectuales⁴⁴¹. Sentimiento, intelecto y gusto son para Pestalozzi las principales herramientas de la educación.⁴⁴² Montessori, partícipe de las nuevas pedagogías italianas, continúa con esta integración entre el conocimiento práctico y el teórico. Claro ejemplo de ello es el caso del apartado de “Trabajo agrícola, cultivo de plantas y cría de animales”. Para Montessori, la “vida práctica”⁴⁴³, encerraba en sí misma, medios precisos para posibilitar la adquisición de conocimientos y la educación moral, puesto que desarrollaban en el niño el sentimiento de la naturaleza. El trabajo manual enriquece el ambiente, los niños de cinco a seis años muestran entusiasmo natural por el trabajo. Montessori, igual que Pestalozzi, utiliza a la experiencia (en este caso el trabajo) para articular el conocimiento práctico con el abstracto.⁴⁴⁴

Pestalozzi también revalora la experiencia de primera mano como la más adecuada para transformarse en saber sólido, debido a que no depende de la comunicación oral. La experiencia está libre “de las trabas del verbalismo pretencioso”.⁴⁴⁵ Le da importancia a los factores afectivos para lograr la claridad cognitiva basada en la experiencia. Define esta claridad como la intuición.⁴⁴⁶ Pestalozzi también reivindica la aprehensión del conocimiento por medio de la experiencia sensible sobre objetos, apela a que el sujeto capta mejor la forma del objeto y después asocia la nueva experiencia a sonidos articulados o nombres “forma, número y nombre son para Pestalozzi los elementos de la intuición, o lo que es lo mismo, de la actividad cognitiva en general”.⁴⁴⁷ En él la forma es la sensibilidad del espacio, lo que el sujeto percibe, el número es el lenguaje con el que nombra al tiempo de la forma y el nombre es con lo que se construye su concepto, es decir, que comparte y describe a la forma. Todo esto se define como los tres

⁴⁴⁰ “Mi ideal de la educación de esos niños comprendía la agricultura, la industria y el comercio. Yo poseía en esos tres ramos un elevado y seguro tacto para el todo y lo esencial de ese plan, y aún hoy mismo no veo ningún error en los fundamentos de él” Pestalozzi, Johann Heinrich. *Cómo gertrudis enseña á sus hijos*. P. 13. P. 5.

Estas actividades después serán llamadas como “Aspecto industrial” y se relacionarán con lo que las pedagogías positivistas italianas llaman como educación técnica. N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Op. Cit.* P. 558

⁴⁴¹ Estos después se relacionan con lo que las pedagogías positivistas italianas llaman educación clásica. *Ibid.* 557

⁴⁴² Un disgusto de la filosofía conceptual y un rechazo del lenguaje filosófico erudito; Pestalozzi tiende a dar más valor al sentimiento que a la razón, y a buscar la solución de los problemas intelectuales en la intuición emocional” Quintana Cabanas José María, *Introducción en Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*.

⁴⁴³ Montessori, María, *Op. Cit.* P. 169.

⁴⁴⁴ Montessori, María. *Op.Cit.* P. 165.

⁴⁴⁵ N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Op. Cit.* P. 456.

⁴⁴⁶ “La intuición es el fundamento absoluto de todo conocimiento, ó en otros términos, que todo conocimiento debe proceder de la intuición y poder ser reconducido a la intuición.” Pestalozzi, Johann Heinrich. *Op. Cit.* P. 198.

⁴⁴⁷ *Ibid.*

elementos intuitivos. La experiencia directa en el sujeto se engloba naturalmente en estos tres elementos. Esta experiencia directa se da normalmente en el aspecto artesanal, pero al articularse por conducto de la intuición, se enseña también el aspecto intelectual, es decir, que de esta articulación surgen las materias de estudio. Es por ello que Pestalozzi conecta la forma con el dibujo y la geometría, los números con la aritmética y los nombres con el aprendizaje lingüístico.

Aquí vale la pena traer a colación la educación sensible propuesta por Maria Montessori. Aunque profundizaremos en ello más adelante, Montessori describe que es muy importante para la técnica de la enseñanza la educación de los sentidos, sugiriendo conducir al alumno de la educación muscular a la educación sensitiva. La educación de los sentidos se relaciona a la generación de ideas académicas e ideas morales. El valor de los sentidos en el proceso educativo fue uno de los principios de Pestalozzi, quien está convencido que estos son los principales mecanismos con los que educa la naturaleza, es decir que en Pestalozzi encontramos al cuerpo cómo el dispositivo de la educación, no un cuerpo articulado desde el lenguaje analítico, ya que estos sentidos no estaban fijados en fisiologías, pero si introducen un esfuerzo consciente de utilizar lo corporal en el proceso de la enseñanza. En Pestalozzi, el cuerpo es el primer maestro, el dispositivo que utiliza la naturaleza para que la enseñanza ocurra y en su comprensión está el secreto de la educación “Desde el instante en que sus sentidos se hacen sensibles a las impresiones de la naturaleza, desde ese instante lo instruye la naturaleza.”⁴⁴⁸ El binomio Madre/Maestra de Pestalozzi emana de este principio. Los sentidos sirven al niño desde recién nacido, por ser la madre la persona más cercana en ella recae el deber de utilizarlos, es la que “abre el mundo á su hijo, lo prepara a que haga uso de sus sentidos y para el desarrollo temprano de su atención y de sus facultades intuitivas.”⁴⁴⁹

La revalorización de los sentidos en Pestalozzi permitirá que, años después, Montessori señale la importancia para el método de la educación de los sentidos. Aclara que la psicometría no debe medir las sensación, sino educar los sentidos, es decir, ejercitarlos, refinar “las percepciones diferenciales de los estímulos por medio de repetidos ejercicios” Montessori dice que no debe confundirse la educación de los sentidos con las nociones concretas que se pueden recoger en el ambiente por medio de los sentidos, ni con el lenguaje que nombra las ideas abstractas o sintéticas.

⁴⁴⁸ Pestalozzi, Johann Heinrich. *Op. Cit.* P. 22-23.

⁴⁴⁹ *Ibíd.* P. 198.

Dos rupturas principales ocurren entre el pensamiento de María Montessori y el de Pestalozzi. La educación en este último es descrita como un método directo. Es decir, ejercida por el adulto sobre el niño. Montessori invierte esta relación ya que la acción directa sobre los sentidos es resultado de la exploración del niño, como sujeto activo y la observación del maestro como sujeto pasivo: “en nuestro sistema el maestro debe ser más como un pasivo que como un activo y su paciencia debe ser compuesta de ansiosa curiosidad científica y de absoluto respeto por el fenómeno que se quiere observar”⁴⁵⁰. La principal objeción de Montessori a Pestalozzi es que, aunque pone en el centro de su método al niño, no tomaba en consideración sus intereses.

3.1.4. Del método fröbeliano al Montessori: La autoeducación, el material y el trabajo.

Si la influencia de Pestalozzi en Maria Montessori es indirecta, existe un vínculo directo entre el método de Montessori y Froëbel. La revalorización de la experiencia y la importancia de la integración de los aspectos teóricos y prácticos propuestos por Pestalozzi llegan a Montessori por medio de la pedagogía Froëbeliana. La nueva historiografía italiana analiza la conexión y el diálogo existentes entre la pedagogía Montessori y la propuesta del alemán Diedrich Froëbel.

No es casualidad este diálogo, el modelo pedagógico de Froëbel es el sistema más utilizado en la Italia de inicios del siglo XX. Principalmente en la educación para niños pequeños. Las primeras observaciones pedagógicas de Montessori fueron con base en este modelo. Como Foschi postula, el método de Pestalozzi fue a los colegios agazzianos, lo que el método Froëbeliano fue a los colegios fundados por la familia de Franchetti. Así el método Pestalozzi y el Froëbeliano conviven en este tipo de instituciones.⁴⁵¹

El método de Froëbel fue desarrollado por el teórico alemán principalmente en su obra *La educación del hombre* de 1826. Froëbel se formó en las escuelas de educación para maestros de Pestalozzi, tratándose ésta de la Escuela de Frankfurt, presidida por Gruener, discípulo del propio Pestalozzi. Al igual que Montessori y Pestalozzi, los resultados pedagógicos de Froëbel se originan por conducto de la experimentación.⁴⁵² En 1836 fundó el Instituto para la Enseñanza con Fines de Autoinstrucción. En 1839 abrió una institución educativa para niños de edad

⁴⁵⁰ Montessori, María. *Op. Cit.* P. 147

⁴⁵¹ Foschi, Renato. *Op. Cit.* P. 112.

⁴⁵² N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Op. Cit.* 464

preescolar la cual bautizó como Jardín General Alemán de Niños, que eventualmente sería conocido como Kindergarten y que, a la fecha, constituye uno de los métodos más utilizados para la educación preescolar. El éxito internacional de Froëbel se relaciona con la asociación que tiene con los partidos políticos liberales que utilizan su método como bandera de reformas educativas. En Alemania, la Organización Federal de Maestros logra que esta reforma sea apoyada por el Parlamento. Esto explicaría la razón por la cual el Estado Liberal italiano, específicamente los ministros de educación como Baccelli y De Sanctis fomenten la implementación del método Froëbeliano en las escuelas públicas.⁴⁵³

Existen varias continuidades entre Froëbel y Montessori. Los dos métodos asumen que la educación es un proceso que ocurre en el niño sin la intervención del adulto. El papel del educador es el de proporcionar las situaciones materiales que potencialicen la autoeducación, como lo llama Montessori o la autodidáctica⁴⁵⁴, como lo llama Froëbel. Es de Froëbel de quién Maria Montessori toma la idea de que la autoeducación se fomenta a través de materiales pedagógicos. Aunque Froëbel llama más a este tipo de materiales como materiales didácticos. Froëbel asume que la autodidáctica⁴⁵⁵ producida en la primera infancia, debería de realizarse en casa. Como veremos, muchos de los materiales Montessori son actualizaciones de los desarrollados por Froëbel. Como ejemplo de esto, tenemos los materiales desarrollados para que la educación sensitiva suceda, que son inspiraciones de los elaborados por Froëbel: ⁴⁵⁶ los cubos y los ladrillos paralelepipedos.

Froëbel postula también que el juego puede servir como actividad de transmisión de conocimiento, que en la infancia está el secreto para comprender al humano y que estos juegos podían servir para potencializar la fuerza creadora y la afición al trabajo.⁴⁵⁷ Maria Montessori desarrolló materiales que servían para que el niño pasara de lo concreto a las abstracciones. Materiales como el cubo descomponible ayudaban a lograr lo propuesto por Pestalozzi. Jugar con los cubos paralelepipedos facilitaba el entendimiento de conceptos como superficie, línea

⁴⁵³ Foschi Renato, *María Montessori, Op. Cit.* P. 29.

⁴⁵⁴ Definida por Froëbel como *Autodidaden*: “conocimiento adquirido a través de la acción personal y personal experiencia, ya sea que esa acción y esa experiencia sean externas o internas.” (knowledge acquired through personal action and personal experience, whether that action and that experience be outward or inward) en: Froëbel Friedrich, *education by development, the second part of the pedagogics of the kindergarten*, trad. Josephine Jarvis. D. appleton and Company. Nueva york, EE. UU. 1902. P. 167.

⁴⁵⁵ *Ibid.*

⁴⁵⁶ Montessori, María. *Op. Cit.* P. 216-217.

⁴⁵⁷ “Que en el niño sea considerado el hombre, que en la infancia sea considerada a la vez la infancia de la humanidad y del hombre; que en los juegos de la infancia sea considerado asimismo el germen de la facultad creadora que posee el hombre. Conviene que así sea, porque, para desarrollarse y desarrollarse en él la humanidad, el hombre debe ser mirado desde la infancia como una unidad, como la personificación de la humanidad” Froëbel Friedrich, *La educación del hombre*, trad. Don J. Abelardo Núñez, Biblioteca Virtual Universal, 2003. P. 15.

y punto. Froëbel pensaba que estos juegos contribuían a mostrar cuál era la tendencia de actividad que tenía el niño⁴⁵⁸. El juego entonces se convertía en una actividad autodidacta. Froëbel atribuía a estos juguetes, los cuales llama “regalos”, significados simbólicos, se trataba de una serie de juegos de construcción que permitan al niño ejercer libremente su actividad. De Froëbel, Montessori toma la idea de respetar el interés y la actividad del niño. Los juegos funcionan para revelar el secreto de vida natural del humano, para que esta revelación ocurra es importante ver que produce satisfacción en el niño. Estos principios ayudarán a que Maria Montessori desarrolle el concepto de “el secreto de la infancia”.

“La gran importancia del jugar del niño y de los juegos que realiza es que lo que ocurre dentro de él, lo que se despierta y se desarrolla durante el juego y, por medio del éste, toma forma. Es esto, y no solo el objeto de juego como tal, lo que le da placer al niño y hace que se sienta satisfecho jugando.”⁴⁵⁹

Froëbel describe que el juego permite que la actividad no sea obligatoria ni coactiva “la educación, la instrucción, la enseñanza, desde un principio, desde sus primeros elementos, deben dejar hacer, secundar (exclusivamente preservar y proteger), y no prescribir, determinar, intervenir”.⁴⁶⁰

Froëbel piensa que la actividad del juego antecede a la del trabajo.⁴⁶¹ Las actividades diseñadas por Froëbel y por Montessori se desarrollan de manera que fomenten el juego como mecanismo de aprendizaje para conceptos matemáticos y lingüísticos. El método de Froëbel sugiere introducir al niño de forma sencilla y natural. De allí el nombre Jardín de Niños. Las escuelas Froëbelianas tienen pequeñas parcelas en donde el niño, por su cuenta, explora el trabajo manual. “el trabajo manual, no tan sólo fortifica el cuerpo, más también ejerce sobre el espíritu y sobre las diferentes direcciones un influjo tan bien hecho, que cuando el hombre se ha mojado, permítasenos decirlo, en el baño refrescante del trabajo manual, siéntese más fresco y vigoroso para sus ejercicios intelectuales.”⁴⁶²

⁴⁵⁸ N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Op. Cit.* P. 466.

⁴⁵⁹ “The high importance of the child's playing and of the games he plays is that what takes place within him is awakened and developed during the play and, by means of the playing, takes form. It is this, not merely the object of play as such, which gives the child pleasure in his play, and causes him to be satisfied by it.” Froëbel Friedrich, *education by development, the second part of the pedagogies of the kindergarten*. P. 200.

⁴⁶⁰ *Ibid.*

⁴⁶¹ “La actividad de los sentidos y de los miembros del joven es el primer germen, el retoño del trabajo. Los graciosos capullos de éste son los juegos de la infancia, que la infancia es la época en que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo” Froëbel Friedrich, *la educación del hombre*. P. 14.

⁴⁶² Froëbel Friedrich, *Op. Cit.* P. 83

Montessori toma de él la idea de que el trabajo es el centro de las relaciones sociales. Pestalozzi y Montessori señalan la importancia del trabajo manual colectivo como un mecanismo para que los infantes adquieran autonomía y experimenten las consecuencias de la solidaridad. Froëbel tiene una profunda confianza en que el trabajo revela la bondad natural del infante. El trabajo con plantas en equipo son experiencias que ayudan a explorar el espíritu colaborativo, son buenas oportunidades para explorar los sentimientos de afecto y de colaboración. Así desarrolló un principio que será defendido por Montessori, el de que cada niño “debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad”.⁴⁶³

Montessori ve en el trabajo manual la capacidad de producir una experiencia concreta que ayude a entender los procesos de civilización de la humanidad. En ese sentido, Montessori busca lograr una experiencia que lleve al niño por el camino que ha recorrido la humanidad. Aunque las referencias a Froëbel siempre están relacionadas con el material didáctico, se puede intuir que esta idea de la enseñanza como reproducción de la experiencia humana es tomada por Montessori, a través de los Kinder de la familia Franchetti, de Froëbel.⁴⁶⁴

“El niño habrá reconocido ya en sí propio un ser perfectamente distinto de los objetos en medio de los cuales se agita. Así se renueva en el alma y en la inteligencia del hombre, en el desarrollo de su conciencia y por medio de su experiencia propia, lo que ocurrió en ocasión del primer aclaramiento de la creación universal.”⁴⁶⁵

De Froëbel, Montessori toma la idea de dejar de pensar al niño como un adulto pequeño que se debe de comprender desde su naturaleza. También toma la idea de que la acción educativa debe de surgir de los intereses y la iniciativa del niño. Froëbel apela a que el trabajo del maestro es la búsqueda de la alegría y la satisfacción del niño. La enseñanza como la aprehensión del conocimiento, así como las estrategias con las que estas deben de lograrse, surgen en la actividad espontánea. No son resultado de acciones organizadas, es decir, de la escuela. Entonces el espacio educativo, tanto en el Ambiente Montessori como en el Jardín Froëbeliano, está diseñado para fomentar que el niño tenga actividades espontáneas, es decir, experiencias.

“La experiencia tiene frecuentemente demostrada la utilidad de esta marcha de enseñanza, que permite al alumno instruirse en gran parte fuera de la escuela misma. Esta observación de los objetos de la naturaleza y del mundo exterior (...) suministra al alumno un hábito tan grande de

⁴⁶³N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Op. Cit.*. p. 468.

⁴⁶⁴Foschi, Renato. *Op. Cit.* P. 112.

⁴⁶⁵Froëbel, Friedrich. *Op. Cit.* P. 15

reflexión, que menor objeto provisto de alguna importancia no escapa más de su atención (...) conviértase para él en un objeto tanto más precioso de estudio.”⁴⁶⁶

Si de Pestalozzi Montessori toma el trabajo artesanal, como actividad educativa. De Froebel toma la construcción y la alfarería. Para Montessori “la gimnasia perfecciona al individuo, el trabajo manual enriquece el ambiente”⁴⁶⁷. Pero Montessori decide alejarse de los trabajos propuestos por Froebel porque los considera poco adecuados a la fisiología del niño. El principal interés de Montessori es proteger, en el más puro sentido higienista, los ojos del niño. Los pequeños aún no pueden enfocar la vista por completo. Esto evita que los niños logren la autonomía que Froebel pretende, dejan de ser trabajos para convertirse en “simples ejercicios manuales”⁴⁶⁸

3.1.5. El conflicto y cercanía con la pedagogía de Dewey: La nueva escuela norteamericana y la educación Montessori.

El ascenso del fascismo en Italia llevó a que el método Montessori prácticamente desapareciera en su país de origen. Su supervivencia se debe a la resonancia internacional. Uno de los principales lugares donde fue bien recibido fue en Estados Unidos de Norteamérica. Montessori hace dos viajes a Estados Unidos y con la ayuda de Samuel Sidney McClure, editor de una de las principales revistas educativas de Nueva York, inicia un centro de entrenamiento en el país norteamericano. En ese momento la educación norteamericana era fuertemente influenciada por la filosofía pragmática de John Dewey. Esto suscitó que en Estados Unidos surgiera, por un lado, una de las asociaciones Montessori más importantes la North American Montessori Teachers Association (NAMTA) y por otro lado, se diera una de las principales críticas al método Montessori, en el discípulo de Dewey, William Heard Kirkpatrick. Las pedagogías estadounidenses “influenciadas por las teorías Froebelianas y por Dewey, que tenían a considerar excesivamente libertarios e individualistas los métodos montessorianos”⁴⁶⁹

El modelo pragmatista de Dewey es en muchos sentidos una renovación del modelo frobeliano. Su hegemonía en las academias pedagógicas norteamericanas dificultó la penetración de los colegios Montessori en EE.UU. Por su obra *Democracia y Educación* de

⁴⁶⁶ *Ibíd.* P. 105.

⁴⁶⁷ Montessori, María. *Op. Cit.* P. 195.

⁴⁶⁸ *Ibíd.*

⁴⁶⁹ Foschi Renato. *Op. Cit.* P. 83.

1916, contemporáneo a *The Montessori Method*,⁴⁷⁰ a Dewey se le atribuye la introducción de los valores democráticos al espacio educativo. A pesar del antagonismo histórico con el método Montessori, ambos muestran características similares. Compartieron como antepasados comunes a los métodos de Pestalozzi y de Froebel. Esto hace que tengan ciertas similitudes, por ejemplo, la apreciación de que los colegios son escuelas-laboratorio, espacios de observación para comprender la conducta. Es decir que se inscribieron a lo que el historiador Mario Alighiero denomina como la nueva escuela. “La nueva escuela es un laboratorio de pedagogía activa, un internado situado en el campo (...) En materia de educación intelectual la escuela nueva busca abrir la mente a una cultura general, a la que se une una especialización en principio espontánea y dirigida después en los hechos y en las experiencias”.⁴⁷¹

Dewey también privilegia la experiencia pero no la asocia a subjetividades. Igual que Montessori, la concibe como una sucesión de sensaciones, imágenes e impresiones personales.⁴⁷² El proceso de experimentación son acciones y actitudes que ya pasaron. Para Dewey la escuela tenía que ser el espacio para la investigación, que siempre surge de una “situación problemática de incertidumbre y duda”. Esta situación problemática no es únicamente subjetiva ni únicamente objetiva, salda la distancia entre el sujeto y el objeto. El primer momento de la investigación es entonces el surgimiento de esta situación problemática que genera una necesidad de búsqueda. Está asociado a la intuición. El segundo momento es la racionalización de esta búsqueda, llamada por Dewey como la intelectualización del problema. El tercer momento es el de la observación y la experimentación, esto acerca el método de Dewey a Montessori. En ambas pedagogías podemos localizar la primacía que dan al método de la observación y de la experimentación para lograr la autonomía del educando. Es un hecho que la “observación de las manifestaciones espontáneas”⁴⁷³ permite a los educadores identificar mejor las necesidades del niño, y por ende, facilitarle así la aprehensión del conocimiento. El cuarto momento consiste en cotejar las hipótesis iniciales con los resultados del tercer momento, produciendo con ello ideas nuevas que son comprobadas en el quinto momento. Así se resuelve y supera la situación problemática.

La teoría de la búsqueda de John Dewey hace resonancia con los periodos sensitivos de María Montessori y la relación que tiene con su teoría de la transmisión del conocimiento:

⁴⁷⁰ Aunque se podría tomar como la versión en inglés del *El Método de la Pedagogía Científica*. En obra diferente, es en realidad una edición editada por McClure, que publicó un año después de la vista de Montessori a California.

⁴⁷¹ Alighiero, Mario. *Op. Cit.* P. 488.

⁴⁷² N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Op. Cit.* P. 615.

⁴⁷³ Montessori, María, *Op. Cit.* P. 110.

la lección de los tres períodos. En ambos se fomenta la autoeducación y la autonomía en la adquisición del conocimiento. Aunque el mismo Dewey habla de la diferencia al mencionar que su método no pretende, criticando a Montessori “conducir inmediatamente a los alumnos al material que expresa las distancias intelectuales realizada por los adultos.”⁴⁷⁴

Historiadores como Alighieri, Foschi y Abbagnon atribuyen el conflicto entre las propuestas de Dewey y Montessori a William Heard Kilpatrick. seguidor de Dewey que publicó en 1918 su obra *El Método de los proyectos, dos ensayos críticos al método Montessori y de Froëbel*, este trabajo es un análisis sobre la pertinencia de aplicar el método Montessori al sistema educativo norteamericano. Es importante aclarar que si se revisa la primera versión de este texto⁴⁷⁵ en el prefijo Kilpatrick aclara que no es contra la propuesta completa de Montessori contra quien se pronunció, más bien la fe⁴⁷⁶ que ponen algunos seguidores en territorio norteamericano a su método. Seguidores que surgen a partir de la publicación de los artículos de Josephine Tozier en McClure's Magazine y The Montessori Method, es decir seguidores de la representación de Montessori construida desde las ediciones de Samuel Sidney McClure, que tiene un claro objetivo de lucrar y relacionar la educación Montessori con la iniciativa privada⁴⁷⁷, es decir que el pronunciamiento de Kilpatrick es contra el mito montessoriano, no el método. Aunque el lenguaje de Kilpatrick no es amable con estos seguidores, reconoce virtudes en el método de Montessori, por ejemplo, halaga la implementación de mecanismos científicos como el registro antropométricos y psicológicos. “El estudio de la ciencia ha tenido un efecto de largo alcance sobre Madame Montessori y sobre su teoría educativa. En el deseo general de aplicar concepciones científicas a la educación, pocos le superan”⁴⁷⁸

A pesar de este conflicto histórico, en la actualidad investigadores como Casas-Cortes han rearticulado las propuestas de John Dewey y de María Montessori. Estos trabajos traen las contribuciones de estos educadores, los articulan con las propuestas de Paulo Freire y de Bell Hooks al respecto de qué prácticas al respecto de las relaciones pueden generarse en el análisis

⁴⁷⁴ *Ibid.* P. 622.

⁴⁷⁵ Kilpatrick, William. *the Montessori system examined*. Houghton Mifflin company. Riverside press cambridge. Nueva York, EE.UU. 1914.

⁴⁷⁶ *Ibid.* P. xix.

⁴⁷⁷ Véase en: Foschi, Renato. *Op. Cit.* p. 84.

⁴⁷⁸ “The study of science has had far-reaching effect upon Madam Montessori and upon her educational theory. In the general wish to apply scientific conceptions to education, few surpass her” KilPatrick, William, *Op.Cit.* P. 3

y la observación del espacio educativo,⁴⁷⁹ es decir siguiendo la idea de Dewey de que “Toda la educación se ha de socializar: La triple unidad moral de la escuela puede enunciarse así: Fin social, Fuerza social, Interés social...la escuela es antes que todo una institución social..., la vida social simplificada”⁴⁸⁰

3.2. El Banco y el Corsé: Aportaciones de la escuela positivista Francesa a la metodología Montessori.

George Vigarello, en su libro *Corregir el cuerpo*, relata las tácticas educativas con las que las pedagogías positivistas instruyen al niño. El objetivo del historiador francés es analizar al cuerpo como un mecanismo desarrollado por las pedagogías decimonónicas para poder descifrar la conducta humana, pero también para poder dirigirla hacia los principios morales del positivismo. la obra de Vigarello no es pedagógica, es un ejercicio historiográfico, que a tono con la presente investigación, analiza las fuentes primarias a fin de encontrar las estrategias con las que se construyó este mecanismo. Estas fuentes primarias son los manuales higiénicos decimonónicos, Vigarello localiza los objetos y los espacios diseñados para que estas estrategias ocurran. Cómo muestra el historiador los materiales ingenidados por la pedagogía positivista sirvieron para afectar el cuerpo del niño en aras de generar una conducta. Según Vigarello estas tácticas corrigieron las morfologías, dieron forma al cuerpo infantil y con esto construyeron en él límites sociales. Asumieron que la acción educativa es ejercida por el adulto sobre un niño pasivo. Para Vigarello esta acción convierte al niño en prenda “de dominio, de sujeción”⁴⁸¹. Estos espacios y objetos fueron resultados de la experimentación positivista. Con éstos, las instituciones científicas estatales pretendían construir comportamiento. Aunque Vigarello no lo postula, si se articula su investigación con los postulados de Maribel Casas-Cortés y con las reflexiones de inicio de siglo de María Montessori, se podría postular que las estrategias relatadas por Vigarello generaron relaciones jerárquicas entre niños y adultos, construyendo un poder pedagógico: modelos y enfoques de investigación que trataron de gobernar el funcionamiento del cuerpo.

Se podría postular que la investigación de Vigarello es el relato de la historia de este poder. Su investigación lo lleva a analizar dos objetos utilizados por la pedagogía positivista:

⁴⁷⁹Casas-Cortés, Maribel, *Montessori Education: Cultivating a Counterculture? Notes by an Activist Anthropologist*. P. 148.

⁴⁸⁰ Alighieri, Mario. *Op. Cit.* P. 497.

⁴⁸¹ Vigarello, George, *Corregir el Cuerpo*. P. 11

el banco y el corset. El trabajo de Vigarello se concentra en las experiencias decimonónicas. Se puede hacer una lectura de la obra montessoriana de las primera décadas del siglo XX como la que hace Vigarello con los materiales del positivismo. Así, los materiales que los manuales higienistas describen cómo los óptimos para el desarrollo fisiológico infantil, Montessori los critica, esto podría dar pistas de las rupturas que ocurre en estas genealogías pedagógicas, los procesos con los que se renuevan y las modificaciones a la narrativa científica que fueron necesarias a inicios del siglo XX. Montessori considero que con el banco y el corsé era ejercido un poder que suprimió la potencialidad del aprendizaje del niño. Montessori pensaba que los materiales positivistas eran instrumentos que sometían al cuerpo bajo el yugo adulto, suprimiendo posibilidades de aprendizaje.⁴⁸² A pesar de ello, esta no es una ruptura completa, se podría describir más como una transición entre los manuales estudiados por Vigarello y la obra montessoriana. Aunque a la pedagoga italiana le parece un hecho extraordinario que los estudios de antropología infantil del siglo xx, con la atención que pusieron a los problemas de la higiene infantil, pasaron por alto el daño que hacen a la columna vertebral, no es crítica a la práctica del higienismo e incluso se inscribe en ella. A los ojos de Montessori estaba actualizando, a partir de los nuevos mecanismos científicos, las propuestas positivistas. “Creo también que dentro de unos años la gente, asombrada, querrá tocar con las manos nuestros bancos modelos y releer con sus propios ojos los libros donde se explique detalladamente su finalidad, contexto y configuras, no dando crédito a lo que sus ojos ven y sus manos tocan.”⁴⁸³

Como vimos en el apartado anterior, el uso de material pedagógico es una continuidad entre María Montessori y las pedagogías positivistas. Montessori aprendió de ellas a utilizar el aula en la enseñanza. Tomó la práctica de usar objetos en la acción educativa. Sin embargo, invirtió la relación y en lugar de adaptar el niño al objeto y al aula, éstos se adaptan al cuerpo del niño. Montessori tomó del higienismo la idea de que la acción educativa ocurre no solo en los cuerpos sino en cada uno de los objetos con los que interactúa el niño. Siguiendo los esfuerzos del higienismo, Montessori profundizó en la reflexión sobre el mobiliario educativo, con la diferencia de que en el caso de Montessori este emanaba de la observación paciente del movimiento del niño⁴⁸⁴ y su desarrollo morfológico. El higienismo en cambio, lo hace desde el cuerpo adulto, aquel que todavía no está presente, se impone la corrección en el niño no con la intención de optimizar su desarrollo, sino para que el cuerpo que tenga como adulto sea el

⁴⁸² Montessori, María, *El método de la pedagogía científica*. P. 100.

⁴⁸³ *Ibid.*

⁴⁸⁴ Como se verá más adelante en este capítulo. Montessori aplica el análisis morfológico contemporáneo a la creación del mobiliario.

deseado. Según Vigarello estos objetos tenían el objetivo de corregir el cuerpo, al mismo tiempo que facilitaban la vigilancia y la rigidez.

Estos objetos entonces fueron diseñados desde un cuerpo ideal, casi siempre asociado a lo que la pedagogía positivista consideraba como buen comportamiento. Desde esta expectativa, las investigaciones higienistas diseñaron estos objetos. Para ello, se utilizaron una serie de cálculos basados en función del crecimiento del cuerpo infantil. Para producir estos objetos se calculaban sus medidas asegurando formas y posiciones del cuerpo del niño como lo son: la rectitud, la pose, la cintura, la respiración y la lectura. Las investigaciones higienista representaron al cuerpo infantil de manera inmóvil. En palabras de Vigarello el ideal de la higiene no vaciló en hacer del alumno “una arquitectura en impecable tensión, a la que se le niega cualquier movimiento.”⁴⁸⁵

Las pedagogías positivistas y el método Montessori produjeron estos objetos desde las mediciones: la aplicación de la matemática, la geometría organizativa y de las reglas de cuantificación.⁴⁸⁶ Pero la ruptura entre los manuales higienistas analizados por Vigarello y la obra temprana montessoriana es que, aunque la técnica es la misma, en Montessori las mediciones y los objetos se hicieron para fomentar la movilidad del cuerpo infantil.

Como postula Vigarello, a las pedagogías positivistas se debe la aparición del cuerpo individual en el proceso educativo, sin olvidar que el objetivo de estos manuales de higiene era estandarizar a los colectivos. Los bancos descritos en los manuales investigados por Vigarello son diseñados para que las piernas queden perpendiculares al piso, que los músculos formen un ángulo recto con las piernas y que el cuerpo forme un ángulo recto con los muslos. La distancia entre la cabeza y la mesa tiene que ser para facilitar la lectura y evitar producir miopía, teniendo esta que ser de más de quince centímetros de distancia, separando, de preferencia, el banco del pupitre, para evitar la curvatura de la espina dorsal hacia el frente y la inclinación de la cabeza hacia atrás. Estos estándares higiénicos fueron instituidos por la Comisión asignada por Duvaux en 1882.⁴⁸⁷ El banco positivista tiene una altura que enfatiza en la protección del ojo. Estas propuestas tuvieron resonancia en Estados Unidos, en Suiza y en Alemania.

Vigarello localizó el debate higienista del banco, el espacio desde donde el niño recibe la enseñanza. La polémica giró en torno a si debe existir, o no, un respaldo. Algunos argumentaron que esto era necesario, pues aumenta la concentración, mientras otros aseguran

⁴⁸⁵ Vigarello, George. *Op. Cit.* P. 174.

⁴⁸⁶ *Ibid.* P. 174-175

⁴⁸⁷ *Ibid.* P. 172.

que en realidad la disminuye. El banco tenía que estar diseñado para evitar la fatiga muscular y el dolor sin fomentar el sueño en el proceso.⁴⁸⁸

Como ejemplo de ello, el descanso bajo estaba diseñado para permitir una inclinación y una distensión del tronco hacia atrás, lo que ocasionaba un repliegue de la columna vertebral. Para la época de Maria Montessori existe una reflexión sobre la forma del banco y su eficacia para aumentar la concentración. En el método de la *pedagogía científica* Montessori llamó a la ciencia “hipócrita” al utilizar los bancos como objetos que producen inmovilidad. En este sentido, los encuentra antihigiénicos. No niega que sean “verdaderos bancos científicos”⁴⁸⁹, reconoce su construcción como resultado de investigaciones antropológicas. Pero, igual que con el fenómeno de la concentración descrito en el apartado de Pestalozzi, Montessori creía que al higienismo le habían faltado mecanismos científicos que le mostrarán los errores en el diseño del banco.

La razón por la cual llama hipócritas a estos bancos es porque no solo fallan en corregir la postura sino que además, al estar sentados los niños por muchas horas en ellos, la columna vertebral se deforma. Así, un objeto que fue diseñado para impedir la escoliosis acaba por ser el que la produce.

Para Montessori el higienista debería recordar su objetivo inicial, debía servir al principio de la libertad. Describe al banco como un instrumento de esclavitud⁴⁹⁰, que subyugó a la columna vertebral, la parte biológicamente primitiva, la más antigua del esqueleto, el pilar sobre el que se construye nuestro organismo, en lugar de fomentar su liberación, entendido esto como el desarrollo pleno de sus potencialidades. Como buena evolucionista, Montessori considera que la columna vertebral y la posición erguida es lo que permitió al humano primitivo la supervivencia, gracias a ella pudo realizar la agricultura y la forja del hierro. A pesar de ello “esa misma columna vertebral, no resiste y se dobla bajo el yugo de la escuela”⁴⁹¹. Aquí hace una analogía en donde describe que así como el movimiento obrero luchó para mejorar las condiciones laborales del trabajador, el movimiento higienista tiene que asegurar las condiciones de trabajo del niño.

Para ilustrar su punto, Montessori recurre a la analogía con el trabajo del minero. Los mineros trabajan muchas horas doblados sobre sí mismos, produciendo en sus cuerpos hernias.

⁴⁸⁸ *Ibid.* P. 171.

⁴⁸⁹ Montessori, María. *Op. Cit.* P. 100.

⁴⁹⁰ Montessori, María. *Op. Cit.* P.110

⁴⁹¹ Montessori, María. *Op. Cit.* 111

Para arreglar esta situación, el movimiento obrero no apeló a la creación de un cinturón que sostuviera sus intestinos, sino a la reducción de horas de trabajo y al descanso. Para Montessori este proceso debería suceder con los niños, que debían de ser liberados del banco no con un objeto que lo sustituye, sino una enseñanza que no les obligará a estar sentados. Los niños son entonces descritos por Montessori como trabajadores que están bajo malas condiciones higiénicas, prueba de ello es la deformación que produce el banco en la morfología infantil

El higienismo de las pedagogías positivistas desarrolló objetos para corregir la deformidad que produjo el banco. En lugar de cuestionar su funcionalidad o el mantener a un niño inmóvil durante horas. Para Montessori el modo más lógico y racional de combatir la escoliosis de los niños no era crear objetos que sustituyeran al banco, lo que se tenía que hacer era terminar de crear objetos que condenaran al niño a un crecimiento artificioso.

Para Montessori el banco escolar, pensado por los pedagogos positivistas, no produce en el niño largos periodos de atención, sino que arroja resultados completamente opuestos. Así ni siquiera cumplía el objetivo descrito en la investigación de Vigarello, el de fortalecer el sentido de rigidez y vigilancia.

El higienismo acertó en que es el mobiliario escolar defectuoso, y no necesariamente el papel negligente del maestro, lo que llega a impedir el aprendizaje. Para Montessori, aunque el banco es diseñado a partir de la antropometría y procedimientos cuantitativos su error fue el no aplicar estos estudios en comprender al cuerpo del niño.

Vigarello relata que el banco escolar se diseñó a partir de estudios que propusieron al ángulo recto como el más adecuado para que ocurriera la lectura. De esta forma aseguraban que el ojo se forzara menos y las vértebras cervicales no se cansaran⁴⁹². Al existir comodidad entre las dos partes del cuerpo del niño, la atención se centró en el libro y en fomentar la lectura. Evitado con ello una visión con un ángulo demasiado abierto.

Para Montessori, en lugar de construir bancos y pupitres a la medida del niño, objetos ortopédicos en los que el niño tenga mayor comodidad, higienistas como Morer modelan bancos que no permiten la atención y dificultan la lectura, con mobiliario del tamaño de los niños, estos podrían estar más cómodos, facilitando las prácticas de lectura.

La investigación de Vigarello muestra que los manuales higienistas, por más que se quisieron homogeneizar, variaron de nación en nación. en la obra de Montessori se puede

⁴⁹² Vigarello, George. *Op. Cit.* P. 173

localizar que para ella esto es un problema. Aunque existan principios de diseño compartidos por todas las naciones, cada una construyó un modelo de banco acorde a sus criterios morales.

“Por este camino los bancos fueron perfeccionándose cada vez más, y todos los cultivadores de la pedagogía idearon un nuevo modelo. Las naciones mismas llegaron a poseer su banco nacional y para luchar contra la competencia se han decretado exclusivas y patentes”⁴⁹³ A la construcción de estos bancos contribuyen muchas disciplinas: la antropología proporciona las medidas del cuerpo; la fisiología las condiciones musculares; y la higiene el crecimiento.

El higienismo del siglo XX, fijado en la obra montessoriana, se distingue del decimonónico por ser crítico a estos criterios de diseño, pero continúa siendo portador “de preceptos que dan al cuerpo una forma y lo cuadrículan para someterlo a normas con mayor seguridad a una de lo que haría el pensamiento”⁴⁹⁴. Es en el cuerpo del niño en donde “la mano del adulto marca primero al niño” donde se imponen los límites sociales, en donde se construye la conducta. Esta inscripción de la cultura en los objetos, específicamente signos de moralidad, son lo que acaban por producir una condición de sometimiento en el niño.

Lo que es claro es que el higienismo de Montessori ve en el banco un objeto de sometimiento del cuerpo del niño. Además es crítico al principio localizado por Vigarello en estos manuales: el de la vigilancia. es decir objetos que sirvan al “fortalecimiento del sentido de la vigilancia”⁴⁹⁵. Aunque Montessori reconoce al higienismo decimonónico el separar los asientos del pupitre, calcular la altura exacta del asiento, medir la anchura del banco, tomar en cuenta la longitud de las piernas, es crítica a que esto lo hace no para cuidar la salud del niño, sino para asegurar que el banco permitiera al maestro vigilar a su niño en el asiento.⁴⁹⁶

Ya antes se mencionó al corsé, objeto ortopédico, construido a base de una estructura cuyas partes, unidas a máquina, consisten en una envoltura puesta sobre una estructura rígida y que su material descansa sobre una tela apretada.⁴⁹⁷

Rediseñado por el higienismo como complemento del banco, surgió en el mundo clásico del siglo XVII para un uso estético y social, el corsé, que pretendía acentuar los rasgos morfológicos que las clases privilegiadas consideraban estéticos. Poco a poco se abandonó su

⁴⁹³ Montessori, María. *Op. Cit.* P. 100

⁴⁹⁴ Vigarello, George, *Op. Cit.* P. 9

⁴⁹⁵ *Ibid.* P. 169.

⁴⁹⁶ Montessori, María. *Op. Cit.* P. 100.

⁴⁹⁷ Vigarello, George, *Op. Cit.* P. 15.

uso estético para enfocarse en su uso terapéutico, es decir como objeto que ayudaría al correcto crecimiento del cuerpo de los niños de las clases altas. Para mediados de ese mismo siglo, los higienistas esperaban lograr con el corsé la rectitud de la morfología con mayor eficacia.⁴⁹⁸ El corsé del siglo XVII añade a su forma las lógicas de la mecánica y la geometría. De nuevo, volvemos a encontrar las propuestas morfológicas mecanicistas surgidas del pensamiento cartesiano.⁴⁹⁹ Vigarello pone como ejemplo el caso de como Madame de Sévigné desea que su hijo pequeño use corsé para así asegurar que mantenga el talle⁵⁰⁰, así su uso se generaliza entre las jóvenes de Saint-Cyr.

El corsé es un objeto que surge cuando se asocia a la pasividad con la infancia, simbolizó la idea de que el crecimiento y los gestos dependían de instrumentos. Durante el siglo XVIII se piensa que para lograr un crecimiento adecuado del cuerpo este debe de estar construido artificialmente por objetos ortopédicos. Así el higienismo francés inscribió “la materialidad del espacio a la iniciativa educativa del adulto y la pasividad receptora del niño”. Parecería que sin el corsé el talle estaba destinado a la deformidad. El cuerpo resultante del corsé no sólo se asoció a lo que los higienistas consideran el crecimiento adecuado del cuerpo, también se relaciono con el desarrollo moral. No sólo es símbolo de estatus, sino que también representa el haber recibido una educación correcta. El corsé prevenía en niños y corregía en adultos consecuencias anatómicas de actitudes viciosas. El estudio del enderezamiento de la pedagogía surge en Francia en un momento en donde aún no se han analizado las características del movimiento muscular, y por tanto, aún no se han inventado los signos matemáticos con los que éste será posteriormente medido por la antropometría.⁵⁰¹ Para María Montessori el hecho de que el corsé se diseñó en un momento en donde se asume al niño cómo un sujeto inmóvil lo condena.

Esta condena se puede explicar con el viró de enfoque que se dió a inicios del siglo XX, cuando la educación dejó de enfocarse solo en la clase alta y se dirigió también hacia las clases populares. Si a esto le agregamos el cambio del espacio donde la educación ocurre y el crecimiento urbano, la educación lleva a la desaparición, progresiva, del uso del corsé, que pasa de ser un instrumento ortopédico por sí mismo a ser un complemento del banco.

⁴⁹⁸ *Ibíd.*

⁴⁹⁹ Véase en: Mandressi, Rafael. *Op. Cit.*

⁵⁰⁰ Vigarello, George, *Op. Cit.* P. 16.

⁵⁰¹ *Ibíd.*

Igual que con el banco, Montessori crítica al corsé por ser más producto de la expectativa morfológica higienista que de la realidad corporal del niño. En su metodología el cuerpo no necesita de instrumentos para su crecimiento correcto. Al contrario, el cuerpo encuentra por sí mismo el camino correcto para llevar a cabo su crecimiento, por medio de la plena libertad de movimiento, en lugar de, como sostiene la pedagogía positivista, apoyarse en el uso de instrumentos externos. El enunciado anterior es prueba de la contradicción que hace Montessori a la pedagogía positivista, que confunde al corsé con el cuerpo⁵⁰², que cree en su crecimiento correcto si es apoyado con estos instrumentos: “De la misma manera, al igual que un arbolito, si se le mantiene en posición recta, o si se le deja curvar, al crecer conservará la misma forma. Lo mismo ocurre con los niños: si están correctamente en sus bandas y mantillas, crecen con los miembros y el cuerpo derechos”.⁵⁰³ En cambio, la pedagogía Montessori desarrolla un tipo de material que en lugar de artificialmente imponer una forma (un “talle”) acompaña el crecimiento natural del cuerpo.

De nuevo observamos cómo la pedagogía positivista utiliza estos instrumentos no solo con la pretensión de generar un cuerpo saludable, sino pensando en el fortalecimiento de un sentido moral, esta vez no el de la vigilancia sino el de lo estéticamente correcto, un cuerpo derecho es producto de prácticas alejadas del vicio, los cuerpos atractivos son aquellos que se forjan con la virtud de la moderación.

Así, para Montessori, el banco y el corsé son objetos que producen la marginalidad del movimiento corporal, y que por lo tanto producen condiciones del sometimiento del niño.

Aunque la marginalidad del movimiento corporal, es justificada con la salud. Montessori señaló que en aras del control del niño, el higienismo francés sacrifica eficacia para producir condiciones favorables para la transmisión de conocimientos.

3.3. Cuerpos que educan: Cognición y fisiología en la educación Montessori, material y teoría de los periodos sensitivos.

Ahora que hemos visto las pedagogías positivistas y sus rupturas y continuidades con el método Montessori, se profundizará en las características propias del mismo. Trabajar todas estas características es, por sí mismo, un tema de tesis completa, por eso, en este aparato se analizan los materiales que permitan localizar la noción del cuerpo del niño en Montessori, así

⁵⁰² El corsé recibe el nombre de cuerpo ya que su etimología proviene del latín *corpus-oris*. Madame de Maintenon incluso aconseja a las jóvenes de Saint-Cyr que “nunca esten sin cuerpo”. *Ibíd.*

⁵⁰³ *Ibíd.*

como el papel que esta noción tiene en su teoría del conocimiento. Los materiales y ejercicios que mejor facilitan esta búsqueda son los diseñados por Montessori para la enseñanza de la lectoescritura y la matemática aritmética. Se explora la concepción del material como resultado de la percepción del cuerpo del niño para Montessori, así como la relación de éste con el ambiente.

El principal fundamento pedagógico de Montessori consiste en la autoeducación. Se establece que en el interior del niño se hallan las latencias para el desarrollo de sus potencialidades. Esto quiere decir que el trabajo del educador consiste en ayudar al niño a que desarrolle experiencias que fomenten las habilidades cognitivas. La manera en la que Montessori propone lograr esta autoeducación es insertando al niño en un ambiente preparado en donde pueda elegir entre distintos materiales. La figura del docente en el sistema Montessori no equivale a un narrador del conocimiento, sino que es el encargado de la preparación del ambiente. Por lo tanto, mucho de su trabajo es previo a la introducción del niño al espacio escolar. Una vez que el niño interactúa con el ambiente, el docente puede fungir como un director, término usado por Montessori en sus primeras obras pedagógicas,⁵⁰⁴ o como un guía, como lo describe en sus obras finales. En su metodología el educador conducirá al niño a través de los materiales que produzcan el conocimiento. El segundo paso después de la preparación del ambiente sería la observación. Al ver al niño interactuar con los materiales, el educador puede determinar mejor qué materiales son los que cada niño ya exploró y cuáles les hacen falta por descubrir. Los materiales se encuentran en cajones sobre estantes alrededor del ambiente preparado y divididos por temáticas. Esta división es para facilitar la observación del guía al niño. Otro papel consiste en observar la forma en que se dan las relaciones entre los niños, y señalar cuándo están teniendo una actitud ofensiva entre compañeros. En ese sentido, el director lo que hace es ayudar a hacer consistente y a nombrar aquello que el niño ya vivió. El ambiente es entonces lo ya propuesto por varios pedagogos mencionados arriba, un laboratorio social, primer paso para la educación moral y la generación de experiencias, que son esenciales para el desarrollo del lenguaje lógico.⁵⁰⁵

La particularidad que hace famoso al método Montessori fue el desarrollo temprano de la habilidad lecto-escritora y el cálculo aritmético, cuestiones altamente vinculadas con su noción de cuerpo y con el material. Sobre esto se profundiza en el presente apartado. Previo a

⁵⁰⁴ Véase: El método de la pedagogía científica, La autoeducación en la escuela elemental o en las conferencias de roma y de EE.UU. durante 1913.

⁵⁰⁵ Montessori, María. *Op. Cit.* P. 281.

analizar la metodología, es pertinente enfatizar la importancia de las revistas educativas para la fama de Maria Montessori. La primera vez que se abordó el tema del método Montessori en el territorio norteamericano fue en tres artículos publicados entre mayo de 1911 y enero de 1912 en la revista pedagógica *McClure's*, importante editorial que se encargó de reeditar *El método de la pedagogía científica* en su versión en inglés: *The Montessori Method*⁵⁰⁶. En estos artículos Josephine Tozier llama al trabajo de Montessori como una “revolución educativa”. Aunque no podemos hablar de un fenómeno internacional en 1911, Tozier plantea a la educación Montessori como si lo fuera, mencionando la apertura de escuelas en París, la India, Corea, Argentina, Honolulu, China y México. En realidad, fuera de la India, a la cual Montessori migraría en 1939, poco antes de iniciar la Segunda Guerra Mundial, en el resto de los lugares citados por Tozier el sistema Montessori llegaría muchos años después. Como ejemplo de ello, el primer colegio Montessori fundado en territorio mexicano se abrió en el año de 1975 en la ciudad de Chihuahua.

El artículo de Tozier es una combinación entre lo relatado en *El método de la pedagogía científica* por Maria Montessori y sus propias experiencias y observaciones. Durante el año 1910 Tozier visitó varias *Case dei Bambini* alrededor de Roma. A la periodista norteamericana le impresionó la disciplina del ambiente Montessori. No podía creer que un niño de tres años pudiera utilizar un cuchillo o que niños de cuatro años supieran capitales del mundo, pero sin duda lo que más le causó impresión fue que los niños supieran leer y escribir⁵⁰⁷.

Como se vió en la introducción de esta investigación, son estos artículos los que ayudan en la consolidación del mito montessoriano. Es importante aclarar que la descripción de Maria Montessori en Tozier es más crítica que la realizada posteriormente por la editorial dirigida por McClure. Mientras que McClure, en su trabajo como editor, retrata, a Montessori como una autora única, como un hito en la educación, y hasta, falsamente, como un genio que halló el hilo negro de la educación moderna, Tozier la expone como parte de “los métodos adoptados por todos los investigadores modernos en el campo de la biología”⁵⁰⁸. La periodista norteamericana no genera una representación única de Montessori, sino que sigue la línea que

⁵⁰⁶ Cómo se vio en la introducción. Estos dos libros, aunque comparten textos y capítulos, son distintas publicaciones de una misma investigación. McClure es criticado por alguna parte de la comunidad Montessoriana, quienes creen que alteró demasiado el *método de la pedagogía científica* al reeditarse como *The Montessori Method*.

⁵⁰⁷ Tozier, Josephine, *The Montessori schools in rome: the revolutionary educational work of María Montessori has carried out in her own schools. McClure's Magazine*

⁵⁰⁸ “The methods of this new system of pedagogy are exactly the same as are adopted by all modern investigators in the field of biology.” Tozier, Josephine, *Op. Cit.* P. 123

la famosa italiana establece en *El método de la pedagogía científica* en donde asume sus experimentos como una continuidad de los iniciados por la nueva escuela francesa de la conducta, con los médicos franceses dieciochescos Jean Itard y Edouard Seguin como principales representantes. Los experimentos de la nueva escuela basaban su análisis de la conducta en los experimentos realizados con el niño salvaje de Aveyron, en el caso de Itard, y los experimentos en los niños con problemas cognitivos y retrasos mentales.

3.3.1. Características generales de los Materiales Montessori, su relación con la educación de los sentidos y los periodos sensitivos, Adquisición y transmisión de conocimiento.

En la pedagogía Montessori, el cuerpo, diseccionado en los sentidos y en el desarrollo fisiológico, es el principal dispositivo para la generación del conocimiento. Para comprender cómo funciona este dispositivo es necesario comprender el planteamiento que Montessori hace en relación a lo, igualmente denominado por ella como la educación de los sentidos.

Descrito por Montessori como un método de pedagogía experimental emanado de las pruebas estesiométricas⁵⁰⁹ realizadas por la psicología francesa. El Método Montessori se diferencia de la psicometría en que el segundo está diseñado para medir la respuesta sensitiva, es decir, el tiempo de reacción posterior a estimular uno de los sentidos. Mientras que el primero, son procedimientos que buscan la educación sensorial, entendida como ejercicios con materiales que fomentan la reacción espontánea del niño⁵¹⁰. Estos ejercicios no buscan el desarrollo sensorial, sino el desarrollo psico-sensorial. Buscan el refinamiento de la percepción en relación con las sensaciones. Es decir, buscan el desarrollo de los órganos sensitivos.⁵¹¹ Montessori aclara que los materiales estesiometricos son instrumentos de medición, mientras que los materiales de Itard, Seguin y Montessori fueron diseñados como instrumentos para ejercitar los sentidos.

Para explicar la educación de los sentidos y poder diferenciarla del desarrollo sensitivo, Montessori hace uso del compás de Weber. Ernst Heinrich Weber, fisiólogo alemán y anatomista que hace grandes descubrimientos respecto a cómo funciona el sentido del tacto y su relación con reacciones motoras. Sus investigaciones están enmarcadas en la psicofísica, es

⁵⁰⁹ Rama experimental de la psicología que se encarga de medir el tiempo de reacción corporal a los estímulos.

⁵¹⁰ Montessori, María, *El Método de la Pedagogía Científica*. pp. 201.

⁵¹¹ Montessori, Maria, *The 1913 Rome Lectures, First International Training Course*. pp. 205.

decir, el estudio de la relación existente entre un estímulo físico y un estado mental. Las investigaciones de Weber muestran que la reacción a los estímulos están compuesta por dos funciones, la función sensitiva, compuesta por órganos sensoriales, por ejemplo, las celdas sensibles de la retina o las fibras nerviosas del oído, y por funciones motoras, compuesta por músculos como la boca o la mano. Cuando María Montessori se refiere a la educación y el desarrollo de los sentidos se refiere a ejercicios que fomenten la interacción entre la función sensorial y la motora. Agrega un tercer participante en esta mecánica, el centro nervioso, encargado conectar la función sensorial, receptora de la sensación, con la función motora, la reacción del músculo. La función sensorial y motora son partes fisiológicas, pero el centro nervioso es un fenómeno psíquico. Montessori cree que comprendiendo la interacción de las partes fisiológicas con el centro nervioso se puede hacer una exploración del desarrollo psicológico.⁵¹²

María Montessori representa este proceso con un diagrama diastólico. Entiende este término como un intervalo. El diagrama está compuesto por la función sensorial, la motora y el centro nervioso. La función sensorial viaja de los sentidos al centro nervioso, transmitiendo los estímulos a los que el cuerpo está sujeto. La función motora es la encargada de comunicar al centro nervioso con músculos, es decir la que provoca las reacciones musculares producto de los estímulos aprehendidos por la función sensitiva. El mecanismo fisiológico de los sentidos funciona entonces de la siguiente manera: la acción comienza cuando un órgano sensorial entra en contacto con un estímulo externo, se transmite entonces una impresión al centro nervioso, que lo amplifica, para comunicar, por medio de la función motora, un movimiento correspondiente a la sensación. Para ejemplificar, Montessori habla de un niño que se quema con el fuego de una vela. Cuando un niño ve por primera vez una vela, el brillo llama su atención e intenta tocar la flama con sus dedos. Ocurren entonces dos cosas: se quema, esta es la sensación, y después, retira su mano, esto es, el movimiento, nosotros solo vemos la función motora, así como el estímulo que la produce, pero sin duda sabemos que el centro nervioso, comunica quitar la mano por medio de producir un estado mental. Para Montessori este diagrama se relaciona con la educación intelectual, dado que muestra la transmisión entre el mundo exterior y el interior (la psique).⁵¹³

⁵¹² *Ibíd.* P. 206.

⁵¹³ *Ibíd.* P. 207.

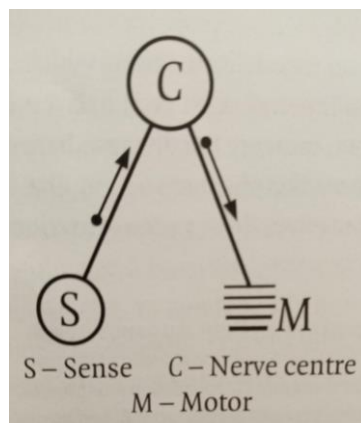


Diagrama Diastolico.

The 1913 Rome Lectures.

El proceso descrito por este diagrama se relaciona con la psicología al ser también el que describe cómo se generan las experiencias. Siguiendo el ejemplo de Montessori del niño que se quema con la vela, el niño recordará que ese objeto al ser tocado produce la sensación de dolor.⁵¹⁴ Para Montessori, a tono con las posturas higienistas de la época, es de la experiencia de donde emanan los conceptos abstractos y la empatía. Como ejemplo de esto, Montessori habla de las investigaciones hechas por Lombroso al respecto del sentido del dolor en los criminales. El psicólogo italiano nota que la percepción del dolor es distinta y que por tanto no sufren como la mayoría, y por ello no pueden desarrollar compasión. Montessori en cambio abordó la relación del dolor en los criminales y sostuvo que si estos hubieran tenido esa clase de educación serían capaces de sentir compasión. Para poder desarrollar de manera óptima la educación de los sentidos son necesarios materiales educativos que la fomenten.

Los materiales desarrollados para la educación de los sentidos, como bien aclara Maria Montessori, son tomados de varios experimentos pedagógicos. Vemos la influencia de Froëbel en los cubos y los ladrillos paralelepipedos y la influencia de Itard y de Seguin en los encajes planos de madera⁵¹⁵. Dichos materiales fueron adaptados por Montessori como resultado de sus experimentos en la Casa dei Bambini, pero ya habían sido ensayados cuando estuvo al frente de la dirección de la Escuela para Anormales. Con este grupo de objetos se buscaba generar los estímulos (entendidos desde el lenguaje psicológico) necesarios para “poder practicar una educación sensorial”.

A pesar de que estos objetos constituyen el sistema didáctico de la educación de los sentidos, para su aplicación es necesario que el director tome en cuenta tres consideraciones.

⁵¹⁴ *Ibid.* P. 211.

⁵¹⁵ Estos objetos serán descritos más adelante en este capítulo.

La primera de ellas es el papel que los materiales didácticos tienen en el proceso de la autoeducación. Es decir la observación de las reacciones que producen los estímulos sensoriales cuando los niños experimentan con el material didáctico. Mientras que estos materiales permiten que un niño con dificultades de aprendizaje tenga la posibilidad de la educación, en un niño normal provocan la autoeducación. Con el material didáctico no es necesaria la corrección del guía, el niño palpa los objetos y se corrige siguiendo distintos procedimientos al experimentar con dichos objetos. La necesidad de corrección producida por los objetos intensifica la atención del niño. Al explorar las diferencias entre sus dimensiones y comparándolas entre sí el objeto invita al niño a un ejercicio psicosensorial.

Por medio de ensayo y error. Montessori aclara que “no se trata de dar al niño conocimiento de las dimensiones por medio de objetos, ni tampoco que el niño llegue a saber usar sin equivocarse el material que se le ofrece”.⁵¹⁶⁵¹⁷ El hecho de que se asuma una manera, correcta o equivocada, de utilizar el material implica la intervención activa de la maestra. Montessori se opone a que esto ocurra, ya que eso evita el objetivo del material que es el ejercicio psicosensorial, para que el ejercicio se realice con éxito es necesario que la autocorrección, la autoeducación, ocurra. Por eso, resulta imperativo aclarar que la maestra no debe intervenir de forma alguna. Este planteamiento es, a los ojos de Montessori, una de las cosas que diferencia su método al de Froebel.

Para explicar la autoeducación Montessori toma como ejemplo el aprendizaje de la agilidad, un maestro nunca podrá dar a un alumno una agilidad predeterminada, esta solamente se adquiere con el ejercicio gimnástico. Así como con la agilidad sucede con los sentidos. Montessori aclara que un humano “no vale por los maestros que ha tenido, sino por lo que ha hecho personalmente”⁵¹⁸.

El cuerpo es entonces el instrumento por el cual el niño se perfecciona a sí mismo por medio de su trabajo, ¿cuál es entonces el papel de la maestra en este proceso de la autoeducación? es el de observar al niño, no solo para tener en cuenta que materiales ya ha explorado y cuáles no, sino graficar el comportamiento infantil con la intención de buscar el fundamento del comportamiento humano. La práctica docente entonces es la científica, comprender los fenómenos naturales con el fin de mejorar la calidad de vida humana. Aquí vemos claramente por que Montessori llama al director (guía) como una maestra-científica.

⁵¹⁶ Montessori, María. *Op.Cit.* pp. 202

⁵¹⁷ *Ibíd.* P. 203.

⁵¹⁸ *Ibíd.*

Todo esto ocurre gracias a que los materiales mismos señalan los errores al niño. En su método, la maestra enseña poco, observa mucho y tiene como misión dirigir la actividad y el desarrollo psíquico y fisiológico del niño ⁵¹⁹

La segunda consideración es que la educación de los sentidos es un proceso de refinamiento de las percepciones, utilizando los estímulos como las herramientas que los moldean. Aunque un niño realice el mismo ejercicio varias veces la exploración que realice puede ser completamente distinta. Los ejercicios de la estesiometría estaban diseñados para medir el tiempo en que un niño tardaba en realizar un ejercicio, Montessori critica dichos ejercicios por no considerar que el niño está sumergido en una cultura sensorial. Este concepto es lo que diferencia sus experimentos con los realizados por la estesiometría. Montessori sostiene que la cultura sensorial educación son nociones concretas que se recogen del ambiente por los sentidos y que corresponden a ideas sintéticas y abstractas.

Es en esta segunda consideración en donde vemos un papel más activo del maestro, que debe tener una idea clara de dos factores: la dirección y el ejercicio individual. Para ejemplificar esto, Montessori hace un símil entre la educación de un pianista. El profesor de piano enseña al alumno, la posición de la mano, las notas y la correspondencia entre la nota escrita y la tecla, para después dejar que el alumno se ejercite explorando esto. Si el alumno se convierte en un pianista o no depende de que tanto haga los ejercicios propuestos por el maestro y que tanta tendencia natural tenga por la exploración del instrumento. Así, el alumno es quien se enseña a ser pianista, pero lo logra gracias a la dirección del maestro. En el caso de las directoras Montessori, la observación les permitirá hallar la mejor oportunidad y el mejor modo de dar esta dirección. Para poder aplicar de manera adecuada dicha dirección es necesario comprender el funcionamiento de los periodos sensitivos.

Los periodos sensitivos son el momento en que los niños desarrollan un aprendizaje psicosensoresial específico. Como por ejemplo, la relación entre objeto, ojo o mano. Posteriormente, en su obra *La Mente Absorbente*, Montessori llamará a esta asociación de percepciones sensoriales como órganos psíquicos.

La experimentación de dichas percepciones es tomada de la lección de los tres tiempos, desarrollada por Seguin en su estudio de niños con dificultades de aprendizaje. El primer tiempo es la asociación de las percepciones sensoriales con el nombre. Como ejemplo de esto, es como se enseñan los colores. Se presentan frente al niño dos objetos, uno de color rojo y

⁵¹⁹ *Ibíd.* P. 204.

otro de color azul. La forma de los objetos no debe desviar la atención de los niños del color. El guía toma el objeto rojo y dice “esto es rojo”, luego toma el azul y dice “esto es azul”, después deja los objetos frente al niño. El segundo tiempo es el reconocimiento del objeto que corresponde al nombre, El guía pide al niño que le entregue un color. Si el guía pide rojo y el niño le trae el azul, en lugar de corregirlo, el guía vuelve a nombrar el objeto “este es azul”, si el niño trae el color que le pide el guía, lo nombra para reforzar la comprensión del niño sobre el color. El tercer tiempo es recordar el nombre correspondiente al objeto, el guía llama al niño y, mostrándole un objeto, le dice “¿cómo es?” a lo que el niño debe contestar con el color correspondiente. Así, el nombre del color se asocia a un estímulo sensorial. Es aquí donde podemos ver la acción directiva del educador. Cuando Montessori habla de dirección, se refiere a encaminar al niño hacia los estímulos sensoriales sobre los cuales se quiere concentrar su atención, que son aquellos que le permiten generar conceptos. Para asegurar dicha atención Montessori dice que puede recurrirse a la técnica de aislar el sentido.

La tercera consideración es que se tienen que distribuir estos estímulos, ya que la dirección consiste también en invitar al niño a que explore otros materiales, ya que cada uno corresponde a un estímulo distinto, y por lo tanto, a un concepto distinto a enseñar. Más adelante, en sus obras de los años treinta⁵²⁰ Montessori sostendrá que lo que impulsa a los niños a la exploración de estos estímulos son las necesidades fundamentales del humano. Y las tendencias humanas que están a disposición de estas necesidades, sean necesidades materiales o espirituales (representativas o simbólicas). En estas obras escribe que la búsqueda de estos estímulos son tendencias humanas, impulsos naturales que llevan al niño a buscar satisfacer estas necesidades. El papel del guía es direccionar, por medio de la observación, y entender qué tendencias humanas se están desarrollando en el niño, para así asignar los estímulos que le permitan desarrollar sus potencialidades humanas. Esta observación tiene que ser de cada niño, porque las tendencias humanas se manifiestan diferente en cada persona. Aun así, dependiendo los planos de desarrollo, se desarrollan diferentes percepciones sensoriales. Como ejemplo de esto, en el periodo entre los 3 y 6 años, todos los niños desarrollan la percepción mano, ojo y objeto. Al comprender en qué plano de desarrollo se encuentra el alumno, el guía puede facilitar el desarrollo de estas percepciones sensoriales. Un alumno que se halla solo en la exploración de un estímulo, podrá perderse del desarrollo de algunas percepciones sensoriales. La Maria Montessori de 1912 aún no piensa en las tendencias humanas, pero sí en cómo al no ejercitar la educación sensorial en el niño se producen problemas de aprendizaje.

⁵²⁰ *Vease en: Montessori, María. La Mente Absorbente y Las tendencias humanas. 1936.*

3.3.2. Cubos, Ladrillos y Losetas: Ejercicios geométricos en la educación Montessori.

Los planteamientos de María Montessori no son entonces originales en sí mismos, sus esfuerzos pertenecen a una serie de investigaciones que ayudan a sistematizar, con el método científico, las búsquedas iniciadas por pedagogos como Pestalozzi y Froebel. Como vimos anteriormente, la autoeducación, la concentración, el trabajo con la naturaleza son algunos ejemplos de ello.

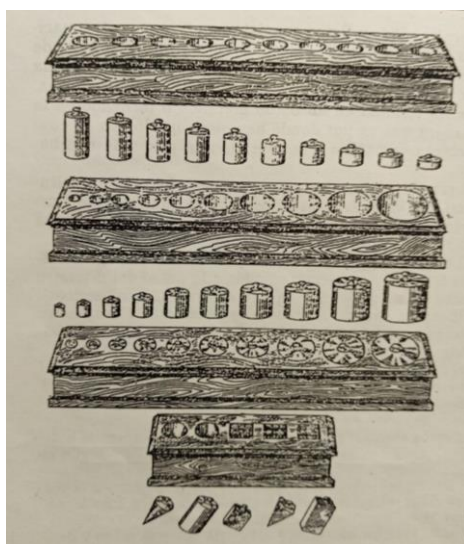
Así como los planteamientos de estos pedagogos, Montessori también hace uso de los materiales desarrollados por Froebel para enseñar en la primera Casa de los Niños matemáticas o lectoescritura. Por medio de materiales como los cubos y los ladrillos paralelepipedos María Montessori encuentra no solo mecanismos eficaces para enseñar geometría, sino la posibilidad de encontrar fundamentos del comportamiento humano.

De ahí que Montessori haga énfasis en la observación como parte del entrenamiento del director. No solamente analiza cómo los niños interactúan con los materiales, sino también las relaciones sociales que surgen a partir de ellos. Incluye a los niños más grandes en el ambiente en el proceso de aprendizaje, plantea que por momentos los niños presentan mayor concentración cuando los materiales son presentados a ellos no por el director sino por uno de sus compañeros. Estos materiales empezaron a ser utilizados por Montessori cuando estuvo al frente del Colegio de Niños Anormales. Aunque, en este caso, la interacción con el material siempre era supervisada por uno de los maestros. El argumento que utiliza Maria Montessori es que si estos instrumentos son tan eficaces en la enseñanza de niños con dificultades de aprendizaje, con los nombrados “niños normales” estos objetos podían ofrecer potencializar la curiosidad por el aprendizaje.

Los materiales Montessori también son de donde emana uno de los principios Montessori, que es el papel de los sentidos en la generación del conocimiento. Como ejemplo de ello, Maria Montessori desplegaba ante el niño, de aproximadamente tres años, los cubos y ladrillos paralelepipedos, invitandolo a que los explorara libremente. Cuando el niño tocaba un cubo, Montessori decía “cubo” con la intención de que el niño asociará la palabra con el objeto, lo mismo ocurría si el niño tocaba un ladrillo. Después, iba relatando al niño las particularidades que ofrece cada forma, siempre palpandolos. Más adelante, vendaba los ojos del niño y repetía el ejercicio, cuando el niño tomaba un cubo, Montessori volvió a nombrar la forma geométrica. Una vez realizado este ejercicio en un par de ocasiones, pedía al niño que

acomodara los cubos del lado derecho y los ladrillos del lado izquierdo, primero con los ojos abiertos y luego con los ojos vendados. Los demás niños podían observar el ejercicio, disfrutando de ver si su compañero podía acomodar las veinticuatro piezas de manera correcta, socializando con él la actividad, participaron señalando sus aciertos y sus errores. Eventualmente, los niños reconocían las formas del cubo y del ladrillo sin la necesidad de palparlos. Maria Montessori describe estos métodos como una gimnasia asociativa que conducía más rápidamente a niños de temprana edad a figuras geométricas.⁵²¹

Otro ejemplo de este tipo de ejercicios es el de los Encajes Sólidos. Este consiste en tres soportes macizos de madera de 55 cm de largo, 6 cm de altura y 8 cm de ancho, acompañados de diez piezas de madera de forma cilíndrica. El niño debe de encajar en los soportes cada cilindro, que termina con un botón metálico, que es de donde el niño lo coje. En el primer soporte, todos los cilindros comparten la misma altura (55 milímetros) pero tienen diámetros distintos, aumentando medio centímetro hasta llegar a 55 milímetros. En el segundo soporte todos los cilindros tienen el mismo diámetro (27 milímetros) pero sus alturas cambian, yendo de uno hasta 55 milímetros. En el tercer soporte las alturas y los diámetros varían de cilindro a cilindro y van creciendo cada medio centímetro. El niño, igual que con los cubos paralelepípedos, estos materiales producen una asociación entre los sentidos y el concepto, en este caso, grosor, altura y tamaño.

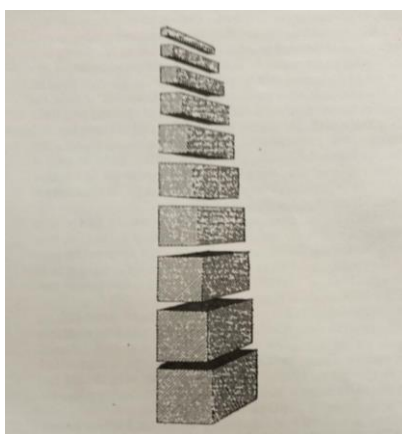


encajes sólidos

El método de la pedagogía científica. 1912. P. 220

⁵²¹ Montessori, María, *El Método de la Pedagogía Científica*. pp. 216-217.

Quizá el más famoso de estos ejercicios sea la Torre Rosa, que en la primera Casa de los Niños era de color marrón. En él los niños mezclaban diez prismas teniendo que ordenarlas, de manera ascendente, de la pieza más gruesa a la más delgada. La diferencia entre los ejercicios de los encajes y la Torre Rosa radica en que, en el primero, el niño asocia los conceptos al objeto por medio del sentido del tacto, un cilindro que no coincide con su agujero, o no entra o le sobra espacio. En cambio, la Torre Rosa tiene la intención de que ahora la asociación ocurra no solo a través del sentido del tacto, sino también con la vista. Mientras que el primero ayuda a que el niño determine la forma del objeto, el segundo lo auxilia para determinar la diferencia que existe en tamaño entre el prisma de sus manos y otros.⁵²² La gimnasia asociativa que se enseña con la Torre Rosa, es decir, esta interacción entre los sentidos del tacto, la vista, y el objeto y el concepto social a asociar a ellos, también será utilizado por Montessori para el aprendizaje de la lectoescritura. Con esto, el niño aprende no solo conceptos geométricos como altura y profundidad, sino a enseñarse a través de la exploración con los sentidos. Con esto, Montessori pretende lograr la autoeducación. Como deja claro Stefania Pendezza, con estos ejercicios Montessori aporta a la sistematización de los estudios conductuales sobre la primera infancia.⁵²³ Como señalan Louis Ferradas Blanco, José Pablo Franco López y Renato Fochi, Montessori es parte de los conocimientos pedagógicos que han aportado a la neurociencia y a la neuropsiquiatría.⁵²⁴



Torre Rosa

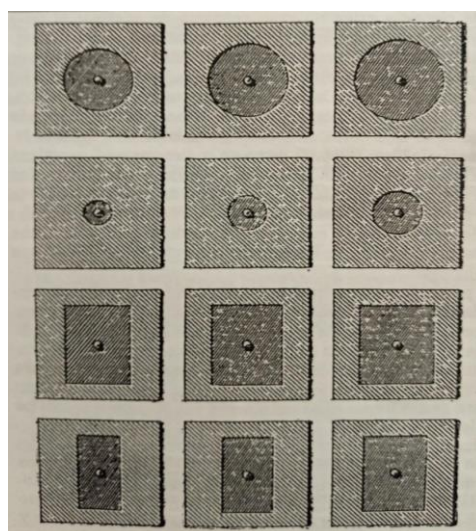
El método de la pedagogía científica. 1912. 221

⁵²² *Ibid.* pp. 219.

⁵²³ Pendezza, Stefania. *Le Fattorie didattiche e l'agrino: l'offerta educativa sostenibile*. (Granjas didácticas y agrícolas: la oferta Educativa sostenible) en *Educación sostenible*. Cittadini in crescita nuova serie, No. 2. 2014. ISSN 1723-2562

⁵²⁴ Ferradás Blanco, Lois y José Pablo Franco López, Presencia de la Pedagogía Montessori en revistas profesionales españolas. El caso de *Infancia*, *Aula de infantil* y *Cuadernos de Pedagogía*. RELAdEI 5.2 • Julio 2016 • issn 2255-0666. p. 166.

Para la enseñanza de las formas geométricas, Maria Montessori utiliza los encajes planos de madera. La idea original se debe a Itard, quien en su búsqueda por educar al niño de Aveyron tiene la idea de hacer tablas de madera en donde se insertarán figuras geométricas. Aunque la idea es de Itard, nunca las construye, es Seguin quien las confecciona con las figuras de un cuadrado, un triángulo, un círculo, un rectángulo y una estrella. Montessori manda construir encajes similares para enseñar en la escuela para “anormales”. Mientras que los encajes de Seguin eran cada figura de de distinto color, con el fin de que el niño asociará el color a la forma. Durante su experimentación en la escuela de niños “anormales” Montessori utiliza los encajes planos de madera con dos propósitos. El primero es enseñar colores, para ello mandó construir encajes circulares pintados algunos de azul y otros de rojo. el segundo es para enseñar la figuras geométricas, estos encajes son todas del mismo color, todas pintadas del mismo color: azul, pero varían en su forma. Para sus experimentos en la Casa de los Niños dejó de usar por completo el encaje plano para los colores. La razón de esta decisión es que este material no permitía la corrección de los errores, el niño podía acomodar el color en cualquier encaje que decidiera. Para las figuras geométricas, Montessori actualiza el encaje plano de Seguin, manda construir un plano rectangular de 20 a 30 centímetros. Lo pinta de azul y a su alrededor hace clavar un listón de 6 milímetros de espesor por 2 centímetros de anchura. Sobre este reborde se fija una tapa construida con tiras de madera que están fijas y que por delante se sujetan por medio de dos ganchos. Sobre el fondo se colocan seis tabletas cuadradas con las figuras geométricas que el guía determine. Así, se pueden agrupar de diversas maneras las figuras geométricas. Con este tipo de ejercicios sensoriales, Montessori enseña las figuras geométricas, repitiendo los tres tiempos descritos por Seguin con anterioridad en este capítulo.



encaje geométrico plano

Con esta educación de los sentidos Maria Montessori persigue dos fines. Uno biológico y uno social. El primero sirve para el desarrollo fisiológico del individuo. El segundo, preparar al individuo para su adaptación al ambiente. Montessori menciona que el periodo más apto para favorecer el desarrollo de los sentidos es entre los tres y seis años. Esta idea, publicada en 1913, será definida como la segunda parte del primer plano del desarrollo. Es también este periodo el que nombra como el embrión espiritual. Por espiritual se refiere entonces a la aprehensión de los conceptos por medio de los sentidos. Este periodo es apto para este tipo de ejercicios debido a que ocurre en el niño un rápido crecimiento físico y la formación de las actividades psíquicas-sensoriales “es ésta la educación fisiológica que prepara directamente la educación psíquica perfeccionando los órganos de los sentidos y las vías nerviosas de protección y asociación”.⁵²⁵ Montessori dice que la educación de los sentidos enseñaba al humano para la observación del ambiente, preparándolo para la adaptación a la vida social adulta y para la vida práctica, es decir el trabajo productivo, continuado así los experimentos realizados por Itard y Seguin.

Como podemos observar, en su teoría de la educación de los sentidos Montessori utiliza al cuerpo como instrumento cognitivo, lo que da pie a una correlación en donde los sentidos construyen los conceptos relacionados con la interacción social, pero al mismo tiempo, generan una definición de cuerpo.

3.3.3. Texturas, sensaciones y letras: aprendizaje de lectoescritura en la educación Montessori.

Sin duda alguna, uno de los factores que difundió internacionalmente la educación Montessori es el hecho de que podía hacer a los niños leer desde muy temprana edad. Como lo muestra la revista publicada por McClure en mayo de 1911, en donde se exalta el hecho de que Montessori aportaba en la abolición de las dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura⁵²⁶⁵²⁷

Para entender este éxito con respecto a la lectoescritura, se debe a la aplicación del diagrama dialéctico descrito por Montessori a la educación de los sentidos. “naturalmente este

⁵²⁵ Montessori, Maria, *Op cit.* pp. 243.

⁵²⁶ Tozier, Josephine, *An Educational Wonder-worker, the methods of Maria Montessori*, McClure's Magazine, vol. 37, mayo, 1911.

⁵²⁷ Montessori, Maria, *The 1913 Rome Lectures, First International Training Course*. P. 233.

diagrama, como cualquier otro, sirve únicamente como explicación, pero sirve como guía en nuestros intentos por analizar ciertos fenómenos”⁵²⁸

Antes de entender la propuesta educativa respecto a los ejercicios de lectoescritura, es necesario comprender como María Montessori analiza el aprendizaje de la palabra hablada. El discurso articulado ocurre como un fenómeno fisiológico. En él, podemos ver perfectamente la relación entre la función sensorial, el centro nervioso y la función motora. Cuando los niños comienzan a hablar no intentan generar palabras, generan sonidos inarticulados, La madre ayuda al niño repitiendo estos sonidos. Si el niño sisea la madre marca el sonido de la s. Conforme crece el niño, este va a pronunciar sonidos más claros, que se van convirtiendo en sonidos silábicos. Este momento dura mucho. Finalmente el niño alcanza a pronunciar una palabra, generalmente sencilla y compuesta por sonidos silábicos. Poco a poco, va produciendo sonidos más complejos y los va pronunciando en cierto orden. Sin embargo, a pesar de que el niño ha pronunciado una palabra, nadie se atrevería a decir que este ya habla. Montessori señala que un niño habla cuando puede asociar la palabra pronunciada corresponde a un objeto, es decir a una percepción clara sobre cómo el sonido sirve para señalar al objeto.

Si esto ocurre durante cierto periodo de tiempo, es porque la fisiología del niño, en este caso el oído, se está desarrollando como función sensorial. Es un periodo en donde se distingue las sutilezas que ocurren en el fenómeno del sonido, en este caso la voz materna. La función sensorial lleva el estímulo de la voz de la madre al centro nervioso, que reacciona por activar la función motora en los labios del niño, que como reacción al estímulo de la madre, imita el sonido. La repetición de estos ejercicios acaban por formar en el centro nervioso el lenguaje articulado, es decir, que puede mandar una función motora para nombrar un objeto o en sonido son la necesidad del estímulo que active la función sensorial. Así el niño logra el discurso articulado cuando puede producir palabras sin la presencia de la madre. Por tanto, la función sensorial reside en el oído y la función motora en la boca del niño. Aquí volvemos a encontrar el cuerpo como una frontera en donde, por medio de sus partes tangibles, se puede acceder a la conducta y al comportamiento.⁵²⁹

Debemos comprender los planteamientos con los que Maria Montessori analiza el lenguaje hablado para comprender su propuesta al respecto del aprendizaje de la lectoescritura. La primera aclaración que hace Montessori al respecto consiste en hacer una distinción entre

⁵²⁸ Montessori, María “Naturally this diagram, like the other one, serves only for explanation, but can be guide to our thought in attempting to study the analysis of certain phenomena.” *Ibid.* P. 234.

⁵²⁹ *Ibid.* P 234.

el lenguaje escrito y el lenguaje gráfico. Enseñar directamente el lenguaje escrito a los niños es lo que considera un error. Normalmente el enseñar a los niños, desde la literatura, un lenguaje ya fijo y perfeccionado después de siglos de cultura podría resultar en una dificultad para su aprendizaje. El lenguaje escrito consiste en conceptos abstractos los cuales no proceden de experiencias fisiológicas aunque la lectura ocurre con el sentido de la vista, lo que capta este sentido cuando leemos un libro lo que observamos es una serie de signos que para ser entendidos se necesita estar inserto en un contexto social. En cambio, el lenguaje gráfico se construye a partir de las experiencias sensoriales que integran el oído, la vista y el tacto (llamados por Montessori como vías centrales, vías auditivas y vías⁵³⁰ motoras). Es decir, que la apropiación de los signos ocurre a partir de una experiencia. En la articulación entre el lenguaje gráfico y el hablado está la posibilidad del lenguaje escrito. Antes de profundizar en las características del lenguaje gráfico y el modo en que Montessori lo utiliza para la enseñanza lectoescritora, se deben enumerar las diferencias y similitudes entre el lenguaje gráfico y el lenguaje hablado.

Como se vio, el lenguaje hablado es resultado de un proceso fisiológico, aunque es cierto que en la participación de la madre puede dilucidarse el fin social del habla, ocurre como un fenómeno principalmente orgánico. “El lenguaje hablado es, además de un función natural del hombre, un medio que utiliza para sus fines sociales”⁵³¹ En el artículo de Tozier se ejemplifica esto, relatando la facilidad con la que Itard pudo enseñar al niño de Aveyron. El artículo también muestra que el niño tenía una predisposición a utilizar el sonido como medio de comunicación.⁵³² El lenguaje gráfico comparte con el lenguaje hablado el hecho de que para que se lleve a cabo son necesarios mecanismos fisiológicos. Montessori insiste en que se debe de poner atención en los procesos de dichos mecanismos que ocurren cuando el niño aprende los signos del alfabeto. Al igual que con Itard y Seguin, Montessori no es la primera en preocuparse por estos procesos fisiológicos que resultan necesarios para la lectura. El problema recae en el enfoque que se les da ya que falta que el niño tenga la voluntad de aprenderlo.

Es en esta idea de la voluntad del niño por aprender donde podemos observar cómo Montessori articula el cuerpo con los procesos psicológicos. Aunque la voluntad está presente en el aprendizaje del lenguaje hablado, es mucho más determinante en el aprendizaje del lenguaje gráfico. La voluntad no significa necesariamente las ganas del niño por aprender. Con

⁵³⁰ Montessori, María. *El método de la pedagogía científica*. P. 249.

⁵³¹ *Ibid.* 251

⁵³² Tozier, Josephine, *op cit.* pp. 3

“voluntad” Montessori refiere a los estímulos que el niño busca suscitar en los sentidos. Generalmente, estos estímulos provienen de funciones naturales (alimentación, descanso y cobijo) o funciones sociales (comunicación). Tal como ocurre con el lenguaje hablado, estos estímulos generan un “impulso motor espontáneo”.

Ejercicios como los palos y ganchos, diseñados para enseñar directamente la lengua escrita son presentados al niño que observa un signo sin sentido el cual no le interesa. El sentido de los signos entonces procede de una experiencia sensorial que produzca una reacción motora. Para generar la voluntad en el niño el guía debe de enseñar los signos del alfabeto a partir de una experiencia sensorial. ⁵³³ Si a este cansado proceso se le agregan los movimientos necesarios para el manejo de la pluma, ocurre una asociación muscular que produce en el niño un agotamiento que expresa con fastidio y sufrimiento.

En el lenguaje hablado, las imágenes auditivas se asocian con las imágenes motoras, en el acto de escribir las imágenes visuales no son asociadas a las imágenes motoras hasta después de un largo proceso de enseñanza. El lenguaje escrito es entonces un proceso artificial, que si bien utiliza procesos fisiológicos para que ocurra, no sucede sin una “construcción sintáctica de la lengua”⁵³⁴ Se quiere sumergir al niño automáticamente al uso social del lenguaje gráfico.

Montessori cree que el análisis científico del lenguaje hablado muestra que su formación es paulatina. Una vez que el niño establece la relación entre el sonido y el movimiento de los labios es cuando se le explica el significado. El niño primero pronuncia la palabra “mamá” y luego comprende que ese sonido sirve para referirse a determinado sujeto. Esto quiere decir que el conocimiento de las palabras ocurre cuando se establecen “centros psíquicos superiores”, Montessori dice que Kussmaul llama a esto el *dictorum*. Aunque no se puede acceder a estos centros psíquicos, por residir en la mente del niño, sabemos que se han desarrollado una vez que el niño empieza a expresar el pensamiento lógico, es decir, cuando es capaz de comunicar ideas complejas por medio del sonido.

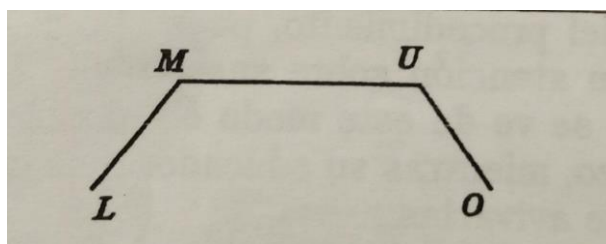
Lo mismo ocurre con el lenguaje gráfico, pero, a diferencia del hablado, se enseñaba en los colegios a la inversa, como si el niño ya contará con los centros psíquicos superiores necesarios para expresar ideas complejas por medio de la escritura. Cree necesario entonces que primero se deben de preparar las vías nerviosas y las vías sensoriales que entrenen al ojo y al movimiento motriz de la mano y luego se les relacione con conceptos, es decir, los

⁵³³ Montessori, María. *el método de la pedagogía científica*. P. 251.

⁵³⁴ *Ibíd.*

significados de los signos del alfabeto. Montessori entonces se llama “periodo inferior” al momento en que se le enseña al cuerpo y “periodo superior” cuando se le enseña a la mente. Para ella, muchas dificultades de aprendizaje, tanto del lenguaje hablado como del escrito, provienen de la falta de la enseñanza a partir de la relación entre estímulo sensitivo y reacción motora. De nuevo, Montessori recurre a materiales que produzcan sensaciones en el niño, esto con la intención de generar en él la voluntad de la palabra escrita.

Es aquí en donde volvemos a observar la educación sensitiva, para Maria Montessori tanto la educación del lenguaje hablado como el lenguaje escrito deben de articularse con los procesos psicofisiológicos en los cuales se encuentra el niño. Para poder explicar esto Montessori hace uso del esquema de Kussmaul⁵³⁵, el cual describe la forma en que la fisiología ayuda a la formación del lenguaje articulado, entendido este como el lenguaje, ya sea escrito o hablado. Así, por ejemplo, en el lenguaje hablado tenemos el oído (O), parte fisiológica que recibe el estímulo, éste forma una vía con el centro auditivo de la palabra (U), la parte psicológica que le da significado y sentido al sonido, esto lo logra a partir de la asociación de ese sonido con experiencias pasadas, es decir por medio de la memoria, el centro auditivo de la palabra lanza entonces una reacción al conjunto de órganos motores de la palabra, que es la boca en el caso de la palabra hablada, generando así el lenguaje. El lenguaje gráfico pasa por un proceso análogo y construye también un mecanismo psicofisiológico. La aparición del signo gráfico en este proceso agrega una central visual de la palabra. Así como el centro auditivo de la palabra corresponde a las imágenes auditivas en la memoria⁵³⁶ del niño, el centro visual corresponde a las imágenes visuales producidas en la misma. Maria Montessori se pregunta entonces porque las técnicas de aprendizaje de la escritura están tan alejadas de la producción de estímulos que ocurre en el lenguaje hablado. Adjudica esto a los prejuicios pedagógicos resultado de la cultura escrita. Lo primero que debe de realizarse para enseñar la escritura son ejercicios que permitan la asociación entre el centro visual de la palabra y las reacciones motoras, es decir, se tiene que ejercitar los mecanismos psicomusculares.⁵³⁷



⁵³⁵ *Ibíd.* P. 252.

⁵³⁶ *Ibíd.* P. 256.

⁵³⁷ *Ibíd.* P. 256.

Diagrama del Lenguaje.

El método de la pedagogía científica. P. 252

Para Montessori la dificultad de la palabra escrita radica en la interpretación del signo gráfico. La edad de entre los 3 y los 6 años debiera ser el momento idóneo para enseñarlos. En este periodo las percepciones, las sensaciones y la memoria están en pleno desarrollo. Entre los tres y cuatro años de edad el niño perfecciona el lenguaje hablado. Para Montessori, esto facilita la enseñanza del lenguaje gráfico y aunque son procesos distintos, se pueden desarrollar el uno a la par del otro. El análisis de la palabra, es decir, cuando se le explica al niño la composición silábica y su relación con el sonido, facilita la enseñanza de la gramática. Por un lado, para el niño que está perfeccionando el habla, es necesario materializar y fijar el lenguaje. A esto ayuda la palabra escrita representada por medio de los signos gráficos en una sola presentación al separar la palabra por sonidos se le asocia con el signo, al mismo tiempo que se aclara que dichos signos representan la traducción de los sonidos. El método de enseñanza de la escritura en Montessori es un método de descomposición de la palabra. En el centro, auditivo y visual, de la palabra, ésta primero existe en forma de sonido, para después existir en significado y al final ser descompuesta en sílabas y letras. La teoría del lenguaje de Montessori se basa en que el niño interiormente la percibe como, y es este todo lo que asocia el significado. El trabajo del guía es ayudar a la descomposición de la palabra por medio de materiales y presentaciones. “La enseñanza del signo gráfico corresponde a un sonido, enseñanza que consiste en presentar una letra de papel de lija, nombrarla claramente y hacer ver y tocar, no solo se fija la percepción del sonido escuchado aisladamente, sino que esta percepción queda asociada a otras dos: centro-motora y centro-visual del signo escrito.”⁵³⁸

En escritura entonces el estímulo procede de la vista que transmite los sentidos a la central visual y que hace la reacción motora de la mano para que se produzca la escritura pero ¿qué sucede cuando la mano no está ejercitada para producir el signo gráfico? o ¿qué sucede cuando la central visual no cuenta con una memoria que la haga asociar el estímulo recibido con un significado? El objetivo de ejercitar los movimientos de la mano al mismo tiempo que se produce un estímulo es el de producir esta memoria.⁵³⁹

Entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado Montessori encuentra un sistema y usa diagramas análogos. En estos se encuentra un órgano sensitivo (oído u ojo) un centro de imagen de la palabra (hablada o escrita) y un órgano externo de movimiento (la boca y la mano). A

⁵³⁸ *Ibíd.* p. 258

⁵³⁹ Montessori María. *The 1913 Rome lectures*. P. 238.

pesar de esto, existe una gran diferencia: Para Montessori, mientras que el lenguaje hablado viene del desarrollo natural y de la herencia, el lenguaje gráfico se debe de desarrollar y ser fijado, a partir de un desarrollo social. El aprendizaje de la lengua escrita, entonces es un proceso de adquisición.

Montessori, apelando a la observación científica, concluye que el lenguaje escrito ocurre gracias a que existe una tendencia psicofisiológica, es decir natural, a la generación del lenguaje hablado. Para fijar el signo gráfico se aprovechan las vías desarrolladas entre el órgano sensorial, el centro psicológico y el órgano motor durante el aprendizaje del habla. Para ella, el proceso natural que produce el habla permite que ocurra la fijación del lenguaje artificial, lo escrito. En la naturaleza no se encuentran los estímulos que formen las imágenes visuales que permitan el entendimiento del signo gráfico. Según Montessori, la educación entonces sustituye a la naturaleza por medio del ambiente artificial que es el aula, en donde, por conducto de materiales que aprovechen este diagrama, se producen las imágenes visuales necesarias para entender el signo gráfico. Al no encontrarse dichos materiales en la naturaleza, Montessori los introduce en este ambiente artificial que es el aula, en donde son proporcionados por el guía, con el objetivo de construir el ambiente idóneo para que el niño descubra los estímulos, y posteriores herramientas necesarias, para la formación de su lenguaje escrito.

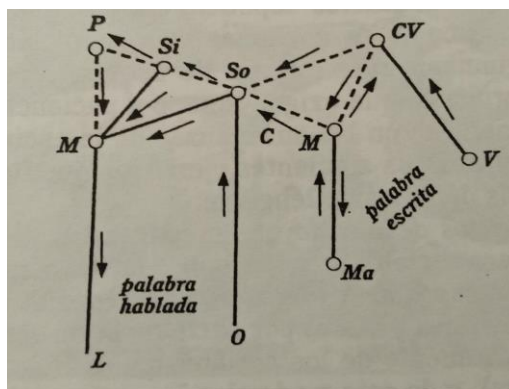


Diagrama del Lenguaje.

El método de la pedagogía científica. P. 258

Los materiales desarrollados por Maria Montessori para la enseñanza de la lectoescritura, como hemos visto con los demás materiales, son resultado de la adaptación de los utilizados en el pasado. En “El Método de la Pedagogía Científica” deja en claro que esta adaptación es resultado de su experimentación al frente de la escuela ortofrénica y la Casa dei Bambini. A diferencia del material desarrollado para la enseñanza de los signos matemáticos y de la geometría, Montessori rompe con lo propuesto por Itard y Seguin, quienes relacionaban la enseñanza de la escritura con la enseñanza del dibujo, especialmente para Seguin, quien creía

que el niño que dibujaba a la larga escribiría. Itard en cambio repetía los ejercicios del encaje plano geométrico, pero esto no funcionaba debido a la falta de significado. Montessori ve que los dos principales errores son que esto solamente enseñaba el alfabeto mayúsculo y que esta técnica procedía de los estudios analíticos de la fijación de la geometría. Montessori critica la enseñanza de la escritura por medio de la repetición de ejercicios en los que el niño dibujaba líneas rectas y curvas, el famoso ejercicio de palos y ganchos. Creía que este ejercicio de traza era difícil de ejercer por una mano no entrenada, esto se agudizaba si se le agregaba a la mano al tomar la pluma y el lápiz de una manera determinada. El niño no comprende la finalidad de este ejercicio y es difícil que lo asocie con alguna imagen visual. Además, la posición de la mano va en contra de lo que aconsejaría el instinto. El niño se agota fácilmente por la ausencia de la voluntad, que viene de no comprender la finalidad del ejercicio, no le proporciona la suficiente energía y la poca que produce la gasta en suprimir su instinto, lo que a la larga se traduce en la falta de atención. Montessori dice que este fenómeno se observa con claridad con las plantillas de palos y ganchos. Al inicio del ejercicio, el niño intenta hacer las líneas rectas y curvas, pero al final, debido a la falta de energía, estas líneas son cada vez más inexactas. ¿Podría ser que estas fallas de las técnicas educativas relatadas por Montessori sean producto de una pedagogía adultocentrista? Una lectura posterior del método podría surgirnos esto. Ella señala que son los adultos los que hallan en los signos alfabéticos las rectas y las curvas, mientras que lo que el órgano sensorial del niño (el ojo) percibe es una forma completa. Aunque no podemos hablar de que Maria Montessori activamente está en contra del adultocentrismo, se podrían utilizar sus experimentos como argumentos que muestran el peligro de asumir el mundo del niño desde el adulto y cómo esto genera deficiencias de aprendizaje en nuestros sistemas educativos.

Por momentos, Montessori llama a su método de enseñanza de la escritura como antropológico, pero acaba por encontrar más adecuado el método de la escritura espontánea. Relata que en una ocasión intentó enseñarle a tejer a una niña anormal, nombre que se le daba a los niños con dificultades de aprendizaje en la Italia de inicio del siglo XX. Se dió cuenta que por más que intentara no podía enseñarle cómo tejer. Puso entonces a la niña a realizar los ejercicios de tejido de Froëbel, que consistían en pasar tiras de papeles verticales entre tiras transversales. Una vez que la niña realizaba con éxito el tejido de Froëbel volvió a enseñarle cómo tejer, esta vez con éxito. Maria Montessori sostiene que la niña logró adquirir este aprendizaje gracias a que se entrenó a su mano a realizar los movimientos necesarios para que ocurra la costura. En este sentido, apela a que, primero se debe de “enseñar los movimientos

antes de hacerlos ejecutar”⁵⁴⁰ el trabajo directo. Así se le enseña a la niña los movimientos necesarios para coser antes de hacerla coser. La segunda vez fue más fácil, porque ya tenía las habilidades necesarias para ejecutar el acto de la costura, adquiridas por medio de esta gimnasia cerebral.

De ahí, Montessori extrae la idea de que podría prepararse la escritura sin escribir. De este principio emana el material Montessori. Tal como hacía tocar a los niños los contornos de las figuras geométricas de los encajes planos, les hizo tocar con el dedo las figuras de las letras del alfabeto. Construyó encajes planos con letras cursivas de 8 cm de cuerpo y de ½ cm de espesor. Las consonantes pintadas de color azul y las vocales pintadas de color rosa. Llenó el ambiente con cartulinas en las cuales se veían las letras del alfabeto del mismo color y de las mismas dimensiones, pero agrupadas por contraste o por analogía. A cada letra del alfabeto le correspondía también un cuadro pintado con acuarela que reproducía el mismo color y tamaño a la letra en cursiva y en molde. A estos cuadros les agregaba figuras u objetos cuyo nombre empezaba con la letra adjunta. Montessori hacía que los niños colocaran las letras móviles sobre las cartulinas para después hacer que tocaran con su dedo la letra móvil, siguiendo la dirección con la que se escribía y repitiendo este ejercicio varias veces. Así los niños “ejecutaban el movimiento de reproducir la forma de los signos gráficos sin escribir”⁵⁴¹ Por medio de observar al niño recorrer con su dedo la forma del signo gráfico, Montessori postula que en el acto de la escritura se ejecutan dos tipos de movimientos. El primero es el que se ejecuta con todo el brazo, el que reproduce la forma del signo gráfico. El segundo es el que ocurre solo en la mano, principalmente con los dedos, y es el manejo del instrumento con el que se escribe. Para que el segundo movimiento ocurra es necesario un entrenamiento muscular. Para Montessori la manera de ejercitar los mecanismos musculares de estos tipos de movimientos son distintos. Por un lado, se pueden ejercitar las vías psicomotoras necesarias para generar la memoria muscular de cada letra y por el otro, como sostener y manejar los instrumentos de escritura.

El ejercicio de pasar el dedo por una letra móvil con textura de lija sirve para generar una imagen visual del dibujo de la letra, y al mismo tiempo, acostumbra al órgano sensorial a asociar el objeto con el signo gráfico. De esta manera la imagen visual y la imagen motora correspondientes a la letra se forman en el niño cuando la toca.⁵⁴² El ojo, órgano sensorial de

⁵⁴⁰ Montessori, María. *El método de la pedagogía científica*. pp. 286.

⁵⁴¹ *Ibíd.* P. 287.

⁵⁴² Montessori, María. *The Rome lectures*. P. 239

la escritura, transmite al centro psíquico el estímulo, el centro psíquico busca en sus memorias experiencias sensoriales parecidas, y encuentra dos tipos de imágenes formadas al mismo tiempo, una motora y otra visual y comunica una reacción al órgano motor, que reproduce ambos movimientos, el fino en la mano y el grueso en el conjunto del brazo. En las conferencias de Roma de 1913, cuando Montessori relata sus observaciones declara: “de esta manera hemos preparado el sistema nervioso a un mecanismo análogo al de la palabra hablada”⁵⁴³

Si se realizan nuevas lecturas al respecto del cuerpo como dispositivo educativo, las primeras obras de Montessori se adhieren a la narrativa científica de la tradición médico-psicológica la cual postula que por medio de su observación minuciosa de los mecanismos del cuerpo se puede acceder a la conducta. Esta narrativa asume entonces la palabra hablada como un proceso natural que reside en el cuerpo, que está constituido por el desarrollo fisiológico y que sirve como frontera para observar los procesos psicológicos. Según esta narrativa, ejemplificada en este estudio con las obras de Maria Montessori, se pueden aprovechar estos procesos fisiológicos para generar conductas que desarrollen las potencialidades humanas, entendidas como conductas que faciliten la organización humana. Tanto Montessori como Itard como Seguin exploran y abordan la escritura como un proceso artificial y señalan la importancia de fomentar la enseñanza de la lecto escritura, principalmente por su eficacia como instrumento de comunicación y gestión. Aún así, esta tradición fomenta la enseñanza de la escritura a partir del entrenamiento del cuerpo, es decir, que lo utilizan como dispositivo para generar la artificialidad de la escritura. Esta tradición entonces establece una relación en donde, por medio de la construcción de conceptos que definan el cuerpo (conceptos fisiológicos) se pueden aprovechar y utilizar los mecanismos que ocurren en él para dirigirlos hacia un fin consciente, como aquel que, por lo general, queda a criterio de los científicos que realizan la observación.

Como se ve en lo descrito con anterioridad, la observación Montessori no solamente se deposita sobre el cuerpo fisiológico, sino también sobre un cuerpo psicológico, mismo que, en las obras montessorianas escritas en la década de los treinta será descrito como el “*embrión espiritual*”. Si se le da una lectura a los conceptos morfológicos montessorianos desde las categorías del giro lingüístico, pueden describirse como enunciados empiristas.

Las enseñanza de la geometría y el método de la escritura espontánea aseguran describir la verdad, para ello relatan una experiencia empírica: la experimentación de los materiales

⁵⁴³ “In this way we succeed in preparing in the nervous system a mechanical analogous to that of the spoken language”. *Ibíd.*

montessorianos en la escuela ortofrénica y la primera *Casa dei Bambini*. Pero también son resultado de deducciones analíticas: Los centros psíquicos en donde se producen las imágenes motoras, visuales y auditivas. La tradición médico-psicológica y antropo-pedagógica a las que se suscribe Montessori no considera otras fuentes de verdad.

Al seguir la lógica empirista, se puede decir que Montessori hace la distinción entre una verdad empírica y una analítica. Si se piensa la teoría de Montessori no sólo como una reflexión sobre el aprendizaje, la enseñanza, la geometría o la lectoescritura, lo denominado por Ankersmit cómo “el nivel del hablar”⁵⁴⁴ si se toma su teoría como un discurso, es decir “hablar acerca del hablar” vemos que, a partir de sus enunciados, tanto en el relato de la experiencia empírica como con las deducciones analíticas, Montessori está construyendo una representación del cuerpo por medio del lenguaje⁵⁴⁵, una verdad del cuerpo que utiliza para el desarrollo de su metodología.

Así encontramos que los cuatro lenguajes descritos por Montessori, el hablado, el gráfico y el escrito, forman juntos el lenguaje articulado. Es decir el lenguaje que permite la transmisión del pensamiento lógico, cuando el niño es capaz de articular ideas complejas.

Las representaciones del cuerpo generadas por medio de la teoría de los periodos sensitivos, le permiten a Montessori integrar mecanismos fisiológicos con sistemas psicológicos. Así, el músculo de la mano, el órgano del ojo y la memoria componen en conjunto la representación del cuerpo del niño. Esta representación está construida sobre la observación empírica pero también sobre la deducción analítica. Por medio del análisis en la obra de Montessori, se puede postular que la observación médico-pedagógica del siglo XX es una articulación entre lo material y lo abstracto, lo sintético y lo analítico, lo tangible e intangible y lo fisiológico y morfológico. Esto distingue a las representaciones producto de la observación de las disciplinas de la psicología, la medicina, la antropología y la pedagogía de las que se construyen con la mirada anatomista y el ojo clínico decimonónico, que carecían de la articulación de una dimensión sintética y analítica en sus representaciones. Esto parece evidente en las representaciones que generan los enunciados de la teoría de los periodos sensitivos y los diagramas del flujo del lenguaje.

⁵⁴⁴ Ankersmit, Frank. *El Giro Lingüístico*, P. 52

⁵⁴⁵ *Ibid.* P. 53.

Conclusión

Nuevas lecturas de la obra montessoriana

Hemos llegado entonces al final de esta investigación, con la que se intentó probar que la importancia de pensar a Maria Montessori no como un genio y a su método como un hecho único en la educación. Lo que se pretendió con este trabajo fue establecer al método Montessori como parte de los esfuerzos educativos e institucionales de inicios del siglo XX. Esto significa que la importancia de Montessori radica no en sus diferencias sino en las similitudes que su método guarda con las búsquedas pedagógicas de la época. Esto ha llevado a la realización de una nueva lectura de la obra montessoriana, ahora en un diálogo con las propuestas interpretativas surgidas en la historiografía a partir del giro lingüístico.

Como se vio en los trabajos de Renato Foschi, Suzanne Stewart-Steinberg y R. Carls Ipsen, ya existen estudios historiográficos sobre cómo y cuándo surge el método Montessori. También se han visto obras en las que se analiza el papel que tuvo en la Italia de inicios del siglo XX así como en las redes intelectuales en las que se veía sumergida.

En el presente trabajo se encontró que lo que hila a la obra montessoriana con su contexto y con los saberes sobre la educación de ese momento es la representación del cuerpo. El protagonismo del cuerpo en la obra de Montessori es evidente pues es a través de él que la *dottoressa* construye los principios básicos, teóricos y prácticos, de su método. Si el cuerpo tiene tal importancia en la comprensión de dichos principios ¿cuál es la razón por la que no se le había dado prioridad en las investigaciones sobre el método?

Parte de la opacidad del cuerpo en las investigaciones sobre Montessori se debe a la existencia de una representación de Maria Montessori, que es producto de dos situaciones: la imagen y discurso de las instituciones que se asumen representantes del método y de las circunstancias históricas en las que se generan. La Asociación Montessori Internacional (AMI) y las editoriales que poseen la mayoría de los derechos sobre los trabajos de Montessori, así como de los materiales que confeccionó, no pretenden con alevosía una concentración de las representaciones de Montessori pero decisiones editoriales y las necesidades estructurales con las que se constituye la Asociación generan inevitablemente esta concentración, desencadenando en que la renovación y actualización del método se enfrente constantemente a diversas dificultades.

Como ejemplo de lo anterior, tenemos el complicado camino recorrido en la aplicación del método en los adolescentes. Una diversidad de experimentaciones se han dado al respecto: desde seguir al pie de la letra lo que Montessori dijo en *Erkinder*, siendo este el único texto en donde se habla de la aplicación del método en adolescentes. Este trabajo fue publicado en *De la Infancia a la Adolescencia*, texto que si bien desglosa la aplicación del método en diferentes edades, está lejos de ser considerada una obra medular metodológica. Es resultado del acomodo editorial concordado por la AMI, que buscaba incitar la exploración del método más allá de los doce años, y de Montessori-Pierson, para quienes representaba la apertura de un nuevo nicho de mercado editorial: los colegios de educación secundaria. La decisión de iniciar un proyecto de secundaria a partir de esta publicación ha ralentizado el avance, la investigación y la práctica de la educación secundaria en Montessori. Por esto, no se pretende decir que la exploración hecha por los colegios adscritos a la AMI sea un desperdicio, muchas de estas instituciones se han lanzado a interpretar al *Erkinder*, adaptándolo a sus necesidades y circunstancias específicas.

La AMI también se ha dado a la tarea de realizar congresos, cursos y mesas en donde se discuta la aplicación del método Montessori en adolescentes. A pesar de todo esto, el hecho de la falta de escritos de Montessori al respecto dificulta la difusión, cosa que no ocurrió con el método aplicado a la educación primaria de inicios del siglo XX.

Más allá de las obviedades producto de los medios de comunicación en nuestra época, con los que, en teoría, debería ser más fácil difundir el método, lo que podemos observar es que su aplicación en la educación adolescente aún no ha sido ampliamente difundida. El

titánico esfuerzo de la AMI por preservar el método lo más fidedigno posible a la obra de Montessori ha causado que no se hayan diseñado todavía materiales adecuados para la adolescencia. En *Erdkinder* Montessori habla de la importancia de una Granja-Escuela para la educación de su método, entrelazando así con el desarrollo de la identidad social y del trabajo productivo. Pero también habla de las similitudes que existen entre esta etapa y la de tres a seis años, ya que las dos presentan cambios importantes en la morfología. A pesar de que encontramos la representación del cuerpo como protagonista del relato teórico de Montessori, la falta de comprensión del papel que juega esta representación en la obra montessoriana, ha producido que la propuesta de la adolescencia de la AMI tenga énfasis en la identidad social y en el trabajo productivo, pero sobre todo ha detenido la elaboración de material para la etapa que compete a los adolescentes.

Cuando el método Montessori se difundió ya existía un material y dos textos medulares sobre la educación de los cero a los seis años. Sin embargo, en la adolescencia aún no se ha realizado una observación metódica al respecto. A pesar de que se utilizan los términos de Lain de una observación directa de lo que los cambios morfológicos significan para el adolescente, en *Erdkinder* no hay una observación de este tipo. El mito montessoriano entonces viene de aferrarse a lo escrito en este texto. Es una representación de Montessori homogeneizada en un solo tipo de trabajo y congelada en su obra tardía.

La lectura propuesta en esta investigación es una que permita comprender cómo es que Montessori llega a la creación de sus materiales; ¿Bajo qué lógica se confeccionan?, ¿De dónde proviene su diseño? ¿En donde fueron puestos a prueba? preguntas que podrían llevar a una exploración para la confección de nuevos materiales.

La piedra angular del mito montessoriano es que parece imposible pensar el método sin Montessori. La idea de nombrar al método con el nombre de su creadora fue de McClure's. El renombrar y el hacer una obra nueva, solamente en inglés, que se titulará precisamente *El método Montessori* fue una decisión editorial. Esto alejó al método de su verdadero objetivo, continuar con los esfuerzos de producir una pedagogía científica.

Al nombrar la obra donde postula sus principios teóricos, *El método de la pedagogía científica*, Montessori hace explícita su intención por ser parte de una serie de esfuerzos por unir y actualizar los métodos de los saberes pedagógicos con las técnicas de los saberes

científicos. Tal vez sin la intervención de McClure's el método se seguiría llamando pedagógico científico. Esto no significa que Maria Montessori sea inocente. A pesar de su renuencia inicial por nombrar al método como ella, eventualmente fundara y nombrara a la institución encargada de su difusión como Asociación Montessori Internacional y no como Asociación de Pedagogía Científica.

¿Qué beneficios presentan las lecturas distintas a las del mito montessoriano? ¿Qué sentido tiene realizar una lectura desde lo pedagógico y lo científico? Volviendo al ejemplo del método en adolescentes, abriría la posibilidad de una experimentación que permitiera la actualización del método y, tal vez, dará nuevos enfoques a los sistemas educativos modernos. Es decir, esta lectura permite una posibilidad: Más materiales, espacios educativos, técnicas de aprendizaje, etc.

Esta lectura tiene tres protagonistas: La observación, el cuerpo y el niño. Si bien el mito montessoriano recalca la importancia de la observación metódica, resulta imperante comprender que la observación montessoriana proviene de la observación instrumental y la no instrumental, que toma de las ciencias médicas. Esto implica que la investigación de Montessori se hizo siguiendo una reglamentación sobre la producción del conocimiento: el científico. Más aún, es importante comprender que el mito montessoriano no toma en cuenta que esta observación también debe realizarse desde una mirada analítica. Montessori construye representaciones como el embrión espiritual o los órganos psíquicos no como categorías descriptivas, ni como conjuntos sintéticos sino como observaciones analíticas.

En esta investigación se recorre la historia de dicha observación. Desde la mirada anatómica del siglo XVI, que inauguró, desde la disección, una serie de nuevas prácticas alrededor del cuerpo y que con eso determinó los saberes morfológicos de Occidente. La observación descriptiva de los anatomistas permite pensar el cuerpo en partes, precisando en cómo es su funcionamiento. En la mirada de anatomistas como Vesalio se construyó una representación del cuerpo a partir de la descripción de sus partes, es decir desde categorías descriptivas. El cuerpo dividido por la mirada anatomista es acomodado en estructuras por el ojo de la morfología evolucionista decimonónica y por el ojo anatomoclínico. Estas observaciones constituyen conjuntos sintéticos que acomodan las partes del cuerpo de acuerdo a la correlación entre sus órganos, la jerarquía que existe entre ellos y las variaciones de una forma fundamental. Los tipos biológicos propuestos por la morfología comparada son buen

ejemplo de las representaciones que construye esta mirada. El tipo ideal es una categoría que sintetiza todas las características morfológicas de una especie, es decir, las representaciones producto de esta observación son resultado de categorías sintéticas.

Llegamos entonces a la observación de la pedagogía científica de Montessori que, al igual que el ojo anatomoclínico del que proviene, construye sus representaciones con conjuntos: el órgano psíquico, que está compuesto por el órgano sensitivo, el centro psíquico y el órgano motor. La distinción entre Montessori y el ojo anatomoclínico radica en que la observación montessoriana, de nuevo a tono con las búsquedas científicas de la época, construye conjuntos analíticos que hablan de órganos intangibles, a los que, por tanto, sólo es posible acceder desde la dimensión del razonamiento. De nuevo las investigaciones de Montessori sirven de ejemplo para comprender bajo qué miradas se constituyeron los sistemas educativos modernos. La lectura desde el mito, que retrata a la observación Montessori cómo una técnica única. A pesar de que Montessori reconoce de donde la toma, no permite esta retroalimentación con los sistemas educativos.

Todas estas observaciones producen entonces representaciones del cuerpo. La verdadera aportación de Montessori es la aplicación de técnicas y métodos del saber médico en el ámbito educativo, esto lo logra por medio de confeccionar materiales que permitan la observación clínica y que al mismo tiempo ayuden en la aprehensión de conceptos. Como se mostró, esta aportación es una actualización, una reinterpretación de los materiales Froebelianos y de Edward Seguin. Para lograr esto Montessori construye una representación del cuerpo, desde la cual une los saberes pedagógicos con las técnicas médicas. Montessori participa en ese esfuerzo por alejar a la pedagogía de lo metafórico, de la escolástica y acercarla a la práctica científica. Así cómo se hizo un recorrido por los conceptos morfológicos de Montessori, se podrían hacer con distintas obras pedagógicas contemporáneas. Aunque se debe reconocer el hecho de que Montessori utilice parte de su obra para explicar de qué otras investigaciones proviene la suya, esto a su vez facilita establecer la relación que tiene con los saberes médicos y con los pedagógicos, dejando claro de cuáles representaciones corporales proviene la suya.

Como ejemplo de lo anterior, tomamos el concepto de embrión espiritual. Para explicarlo, Montessori recurre a los estudios epigenéticos de la morfología evolutiva y su explicación del embrión fisiológico. Con su teoría del embrión espiritual, Montessori se une a

los esfuerzos de los educadores por entender el cuerpo del niño desde las representaciones generadas por la observación anatomoclínica. La aportación de Montessori es entonces la adaptación del material Froëbeliano a los principios del modelo anatomoclínico, logrado con ello su actualización, todo esto motivado por el esfuerzo de intentar continuar con la búsqueda roussoniana de lograr un método que asegure el desarrollo natural y libre del niño. Si el cuerpo es el protagonista es porque lo es en los saberes médico-pedagógicos. No es nuevo en ninguno de los dos discursos, el mérito de Montessori es cómo los integra en una representación de índole analítica.

El niño es el último protagonista ¿Por qué la mayoría de la obra montessoriana se centró en su estudio? ¿Por qué profundiza más en la educación primaria? Para responder esto tenemos que pensar en dos razones. La primera, la fundación de institutos privados y estatales abocados al estudio del niño, especialmente de su morfología. Desde finales del siglo XVIII los educadores en Europa tenían la convicción de que el momento idóneo para impartir la educación es cuando se es niño. A finales del siglo XIX, la investigación educativa toma a la niñez como su principal sujeto de estudio. Para el siglo XX la infancia fue tan protagónica que se le bautiza como *El siglo del niño*. Esto significó la fundación de instituciones estatales encargadas de su observación y su estudio

Estos investigadores educativos empezaron a ver al niño por sus características propias, dejando entonces de compararlo con el adulto. Aunque en la actualidad el enfoque educativo a la niñez parezca natural, en realidad esta asociación es resultado de los esfuerzos de los académicos y los científicos de los siglos XIX y XX. El mito montessoriano habla del niño, pero confunde la práctica del método con la experimentación por conocerlo y con la defensa por su desarrollo libre. Montessori hace abiertos pronunciamientos sobre los derechos de los niños, pero sobre todo apela a desarrollar un método que asegure una noción del niño en donde se defina por sí mismo.

Montessori trabajó sobre la niñez en parte por interés personal, pero también porque es el campo de estudio de la antropología física y la psiquiatría, disciplinas en las que se había especializado. Una vez terminado su doctorado, los primeros trabajos de Montessori son en estas instituciones. Montessori empieza a desarrollar su método pedagógico como resultado de su experiencia trabajando con niños de entre tres a seis años en estas dos instituciones.

La observación, el cuerpo y el niño son entonces, en el método Montessori y en los sistemas educativos del saber científico, constituyentes uno del otro. La observación se posa sobre el cuerpo para construir una representación del niño, lo que a su vez determina la interpretación que hay detrás de la mirada, de la cual emanan instrumentos que influyen en la morfología del niño. Sin duda esta relación constitutiva es resultado del mito montessoriano.

Es importante dar lectura a las obras antropométricas de Montessori para comprender el desarrollo del material y la relación que tiene con los periodos sensitivos. De acuerdo con el mito montessoriano es la casa del niño el lugar de donde surge la teoría de los periodos sensitivos. En realidad esta teoría es resultado de años de experimentación alrededor de la relación entre la observación, el cuerpo y el niño.

Italia es sede de facultades en las que ocurre esta experimentación, Montessori es partícipe de esta experimentación alrededor de la educación y la morfología por que son búsquedas que ocurren en las Universidades y por qué el Estado Moderno Italiano las fomenta. La AMI y la producción pedagógica está asociada a estas dos instituciones. El mito montessoriano no profundiza en el papel que tiene Eduardo Talamo para propiciar las reflexiones de María Montessori, ni la influencia que tienen las cátedras de neurología de La Sapienza en el desarrollo de los periodos sensitivos. La producción pedagógica del método montessoriano se ha visto reducida a la reinterpretación de los textos de Montessori o a la edición de trabajos inéditos, nuevas traducciones y acomodados distintos de textos previamente publicados. Esto ocurre en parte por la falta de comunicación entre las instituciones universitarias con la AMI u otras instituciones educativas como NAMTA. El mito montessoriano ha detenido la producción de la experimentación desde los postulados de Montessori en las instituciones universitarias. Aunque es obvio que no se puede esperar generar las mismas condiciones en las que Montessori realizó el método. También se pierde de vista que la experimentación de Montessori es parte de un colectivo de exploraciones fomentadas por el Estado Moderno, que busca responder a un problema específico: La difícil consolidación de una identidad ciudadana nacional. Italia se ve afectada por regionalismos, diferencia económica y el fenómeno migratorio a América.

También la historia del método ayuda a comprender cómo es que ciertas pedagogías se difunden internacionalmente y otras no. Como vimos en las revistas de McClure, el mito montessoriano retrata a una Montessori atemporal y atribuye su difusión a lo innovador del

método. Esto evita que veamos las redes que fomentan su difusión. La alianza que Montessori forjó con diferentes proyectos educativos y filosóficos, tomando cómo ejemplo a las maestras ferrerianas de Barcelona o a la casa Teosófica de la India, le valen su reconocimiento internacional y por momentos aseguran su supervivencia. Esta red no es producto de una admiración vertical de parte de los otros educadores a la figura de Montessori. Por el contrario, es producto de la participación de Montessori en congresos médicos, pedagógicos y feministas durante la última década del siglo XIX. El mito montessoriano evita el poder advertir una gran lección: que los métodos no son dispositivos cognitivos estáticos, cuya supervivencia y difusión depende de las resonancias, las alianzas y las sinergias que tenga con otras propuestas académicas. La actualización del método está ligada entonces a un diálogo constante con otras metodologías educativas. Esto también revela el papel que tienen las redes sociales sobre las que se construyeron los sistemas educativos modernos. El enfoque institucional nos hace perder de vista que los hilos con los que se teje son las relaciones. Investigaciones sobre Montessori fuera de su mitología permiten vislumbrar que incluso en un periodo con instituciones estatales aparentemente dominantes, cuestión que ocurre a inicios del siglo XX, fueron las relaciones, y no las instituciones, las que aseguraron la difusión de teorías, técnicas y métodos dentro de las disciplinas científicas y humanistas.

Esta nueva lectura de Montessori, a través de aspectos como: la historia de la observación científica, la conformación de la morfología del cuerpo y la construcción de la noción de niño son en realidad una invitación, cuya intención es incentivar, en primer lugar, la preservación de la ética, entendida esta como una continuación de la ética roussoniana en la obra de Pestalozzi y Froëbel. En segundo lugar, más allá de los métodos, las disciplinas pedagógicas en esta genealogía, han abogado por el libre desarrollo del niño, preservando las potencialidades que se encuentran presentes en él, confeccionando espacios dignos para que el mencionado desarrollo ocurra. La tarea fundamental de todo educador, debería entonces ser garantizar dichos aspectos, es decir, el educador debe actuar como aquel que logre, de la forma más efectiva posible, la fijación del conocimiento en el niño, así como también la instauración de actitudes propositivas con nuestros congéneres humanos.

La siguiente invitación es a continuar con las investigaciones y experimentos que permitan generar un método que garantice las condiciones para poder cumplir con la primera invitación, es decir, buscar conscientemente la generación de sistemas educativos que vayan acorde con las necesidades de las sociedades en las que vivimos y los retos que el siglo XXI

representa. El método Montessori, como sus contemporáneos, demostró que la experimentación es fundamental para ese proceso y que apegarse a principios pedagógicos sin nuevas herramientas dificulta este desarrollo humano. Retomemos ese impulso reformados, cien años después, que, aunque probó tener sus equivocaciones, demostró acertadamente la importancia de lograr transformar las instituciones educativas en todos los niveles, saber aprovechar las universidades, las preparatorias y los colegios, entendidos estos como lugares para la generación y difusión del conocimiento pero también como sitios de exploración de las relaciones humanas. Se espera que una lectura de Montessori desde lo pedagógico y lo científico fomente estas búsquedas.

Bibliografía

Introducción

1. Ankersmit, Frank. *Giro lingüístico, teoría literaria y teoría histórica*. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina. Editorial Prometeo Libros.
2. Alcubierre Moya, Beatriz, *Ciudadanos del futuro Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*, El Colegio de México, Centro de estudios históricos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, 2010.
3. Coudart, Laurence y Luis Gerardo Morales. *Las nuevas batallas de la historiografía*, entrevista a Roger Chartier. En: *Escrituras de la historia. Experiencias y conceptos*, Itaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México. 2016.
4. Corbin, Alain, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello, *Historia del Cuerpo, del renacimiento al siglo de las luces*, vol I. vol. II y vol. II., trad. Nuría Petit y Mónica Rubio. Taurus historia, 2006.
5. Freud, Anna y Kramer, Rita. *Maria Montessori A Biography*, 4ª edición, Addison/Wesley publishing company, University of Chicago, Chicago, EE.UU, 1996
6. Foschi, Renato, *Maria Montessori*, Octaedro, Barcelona, 2014.
7. Gramsci, Antonio. *Il Risorgimento en Cuadernos de la Cárcel*, Cuaderno 19. tomo V
8. Montessori, María, *The Absorbent Mind*, The theosophical publishing house, adyar, India. 1949
9. _____, *Pedagogical Anthropology*, trad. Frederico taber cooper, frederick A. stokes company. New York, 1913.
10. Le Breton, David, *La sociología del cuerpo*, Ediciones nueva visión. Buenos Aires. 1992
11. Ankersmit, Frank. *Giro lingüístico, teoría literaria y teoría histórica*. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina. Editorial Prometeo Libros.
12. Tozier Josephine, *The Montessori schools in Rome en: McClure 's Magazine*. No. 2. Diciembre 1911
13. Standing, E. M., *La Revolución Montessori en la educación*, Siglo XIX editores, México, 2000.
14. Vigarello George, *Historias de cuerpos*, Trad. Valentina Torres Septién, En *Historia y Grafía*. No. 9. Universidad Iberoamericana, 1997.

Capítulo I.

1. Agamben, Giorgio, *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Trad. Silvio Mattoni. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires, Argentina, 2007.
2. Alcubierre, Beatriz, *Cri cri en la ciudad de los niños. La mediación radiofónica y el sentimiento de la infancia*. en *Ciudad agencia y emancipación, diálogos entre disciplinas*, coord. Julieta Espinosa y Tere Yunen, Juan Pablo editores, México, 2015.

3. Alcubierre, Beatriz, *De la historia de la infancia a la historia del niño como representación*. En *La historia de las infancias en América Latina*. Comp. Lucía Lionetti; Isabella Cosse; María Carolina Zapiola. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2018.
4. Ariés, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus, 1987.
5. Catarsi, Enzo, *La historia de la infancia en Italia. Problemas y perspectivas*. en: *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 1991
6. Espotio, Roberto. *Bíos Biopolítica y filosofía, mutaciones. Tard*. Cario R. Molinari Maróito, Amorrortu editores, Buenos Aires. Argentina, 2006.
7. Foschi, Renato, *María Montessori*, Octaedro, Barcelona, España, 2014.
8. Foucault, Michel,. *La «gubernamentalidad»* En Giorgi, Gabriel y Fermín Rodríguez (compiladores) *Ensayos sobre biopolítica Excesos de vida*. Trad. Angel Gabilondo; compilado por Fermín Rodríguez y Gabriel Giorgi. - I a ed. -Paidós, Buenos Aires, argentina, 2007.
9. Freud, Anna y Kramer, Rita. *Maria Montessori A Biography*, 4ª edición, Adison/Wesley publishing company, University of Chicago, Chicago, EE.UU, 1996
10. Gramsci, Antonio. *Il Risorgimento en Cuadernos de la Cárcel*, Cuaderno 19. tomo V
11. Cattani, Giovanni. *La construcción del estado nacional italiano*. 2002
12. Ipsen, Carl. *Italy in the age of Pinocchio: Children and Danger in the Liberal Era*. Palgrave MacMillan. Nueva York. EE.UU. 2006.
13. Kinchin, Juliet y Aidan O'Connor , *Century of the Child. Growing by Design*, Nueva York, The Museum of Modern Art, 2012.
14. Montessori, María. *El niño, el secreto de la infancia* (1936) trad. Guadalupe Borbolla. Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos, 2015.
15. Negri, Antonio y Michael Hard. *Imperio*. Trad. Eduardo Sadier, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, EE. UU. 2000
16. Noel Welch, Rhiannon. *Vital Subjects Race and Biopolitics in Italy, 1860–1920*. Liverpool press. Cambridge, Inglaterra, 2016.
17. Stewart-Steinberg, Suzanne *The Pinocchio Effect: On Making Italians (1860–1920)*, University of Chicago Press, Chicago, EE.UU. 2007.

Capítulo II.

1. Corbin, Alain, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello, *introducción en Historia del Cuerpo, del renacimiento al siglo de las luces*, vol. 1, trad. Nuría Petit y Mónica Rubio. Taurus historia, 2006.
2. De Giorgio, Fulvio, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il "metodo italiano"*, en: *Rivista di storia del cristianesimo*. ISSN 1827-7365. - STAMPA. - 9, n. 1, 2012. pp. 71-88.
3. _____, *María Montessori modernista*, en: *Annali di storia dell'educazione*, No 16. Roma, Italia. 2009, pp. 199-216
4. Foschi, Renato, *María Montessori*, Octaedro, Barcelona, España, 2014.
5. _____, *María Montessori: dalla storia all'attualità*, en *Infanzia, Studi e Ricerche*, edizione Junior. 2018.
6. Gargantilla, Madero, Pedro. *Manual de Medicina*, 2ª ed, Grupo Editorial 33, Málaga, España. 2008.

7. Gonzalez Crussi, Francisco, *Que la medicina no es una ciencia*, Letras Libres. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México. 28 de Mayo del 2010.
8. _____, Reminiscencias del “ojo clínico”, Letras Libres, Universidad Nacional Autónoma de México. 1 de Septiembre del 2019.
9. _____, *Una historia del cuerpo*, 31 enero 2003, letras libres
10. Kilpatrick, William H. *Froëbel Kindergarten principles, Critically Examined*. Nueva York, EE. UU. The Macmillan Company. 1916
11. Lain Enstralgo, Pedro, *Historia de la Medicina*. Salvat Editores, Barcelona, España. 1978.
12. Lombroso, Cesare. *Anatomía patológica de los criminales en Lombroso y la escuela positivista italiana*, ediciones castilla, Madrid, España. 1975.
13. Lombroso, Gina, *Vida de Lombroso*, Instituto nacional de ciencias Penales, Ciudad de México, México. 2009.
14. Mandressi, Rafael. *La mirada del anatomista, disecciones e invención del cuerpo en occidente*, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.
15. Montessori, María. *Antropología Pedagógica*. Trad. Juan Palau, Araluze. Barcelona, España. 1910.
16. Montessori, María. *La mente absorbente del niño (1949)*, trad. Guadalupe Borbolla Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos. 2015.
17. _____, *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca nueva, Madrid, España, 1915.
18. _____, *Educación y Paz (1949)* trad. Guadalupe Borbolla. Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos, 2015.
19. _____, *El niño, el secreto de la infancia (1936)* trad. Guadalupe Borbolla. Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos, 2015.
20. _____, *The Montessori Method*, trad. Anne E. George, Schocken Books, E.E.U.U. 1964.
21. _____, *Pedagogical Anthropology*, trad. Frederico taber cooper, frederick A. stokes company. New York, 1913.
22. Noel Welch, Rhiannon. *Vital Subjects Race and Biopolitics in Italy, 1860–1920*. Liverpool press. Cambridge, Inglaterra, 2016.
23. Stewart-Steinberg, Suzanne, *The Pinocchio Effect. On making Italians, 1860-1920*. University of Chicago Press, Chicago, EE.UU. 2007.
24. Tozin, Josephine. *An educational Wonder-Worker, the methods of María Montessori*, en *McClure's Magazine*, No.1, Vol. XXXVII, Mayo, 1911.
25. Vigarello, Georges. Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico, trad. De Herber Cardoso, Nueva Visión, Buenos Aires, 2005.
26. Vigarello, Georges. *historias de cuerpos, entrevista con Michel de Certeau* en *Historia y grafía*, UIA, No. 9, 1997.
27. White, Hayden. *Narrativa histórica y narrativa ideológica en la Ficción de la narrativa*, Eterna Cadencia, Buenos Aires, Argentina. 2011.
28. _____. *Metahistoria, La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, fondo de cultura económica. Ciudad de México, México, 1992.

Capítulo III.

1. Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de la educación*, Siglo XXI, Ciudad de México, México, 2005.
2. Ankersmit, Frank, *Giro lingüístico, teoría literaria y teoría histórica*. Trad. Nataha Taccetta, Laura Cucchi, Julián Giglio, María Inés la Greca y Nicolás Lavagnino, Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina. 2011.
3. Ardigo. Roberto, *La ciencia de la educación*, Trad. Fernando y José del Río Urruti. El monitor de la educación común. Buenos Aires, Argentina. 1906.
4. Casas-Cortés, Maribel, *Montessori Education: Cultivating a Counterculture? Notes by an Activist Anthropologist*, Montessori Collaborative World Review, Volume 1, Number 1, 2019
5. Cocco, Enzo, *La figura del jardín en J.J. Rousseau*, en *Rousseau, la mirada de las disciplinas*, Julieta Espinosa (editora), Casa Juan Pablos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México. 2008,
6. De Giorgio, Fulvio. *I Cattolici e L'Infanzia a Scuola, Il "Metodo Italiano"* en *Rivista di storia del cristianesimo vol. 9*, pp. 71-88. 98 Cf. G. Vian, *Il modernismo. Italia. 2012*.
7. Ferradás Blanco, Lois y José Pablo Franco López, *Presencia de la Pedagogía Montessori en revistas profesionales españolas. El caso de Infancia, Aula de infantil y Cuadernos de Pedagogía*. RELAdEI 5.2 • Julio 2016 • issn 2255-0666
8. Foschi, Renato, *María Montessori*, Octaedro, Barcelona, España. 2014.
9. Froebel Friedrich, *La educación del hombre*, trad. Don J. Abelardo Núñez, Biblioteca Virtual Universal, 2003.
10. Froebel Friedrich, *education by development, the second part of the pedagogies of the kindergarten*. Trad. Josephine Jarvis, Appleton and Company, Nueva York, EE.UU.1902.
11. Kilpatrick, William. *the montessori system examined*. Houghton Mifflin company. Riverside press cambridge. Nueva York, EE.UU. 1914.
12. Pestalozzi, Johann Heinrich, *Cómo gertrudis enseña á sus hijos*, Trad, José Tadeo Sepúlveda, Biblioteca de la Familia y de la Escuela, Instituto Chileno, Chile, 1889.
13. _____, *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*, trad. José María Quintana Cabanas. Machado Libros, España, Madrid.
14. Montessori, María, *El método de la pedagogía científica*, Madrid, España, Biblioteca Nueva. 2003.
15. _____, *La Mente absorbente del niño (1949)*, trad. Guadalupe Borbolla Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos. 2015.
16. _____, *The 1913 rome lectures, first international training course*, Montessori-Pierson Publishing Company. Ámsterdam, Países Bajos. 2013.
17. _____, *Two natures of the child*, en *Citizen of the World, Key Montessori Readings*. Montessori-Pierson. Amsterdam, Países bajos. 2019.
18. N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica. Segunda edición, 2019. Ed. 1964.

19. Pendezza, Stefania. *Le Fattorie didattiche e l'agrinido: l'offerta educativa sostenibile*. (Granjas didácticas y agrícolas: la oferta Educativa sostenible) en *Educacion sostenible*. Cittadini in crescita nuova serie, No. 2. 2014. ISSN 1723-2562
20. Tozier, Josephine, *The Montessori schools in rome: the revolutionary educational work of María Montessori has carried out in her own schools*. McClure's Magazine. Vol. 37. Nueva York, EE,UU. Diciembre, 1911.
21. Tozier, Josephine, *An Educational Wonder-worker, the methods of Maria Montessori*, McClure's Magazine, vol. 37, mayo, 1911.
22. Vigarello, George, *Corregir el Cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 2005.



Cuernavaca, Morelos, a 9 de septiembre de 2020

Dra. Martha Santillán Esqueda
Coordinadora de la Maestría en Humanidades
Centro de Investigación en Humanidades
Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis “El “nuevo niño”: la noción de infancia en la mirada de María Montessori (1909-1949)” que presenta el **alumno:**

DIEGO ALVAREZ ICAZA VITAL

Para obtener el grado de Maestro/a en Humanidades. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Bajo mi decisión en lo siguiente:

La tesis en cuestión, que ha sido elaborada bajo mi dirección, cumple con las exigencias básicas de una tesis grado. Sus mayores aportaciones se encuentran en el planteamiento de problemas de índole teórica, donde confluyen las áreas de Historia, Filosofía y Pedagogía. Considero, por lo tanto, que esta tesis ejemplifica en forma suficiente el tipo de estudios interdisciplinarios que se busca obtener en el programa de Maestría en Humanidades.

Sin más por el momento, quedo de usted

Atentamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Beatriz Alcubierre Moya".

Dra. Beatriz Alcubierre Moya
Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades
Universidad Autónoma del Estado de Morelos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

BEATRIZ ALCUBIERRE MOYA | Fecha:2020-09-09 10:31:42 | Firmante

FVau/yYdiFJWD09c+HG4lxYs5UOVurhu866OPb205ageTPWnD01clWvOhJ6WBst/UYcpYUhFYygbUy75iSmAlftvPF1811ADV29vYm5G6c2KsRnq7kC8RenBMc4iDT5Wt
oWreO3PMrLs0db5ROuZnPN4Urrpds0D782xwmuV2IYRPV6k/77+HxJjwTWron9HIQ0a8yYmHRGHEfMKycU4gu+WZRVAxpejWYF8Woyne05A/SeV3iGIXT3DXr0B5znXu
KhaMRgkD009z2Zfx5wAVStvC4Pf3wSQeq7dRT7h+gn3mTJ7tn0IYHAsnU0gPmLEqKFWcf40H7atreW32cTErA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[BuGgDs](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/sVBeoGBw2JGTPDk7zHbDtX9hxnXqOQCw>



Cuernavaca, Morelos a 2 de noviembre de 2020.

Dra. Martha Santillán Esqueda
Coordinadora de la Maestría y Doctorado en Humanidades
Centro de Interdisciplinario de Investigación en Humanidades
Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
PRESENTE

Le comunico que he leído la tesis:

El “nuevo niño”: la noción de infancia en la mirada de María Montessori (1909-1949),

que presenta el alumno:

Diego Alvarez Icaza Vital

Para obtener el grado de Maestro en Humanidades. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Baso mi decisión en lo siguiente:

La tesis **i)** organiza información sobre las cuestiones más difundidas y estudiadas en torno a la trayectoria e historia del trabajo de M. Montessori; **ii)** profundiza en un hilo conductor teórico, identificado al interior de la obra de M. Montessori; **iii)** articula el proceso de constitución del “método Montessori” con las discusiones y las interrogantes que emergieron al inicio del siglo XX en el pensamiento pedagógico occidental; **iv)** confronta la invención del “mito Montessori” con las condiciones de emergencia de un discurso sobre educación, al interior de las necesidades político-sociales en Italia y en la plataforma de discusión educativa en Europa; **v)** sugiere problemáticas susceptibles de ampliar la temática delimitada a lo largo de la tesis: adopción de ciertos métodos educativos y cancelación u olvido de otros (Freinet frente a Montessori, por ejemplo), necesidad de la defensa y reproducción de la caracterización del niño bajo supuestos “científicos”, intervención de los gobiernos en los procesos de escolarización en el mundo occidental y en el occidentalizado, entre otros.

Sin más por el momento, quedo de usted

A t e n t a m e n t e

Julieta ESPINOSA M.
Profesora – Investigadora UAEM



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

JULIETA ESPINOSA MELENDEZ | Fecha:2020-11-02 22:43:53 | Firmante

AqoO2KRrH9x9jOaQc0cgPMmkWPVuZyEF6hLsYZs9KYgeKtGBF+alBdxevfWphvu0eeKJSqfvz36bYOXI5KVSczwnJfTKijUk271czOy9QcNQAHEUiizYbQGATODvyVpeOomNjlQn3XUqUigsh+XDenw7WXrBcoTQ1StQ/BVohFEJ2tYE6OslG1VPe7ObqjT4dYqBcV9KJV8Z862K3d1JiZ31nzY1lRUEtCzegPUIbk5hfnLUn51ygyaBSrFsT+WScO+wILu+zdFJjwqL4tbC6tWGPs3ZPsw+mFWuQXKUMHm63lv24gMEHSIgOygttCymH2Y2ZJF8XSdaNWNgs7+J6w==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



YJtEsD

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/bPYbCRtdopolcy8qLlVWJJUL84ZPxhYu>



Cuernavaca, Morelos a 11 de noviembre de 2020

Dra. Martha Santillán Esqueda
Coordinadora de la Maestría en Humanidades
Centro de Interdisciplinario de Investigación en Humanidades
Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis *El “nuevo niño”: la noción de infancia en la mirada de María Montessori (1909-1949)* que presenta el alumno:

Diego Alvarez Icaza Vital

Para obtener el grado de Maestro en Humanidades. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Baso mi decisión en lo siguiente:

- 1) La tesis mencionada reúne los requisitos académicos que exigen los estudios de maestría, según están establecidos por el programa de estudios: Plantea con rigor los problemas del tema de la investigación y contribuye a aclararlos a partir de una reflexión y postura personal sobre el tema; conoce ampliamente la literatura especializada sobre el tema y toma postura de entre las lecturas posibles por una de ellas; además presenta una apropiación del método de María Montessori y critica lo que el alumno llama el “*mito Montessori*”; maneja una bibliografía pertinente y actualizada; se basa en fuentes originales y la extensión del texto es adecuada.
- 2) La tesis está escrita con claridad, fluidez, precisión y observa coherencia en los argumentos centrales.
- 3) La tesis realiza una revisión profunda de la obra de María Montessori, basándose en fuentes directas, principalmente en la obra de juventud de la autora en cuestión. Discute con una buena cantidad de comentaristas y especialistas en el tema y propone una crítica al ‘mito Montessori’, que presentaría a la científica y pedagoga italiana como un genio de la época a la vez que resta importancia a momentos medulares de su concepción pedagógica en favor de la construcción de una empresa editorial con fines de lucro. El alumno propone una sugerente lectura del método Montessori que se pone en diálogo con propuestas interpretativas historiográficas que parten del giro lingüístico, lo cual abre posibilidades para líneas de investigación futuras.

Sin más por el momento, quedo de usted

ATENTAMENTE



Dr. Sergio Rodrigo Lomelí Gamboa



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

SERGIO RODRIGO LOMELI GAMBOA | Fecha:2020-11-11 23:56:22 | Firmante

to1Dpqsxse+vXgjjy+EzQoZRPblnN2IG8rHWusZr4lh0T8luT4o0NxtRqM9Fx1KQIY8yVHLVgNKv/D1pT9ZgY/5XuFgNWBczDdDZsWVHV+s5Nj5aey/4naZj58Wh/QLZIKtiCsTGkNyc96/GHZTKydu1nMUyUgYkegKwfBAInjNNqyfZ87LABqaAHo9XQDgD9vUFX1QoOO+UK7nvAZ/y2QPEGG9wMEXyhtUQDtx3thIJZIODiadijTsc6T+3WlwWVW0PxxzG92LZ9E7RZHJq/qTAFKV8uhKXmTMqXYDUWLFffHj2qxr92baqUHIDoR6+hmm00LVqjStQIfVCXXlcQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[zqhgRU](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/YXF3yfgsm0o0se7XVHse6AKlrc2fcEDU>





Cuernavaca, Morelos, a 03 de noviembre de 2020.

Dra. Martha Santillán Esqueda

Coordinadora del Posgrado en Humanidades
Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma del Estado de Morelos


P R E S E N T E

Estimada Dra. Santillán:

Por este medio me dirijo a usted con el fin de extender mi **Voto Aprobatorio** con respecto a la versión final de la tesis titulada "El "nuevo niño": la noción de infancia en la mirada de María Montessori (1909-1949)", que presenta el estudiante **Diego Álvarez Icaza Vital** para optar al grado de Maestría en Humanidades. El trabajo en cuestión cumple suficientemente con los requisitos necesarios para ser defendida en un examen de posgrado.

Sin más por el momento, aprovecho la ocasión para enviarle mis cordiales saludos.

ATENTAMENTE
POR UNA HUMANIDAD CULTA


Dr. Luis Gerardo Morales Moreno
IIHCSS/UAEM



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

LUIS GERARDO MORALES MORENO | Fecha:2020-11-03 06:48:45 | Firmante

V504TN2kinFTJxzB+ZT2/rpDEhIVDVFFPd69okl/WE4udM+q7JptTmww8figYxlEoE4fGQKMTHzlDv5h9HiKHv/w2Hg1AfFU/rigP0km2gOnXe6MYywMvRxYXn7XWvvs0jbgHSrVEo3ei0CvJpm1q/UGfXdia9uDkG/hmAYvbwsFxaEXCUXKylgnldzN60oiUawLBqGUtHrIM7u7CAm8NFaHRwYf52FOj31imViZcPOLRlkB3LKUPvhRISq4+FO8DChPvhlHu3nHZEKvr6G5Mck5kvZ7HE43vP/AujZbr3ftYtg6VhpwsKOXxi+iA1ckrvNQjTWMsanheDFI7KA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



JEf6Vn

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/jnsaYvulvVtw1dPJWwnqAmF153oXRlmd>





Cuernavaca, Morelos, a 19 de octubre de 2020.

Dra. Beatriz Alcubierre Moya
Encargada de Despacho de la Dirección del CIIHu
IIHCS-CIIHu, UAEM

PRESENTE

Por medio le comunico que he leído la tesis El “nuevo niño”: la noción de infancia en la mirada de María Montessori (1909-1949) que presenta el alumno:

Diego Álvarez Icaza Vital

Para obtener el grado de Maestro en Humanidades. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Baso mi decisión en lo siguiente:

Considero que el alumno ha logrado demostrar su capacidad como estudioso de las humanidades, pues supo aplicar las herramientas teórico-metodológicas que se requieren para una investigación de maestría inscrita en las preocupaciones de la historia de las ideas. En tal sentido, propone un marco teórico adecuado y pertinente al objeto de estudio, al tiempo realiza una recopilación de información historiográfica y discursiva que brinda sustento a su argumento central.

En segundo lugar, Álvarez Icaza Vital logró establecer y delimitar adecuadamente un tema de investigación; fue capaz de plantear y resolver preguntas de investigación enfocándose al desarrollo de las ideas en torno al pensamiento de María Montessori y su relación con el pensamiento liberal decimonónico y las preocupaciones sobre la construcción de una infancia provechosa para la patria. Para ello se sirve de las herramientas teórico-metodológicas de la filosofía y de la historia. Sus objetivos son pertinentes y los cumple de manera satisfactoria.



Asimismo, demostró poseer un buen nivel de reflexión y objetividad ante el análisis cualitativo de las fuentes primarias, por lo que su trabajo logra proponer interesantes puntos de vista al conocimiento del objeto de estudio planteado.

Sin más por el momento, quedo de usted

A t e n t a m e n t e

Dra. Martha Santillán Esqueda



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MARTHA SANTILLAN ESQUEDA | Fecha:2020-10-23 15:41:19 | Firmante

jvQ2VvL0eu/fBMFkNqHryclvM75+iRWbhtkTFyeOtEf+oNbXFUjxWXXysRCzvfMep4PRYueqXXKhmiPI0HFmj4pyK313MSjpbS6+v79+urGlX4A/7vatF58j4mfE3KB5Hj/FIBylX3OTI
umqGR/UxN0OBVJq7UMoRHR2ILTUJiqTfRG0mW4iqQ0SqLDnfcJptfouOPRGcBpNwDUUWjOGaieTHRLfC2jnaikFEclUI4qWcQMm/ZpnWlsOXfBztH2F9IPYG6vUHTveHdl6Sa
OJ9uh/40a1Oyk6zlpzsRiAM05L+fz8rBO33kDyygzv33fS1CtrjVYzw+aEf706sVEg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[du1eW0](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/AAlayaYQW9CxLITqnz1jdGDOL5Hn8QO2>

