

NO TODO LO QUE SE DICE MONTESSORI LO ES: DECODIFICACIÓN DE ELEMENTOS ESENCIALES EN UN MUNDO GLOBALIZADO

ARE WE BEING MONTESSORIANS? DECODING ESSENTIALS IN A GLOBALIZED
WORLD

María Celina Chavarría González¹

A Susan Turof, gracias por 'mostrarme' a Montessori

Resumen: Algunas prácticas montessorianas parecen pasar por alto y ser contradictorias con el sentido original de sus escritos. El presente artículo se pregunta sobre principios esenciales de la educación montessoriana, tomando como perspectiva sus propios escritos, a la luz del paradigma de la Complejidad. Los resultados de la indagación se organizan desde una perspectiva sistémica: (1) descubrimientos sobre la niñez en los contextos propiciados; (2) la relevancia de la educación como diseño cultural; (3) una formación de educadores y educadoras que enfatiza tanto la complejidad como una disposición a la comprensión empática de la niñez, la auto-observación y una perspectiva evolutiva planetaria y de la especie. Se vinculan los conceptos con las corrientes de pensamiento histórico-cultural y desde el paradigma de la complejidad. Como resultados, destacan como actuales los ideales de solidaridad y comunidad de aprendices, el papel de la observación y el respeto por los ciclos de actividad o flujo propuestos por Montessori, así como su convicción de que la evolución de la humanidad, aún incompleta, ha de ser conducida, transdisciplinariamente, en la línea de una evolución cultural consciente, particularmente urgente ante el mundo de las tecnologías de información y comunicación (TICs) hoy.

Palabras clave: MONTESSORI, HOLISMO, PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD, EVOLUCIÓN CULTURAL CONSCIENTE, DISEÑO CULTURAL, PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.

Abstract: The present article involves an inquiry into essential conditions for a Montessori education, in three realms: (1) evolutionary characteristics of childhood-in-context; (2) a "scientifically" prepared existential environment, to act interactively towards the learning-education-development of potentialities; (3) a system for the transformation of educators, with emphasis on a disposition towards the empathic apprehension of childhood, a complexity approach, self-observation and a planetary and species evolutionary perspective. In order to relate her concepts with mainstream educational theory, links are made to cultural-historical concepts and a Complexity perspective. As results, ideals of solidarity, a nurturing perspective, the role of observation and of respect for activity cycles and concentration are stressed as particularly pertinent in the world of TICs today, as well as her belief that the evolution of humanity is yet incomplete and it is our due to collaborate with it—a position that she shares with current evolutionists.

Key words: MONTESSORI EDUCATION, HOLISM, COMPLEXITY PARADIGM, CONSCIOUS CULTURAL EVOLUTION, CULTURAL DESIGN, CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE.

¹ Doctora en Desarrollo Humano y Familia, Universidad Estatal de Pennsylvania, Estados Unidos. Catedrática de la Escuela de Psicología e Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. Participó en la co-creación del Centro Infantil Laboratorio - CIL y ha realizado investigación acción transdisciplinaria en el CIL y el CEN-CINAI de Cristo Rey desde 1992. Ha escrito varios libros sobre el tema incluyendo "El reto de la Educación Preescolar en una sociedad cambiante" y "Tendencias políticas de la Educación Preescolar: El dilema de la madre trabajadora".

Dirección electrónica: mariacelina.chavarria@gmail.com

Artículo recibido: 9 de agosto, 2011

Aprobado: 12 de mayo, 2012

1. Punto de partida

"De todas las cualidades el amor es la más fuerte [...] Debemos estudiarlo y utilizarlo más que cualquier otra fuerza a nuestro alrededor"
(Montessori, 1949/1967, p. 287-288, traducción de la autora).

Cuando nos decimos montessorianas, ¿lo somos o es un nombre prestigioso y comercial? Este artículo incursiona en lo multifacético del campo montessoriano, intentando recabar una serie de elementos definitorios de su popular y a la vez ignorado sistema de aprendizaje-enseñanza.

Parte de nuestras vivencias con los legados y dilemas asociados a esta enorme mujer, María Montessori, sobresaliente Doctora en Medicina, feminista y vocera activa por la paz (tres veces nominada al Nobel por la Paz). Mujer transdisciplinaria, muestra perfecta del segundo renacimiento italiano hacia finales del siglo XIX, quien vivió, como muchas, las experiencias del desengaño amoroso, de madre soltera y, para coronar, de mística.

Para responder a la complejidad temática, se optó por una serie de artículos entrelazados que conviene mencionar, con la esperanza de que en su conjunto logren dimensionar diversas facetas de sus propuestas. El primero tiene como fin retratar, para personas hispanohablantes, a esta polifacética mujer como personalidad y producto de su época. El segundo, una pincelada sobre legados y esfuerzos de construcción de comunidades de aprendices desde movimientos montessorianos. Un tercero formula cuestionamientos y retos para dicho movimiento latinoamericano actual (Chavarría González, 2012 a, b, c).

Corresponde primero preguntarnos: ¿cuál es su vigencia hoy? Ante las prácticas variadísimas con ese nombre, ¿cuáles interrogantes nos apoyan para acercarnos al espíritu montessoriano? ¿Sobre qué parámetros insistía Montessori? Esas son las incógnitas que se plantean en el presente artículo, a la luz de su creciente vigencia cien años después. Para ello, recurrimos a una búsqueda bibliográfica, así como a las opiniones de las asociaciones montessorianas de mayor peso hoy. Surgen dos interrogantes de entrada:

- (1) ¿Por qué tanto esfuerzo con una filosofía de la educación de un siglo de añejamiento, sobre todo, habiendo tanta teoría moderna de donde escoger?
- (2) ¿Cómo encontrar parámetros sobre la esencia de Montessori hoy, en un mundo diferente?

A la primer pregunta me dirijo en los artículos aludidos. He de adelantar que entre más leo investigaciones sobre desarrollo social, neurológico, cognitivo y emocional, sobre el lenguaje² y la construcción cultural de las vivencias y del senti-pensar, más me admiro ante los conocimientos neurales, científicos, culturales y psíquicos de la exquisita observación de "la Dottoressa", como la llamaban sus allegados y allegadas.³ Más me admiro ante su perspectiva evolutiva de la humanidad, su defensa de una evolución cultural consciente, muy en la línea con evolucionistas actuales (p. ej., Ornstein y Ehrlich, 2000).

En nuestro convulso mundo hoy, será importante conocer las propuestas montessorianas, tomando en cuenta sus aportes tan válidos hoy, como demuestran investigaciones recientes (Lillard, 2005/2007).⁴

1.1 ¿De dónde vienen estos comentarios?

Conviene hacer un breve *reprise*: descubrí a Montessori como mujer que se planteaba la cuestión de cómo amar, cuidar y nutrir la energía de hijos o hijas, sin abandonar su profesión (entre más profundizaba las aristas del desarrollo infantil, más me preguntaba qué haría si los tuviese). Para madres y familias, es una interrogante crucial, al sopesar las alternativas para nuestros seres queridos en estos períodos formativos tan entrañables. Con frecuencia nos conduce a búsquedas infructuosas, a chocar contra paredes del dolor de instituciones casi carcelarias, orientadas a entretener, imbuir, regañar, condicionar, resignar y eliminar todo ímpetu personal creativo; en síntesis, a domesticar a las jóvenes generaciones, como Paulo Freire denunció.

En mi caso, el cuestionamiento me había hecho incursionar en los meandros y callejones sin salida, tales como los que suelen caracterizar las limitadísimas soluciones de nuestras sociedades neoliberales, ante interrogantes de peso que atañen a toda una sociedad, su calidad de vida y su futuro, asumidos desproporcionadamente por mujeres intentando milagros.

² Término usado por Maturana y Varela (1987), para referirse al acto de usar lenguaje, como constructor del ser humano desde sus orígenes, que es mucho más que un sistema simbólico, un sistema de comunicación que tiene que ver con los consensos y las emociones y que ellas también son decisivas para la convivencia humana.

³ Consúltese Maturana y Varela (1987); Moraes y de la Torre (2009), por ejemplo.

⁴ Véase síntesis en Chavarría González (en revisión-b).

Una vez realizada una investigación de base en Costa Rica, intenté aprehender la maraña de instituciones involucradas y una situación de omisiones y comisiones perpetradas a la familia costarricense. Intenté plasmarlo como grito al Estado -o en su defecto, al cielo- en sendos libros difíciles de escribir, por la realidad tan oscura de la cual se ocupan (Chavarría González, 1993, Chavarría González y Pérez Abarca, 1992). Ahí descubrí también que Carmen Lyra (María Isabel Carvajal) ya había chocado con esa opacidad (González, 1990; Lemistre Pujol, 2011).

Cuento esta historia porque forma parte de la esencia montessoriana, como muchas madres comentan: "descubrí a Montessori ya desesperada". En franqueza, debo decir que fue mi hijo de pañales, de año y meses, quien descubrió estos legados: entró en un centro montessoriano cerca de la Universidad de Costa Rica (UCR) e inmediatamente se asumió en casa, literal y simbólicamente. Ni me miró para preguntar ¿puedo? Con firmeza se dirigió directo a explorar los bloques de madera con perillas, los interesantes *cilindros de madera*. Mientras tanto yo, de adulta, vacilaba entre disculparme, disculparlo o, más bien, dar rienda suelta a explorar lo que veía ante mí, como salido de uno de los atados mágicos de un cuento de Carmen Lyra (1994).

Era *La Escuelita*, grupo montessoriano de edades heterogéneas, dirigida por la Dra. Susan Turof, lugar de múltiples gozos (y gozadas), descrita a grandes trazos en *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante* (Chavarría González y Pérez Abarca, 1992). Me convertí, gracias a su filosofía de casa abierta, en una de las aprendices de la Torre de Babel infantil que se vivía.

Como psicóloga crítica y admiradora de Paulo Freire, he leído muy entrañablemente a Montessori, aprendiendo a sobrepasar y penetrar sus expresiones carismáticas, tan culturales, así como un lenguaje críptico que intentaba aprehender conceptos desde la complejidad, como los de períodos sensibles o ventanas de oportunidad. Ahora hablamos de memes⁵ para referirnos al concepto similar montessoriano de mnemes⁶ y engramas.⁷

⁵ La palabra *meme* fue introducida en 1976 por el biólogo inglés Richard Dawkins (Csikszentmihalyi, 1998), para designar que la información sobre el futuro de la evolución depende no tanto de la información que llevamos químicamente en nuestros genes **sino del tipo de ideas que aprendemos y vivimos en nuestras vidas**. Dawkins llamó a estas ideas *memes*, término derivado del radical griego que significa *imitación*. Los *memes* tienen que ser aprendidos como unidades de información transmitidas a través del aprendizaje, muchas veces por imitación.

⁶ Mneme: Del griego, memoria. Palabra acuñada por Montessori para referirse a la fuerza que construye la personalidad al guardar y encarnar experiencias previas y combinarlas con nuevas experiencias vitales. Se refiere

Asimismo, hablamos de "flujo" para referirnos a la concentración de la atención, concepto central en el sistema Montessori, como veremos (Csikzentmihaily, 1997a, 1997b, +1998).

He seguido de lejos los escritos de seguidoras y seguidores del movimiento montessoriano, notando las diferentes posiciones entre asociaciones (principalmente AMI, AMS, Montessori Foundation, Comité Hispano Montessori). Convencida, desde la Universidad de Costa Rica se propició y tuve el honor de traducir y apoyar el entrenamiento montessoriano para personal de centros infantiles costarricenses, CEN-CINAI, con Marjorie Farmer a la cabeza (Packard, 1995).

También, han sido relevantes los talleres con la entrenadora montessoriana Olga Dantus. Intrigada, he visitado y observado prácticas montessorianas en Costa Rica y en California (Chavarría, 1990), entre las cuales en algunas se vivía una experiencia mágica, alentadora; mientras que en otras el corazón de Montessori no latía, para tomar la expresión de Nancy Rambusch (1978, 1990), primera presidenta de la *American Montessori Society* (AMS).

Durante la década 1991-2000, incursionamos, en equipo, activamente gestando y co-participando en prácticas montessorianas en el Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, especialmente de la mano con la colega M.Ed. Mabel Ovares Gutiérrez. Asimismo, en CEN-CINAI costarricenses, conduciendo procesos de interpretación de diferentes escenarios de la cotidianeidad. En un CINAI en el anillo de pobreza extrema de San José, en el barrio de Cristo Rey, se gestó una modalidad montessoriana, así como capacitaciones para CEN-CINAI. Se llevó a cabo una reestructuración de los espacios existenciales y de las estructuras curriculares, una problematización, concientización, y evaluación en diferentes etapas, en forma de indagación participativa. Nuestras vivencias con el tema del desarrollo posible son inexpresables: con la niñez de esos centros infantiles, así como con la posibilidad de conformar equipos de trabajo y comunidades de aprendices, no cabe sino agradecer sus enseñanzas y apreciar sus confirmaciones contundentes y esperanzadoras (Chavarría González *et al.*, 2000a, 2000b; Chavarría González y Orozco Castro, 2009; Poltronieri Pacheco, 1998).

a la memoria heredada e inconsciente que reproduce el pasado, semejante a la idea del inconsciente colectivo de Jung. (Chattin-McNichols, 1992).

⁷ Engrama: Montessori se refiere a trazos en la memoria como resultado de la experiencia, guardados permanentemente de forma subconsciente. Los engramas interactúan y producen aprendizajes nuevos que pueden surgir a la conciencia (Chattin-McNichols, 1992).

Décadas después del enamoramiento como madre, tía e investigadora, así como con la posibilidad de impulsar el desarrollo, vislumbrando hacia un futuro posible, más admiro la capacidad de Montessori para comprender el desarrollo-aprendizaje, interpretar sentidos y proponer alternativas. Al leerla, más comprendo que sus palabras, por más enfáticas que fuesen, quedaban cortas ante la complejidad y la alquimia que intentaba expresar.

Desde estas experiencias, más me convengo que sólo presenciando un centro que refleje la magia de la niñez cuando fluye en una casa montessoriana, se comprende el encantamiento y las transformaciones que suelen suceder. Más aún, al analizar los elementos contraculturales que se enlazan en su sistema.

Hay que decir, claramente, que el nombre o los materiales por sí mismos no aportan estas vívidas experiencias. Muchas veces el nombre Montessori va apareado a visiones superficiales y que contradicen en forma flagrante los principios y fines montessorianos, motivo de la presente indagación. Tanto que dejan un sinsabor en el alma (véase también A.S. Lillard, 2005/2007).

Luego de estas vivencias, sigo considerando que Montessori se comporta como un buen vino, pero ¿a cuál cosecha y región nos referimos? Pues muchas veces sabe avinagrado... Veamos.

1.2 ¿A cuál Montessori nos referimos?

En el mundo puede haber unas 22,000 escuelas Montessorianas en al menos 110 países (Whitescarver y Cossentino, 2005). Montessori no es una marca registrada. Cualquier persona puede iniciar una escuela autodenominada montessoriana, lo cual es frecuente, pues su nombre es comerciable y atrae familias que activamente buscan mejores opciones para sus seres amados. De hecho, hay docenas de organizaciones montessorianas en el mundo, cada una con sus propios estándares (Whitescarver y Cossentino, 2005).

Hemos visto prácticas montessorianas agobiadas bajo el peso del silencio y la disciplina, donde se respira represión y control. Las hemos visto con estructuras que no permiten fluir o tan superficiales que las personas no tienen tiempo de profundizar en nada, dando una impresión desordenada o aburrida de paseo por un centro comercial, donde se exhibe todo, pero no sucede nada. Desde los años setentas, se había constatado que, en la práctica, el enfoque Montessori puede referirse a versiones radicalmente diferentes entre sí

(Cf. Chattin-McNichols, 1992; A.S. Lillard, 2005/2007). En nuestras indagaciones, corroboramos tal dispersión.

Para comenzar a delimitar la temática, convendría dar un vistazo al menú de atributos que nos ofrece *The Montessori Foundation*. Resultan útiles para discernir si las prácticas que comparten ese nombre son o no son montessorianas, por lo que se transcriben. En otra columna se incluyen confirmaciones recogidas por Angeline S. Lillard (2005/2007), porque resulta verdaderamente interesante conocer sobre la consistencia de la fina observación médica de la Dottoressa.

Cuadro N° 1.
Parámetros para distinguir entre lo que es o no Montessori, así como verificaciones de investigaciones

Parámetros de The Montessori Foundation (s.f.)	Confirmaciones en indagación de Lillard (2005/2007)
<p>Un ambiente de aprendizaje auténticamente montessoriano:</p> <p>1. Un ambiente donde la niñez aprende: Observamos, como actividad principal, a la niñez aprendiendo y no prioritariamente a las maestras enseñando. Generalmente, se trabaja de manera individual o en pequeños grupos [de escogencia voluntaria].</p> <p>2. Responde a las necesidades, los intereses y desarrollos de niños y niñas involucrados.</p> <p>3. Énfasis en el progreso y desarrollo personalizado: cada quien progresa a su propio ritmo y da pasos hacia las diferentes áreas de aprendizaje cuando está listo-a.</p> <p>4. Aprendizaje concreto en el período de desarrollo temprano: el aprendizaje temprano implica el contacto con materiales concretos cuidadosamente diseñados para estos propósitos.</p> <p>5. Actividad espontánea: es <i>natural</i> que niños y niñas conversen, se muevan y exploren el mundo a su alrededor.</p> <p>6. Aprendizaje activo: seleccionan su propio trabajo y lo continúan durante el tiempo que necesiten hasta que se hace tan <i>natural</i> que se lo puedan demostrar a</p>	<p>1. La investigación indica que la auto-escogencia de los grupos contribuye al buen desempeño. El orden en el ambiente trae beneficios a la niñez y ayuda a estructurar el desarrollo neuronal.</p> <p>2. La motivación es el factor más importante en el aprendizaje. El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas tienen un sentido de control sobre sus vidas y cuando están interesados.</p> <p>3. El aprendizaje es óptimo cuando los adultos proporcionan límites claros y dejan que la niñez se mueva libremente dentro de esos límites, cuando responden a las necesidades de la niñez, manteniendo altas expectativas. En esos casos, niños y niñas muestran logros, altos grados de madurez, empatía y otras cualidades positivas para la vida. La autoridad adulta no es ni permisiva (<i>laissez-faire</i>), ni rígida, controladora o autoritaria. No es centrada en el niño/la niña la niñez, así como tampoco en la adultez, sino permisiva con autoridad.</p> <p>4. El movimiento y el desarrollo cognoscitivo están entrelazados; a mayor contacto, mayor interés y esfuerzo en los períodos tempranos. (Esto se ajusta a los diferentes períodos sensibles, donde por contraste, la imaginación juega un papel relativamente más importante en el período entre los 6 y los 12 años, concordando con Montessori).</p> <p>5 y 6. Niños y niñas tienden a mostrar menos interés y perseverancia cuando se cortan las actividades o se hacen como requisito. El orden en el ambiente y la auto-escogencia traen beneficios a la niñez y ayudan a estructurar el desarrollo neuronal.</p>

<p>otras personas</p> <p>7. Actividad auto-motivada: los niños y las niñas se encuentran motivados por su deseo de convertirse en seres capaces en el mundo. Los refuerzos externos son innecesarios y pueden conducir hacia la formación de personas pasivas que dependen de otras personas para todo, desde afianzar su autoimagen hasta obtener permiso para dar seguimiento a sus sueños más profundos. En el proceso de exploración y escogencias personales, construyen su identidad</p> <p>8. Libertad con límites: la extensa libertad de movimiento y escogencia encuentra límites en lo que es apropiado para la comunidad.</p> <p>9. Aprendizaje con auto-regulación: los niños y las niñas no cumplen con el fin de obtener notas o recompensas externas, sino por su interés y deseo de convertirse en personas capaces.</p> <p>Comunidades de aprendices montessorianas:</p> <p>1. Grupos de edades heterogéneas: los grupos con diferencias de 2 y 3 años entre unos estudiantes y otros asemejan mejor las condiciones en las cuales la familia propicia la solidaridad y la ayuda mutua.</p> <p>2. Un ambiente familiar: en la medida en que niños y niñas se van desarrollando, asumen papeles más activos en el cuidado de las personas más pequeñas y del entorno, forjándose así un ambiente comunitario y de cooperación.</p> <p>3. Cooperación más que competencia: las condiciones estructurales favorecen la colaboración más que la competencia. A los niños y niñas montessorianos se les insta a tratarse entre sí con calidez y respeto. Se disminuyen los insultos y el rechazo mutuo. Al desestimarse la necesidad de competir por la atención, pueden establecer relaciones armoniosas con más naturalidad. Las y los educadores montessorianos evitan comparar a las y los estudiantes entre sí.</p>	<p>7. <i>El aprendizaje situado y en contextos significativos es más profundo y enriquecedor que el aprendizaje en contextos abstractos. Las recompensas extrínsecas al aprendizaje impactan negativamente la motivación para continuar la actividad una vez que se han retirado.</i></p> <p>8. <i>El estilo permisivo con autoridad se asocia a mayores logros, ver punto #3.</i></p> <p>9. <i>Las recompensas extrínsecas al aprendizaje impactan negativamente la motivación para continuar la actividad una vez que se han retirado.</i></p> <p>1. <i>Las personas aprendemos observando e imitando a otras personas; los niños, entre más pequeños, más lo hacen.</i></p> <p>2. <i>La organización en colaboración (comunidad de aprendices) facilita el aprendizaje.</i></p> <p>3. <i>[ver arriba]</i></p>
--	--

Adaptado de The Montessori Foundation (s.f.) y de Angeline Stoll Lillard (2005/2007)⁸

⁸ Traducción y énfasis de la autora, en ambas referencias. Los resultados de la indagación de Lillard aparecen en la columna de la derecha. Se ha indicado con cursiva el término "natural" pues en el ser humano, lo natural es cultural... lo cultural termina siendo visto y vivido como "natural", de manera que se nos olvida que en ámbito humano, todo lo que parece natural está inserto en costumbres y actos de naturaleza cultural...

Otros principios que caracterizan la propuesta montessorianas, a continuación (The Montessori Foundation, s.f.):

Despertar y nutrir el espíritu humano:

- 1. Valores 'universales' que trascienden la comunidad entendida como lo local:** las y los educadores montessorianos intentan desarrollar tanto los patrones apropiados de cortesía, como sembrar valores trascendentes. Incluyen, el respeto por sí mismos, la aceptación de la unicidad y dignidad de cada persona, la gentileza, paz, empatía, responsabilidad personal y el valor de hablar desde nuestros corazones.
- 2. Comprensión global:** los ambientes montessorianos activamente celebran la diversidad cultural, ampliando la visión y el respeto hacia múltiples culturas y promoviendo una perspectiva global, la idea de un mundo que compartimos y debemos cuidar las diferentes sociedades humanas.
- 3. La concepción del niño o niña como ser espiritual:** se trasciende el ver al aprendiz como estudiante y se potencia un desarrollo motivado desde el fuero interno, desde donde el aprendizaje vibra con fuerza apasionante.
- 4. Actitud de servicio:** se impulsa a las comunidades montessorianas a organizar programas como contribución con la escuela y la comunidad.

Las y los educadores montessorianos:

- 1. Observadores-as:** observaciones cuidadosas sobre el aprendizaje y las características de la niñez son utilizadas para comprender dónde está cada persona en términos de su desarrollo. Contribuyen a saber cuándo y cómo intervenir.
- 2. Autoridad sin autoritarismo:** son firmes y consistentes desde un centro empático, nunca castigadores ni arbitrarios. [Ver arriba].
- 3. Oportunidad hacia el aprendizaje:** facilitan el proceso de aprendizaje sirviendo a la niñez como recurso y propiciando oportunidades.
- 4. Modelo:** conscientemente modelan los comportamientos y actitudes que consideran deseables, en línea con el énfasis de Montessori en el desarrollo de personalidades armoniosas.

Adaptado de The Montessori Foundation (s.f.)

2. Interrogantes entrelazadas como holograma

De la síntesis anterior, resaltan conceptos básicos que son útiles para comprender la esencia montessoriana. Para organizar la discusión, se sigue la trilogía que se ha señalado

como fundamental para el éxito demostrado en prácticas montessorianas (Lillard, 2005/2007; Whitescarver y Cossentino, 2005):

- Un método comprensivo dirigido a descubrimientos clave sobre la niñez, observados a través de sus actuaciones ante conjuntos de oportunidades específicas (su método científico).
- La construcción de ambientes-situaciones en torno a potencialidades de desarrollo y de vivencias como comunidades de aprendizaje [*developmentally prepared environments*].
- Un sistema de entrenamiento de educadores-as que enfatiza tanto las técnicas complejas como el cultivo de una disposición a "seguir al niño-a" desde la empatía.

Para organizar la discusión, en secciones correspondientes se realiza una síntesis de los conceptos básicos que nos permitan problematizar sobre los elementos esenciales en ese trípode indisoluble. De ahí se derivan interrogantes sobre la autenticidad de las prácticas que se autodenominan Montessorianas. Es esencial, empero, resaltar la naturaleza indivisible de dichas secciones. Por ejemplo, la niñez se comportará y desarrollará en formas diferentes ante circunstancias diversas. Asimismo, los ambientes físicos cobrarán vida diferente dependiendo de las educadoras, etc.

Se caracterizan brevemente dichos parámetros desde estas tres perspectivas entrelazadas, en secciones correspondientes. En cada una, se sugieren interrogantes como punto de partida para visualizar si un grupo en cuestión podría llamarse auténticamente montessoriano o no, con base en los parámetros propuestos por asociaciones Montessori relevantes (AMI, AMS, The Montessori Foundation).

2.1 Cosmovisión sobre la niñez: ¿Cómo se reflejan los descubrimientos montessorianos sobre la niñez en los ambientes existenciales, contruidos para ellos desde el amor?

Gran observadora, Montessori notó que niños y niñas realizan enormes esfuerzos en pos de su desarrollo. Para ellos no es sólo un asunto de juego. Por ejemplo, cuando están intentando darse vuelta, gatear o caminar es un asunto de esfuerzo total y persistente. A las personas que les rodeamos se nos hacen evidentes sus forcejeos: mil veces intentan que sus bracitos y sus manos se coordinen lo suficiente para aprehender objetos colgantes. Luego, para caminar o comunicarse.

Es curioso que, cuando las actividades se vuelven más sutiles y sociales, olvidamos ese ímpetu hacia el desarrollo y empezamos a decir "jugar" cuando barren, lavan trastos, martillean, hablan por celulares imaginarios e imitan todo tipo de prácticas de su entorno. Nuestra cultura no ha comprendido cabalmente esos esfuerzos de apropiación de los actos y formas de comunicarse. Los etiqueta como juego, restándoles importancia. Terminamos por creer que jugar es lo más importante en la niñez. Después, seguimos creyéndolo para nuestra vida adulta.

Montessori advierte la satisfacción que muestran niñas y niños cuando tienen oportunidades para ejercer actividades que les acercan a las acciones culturales, propias de su entorno, así como cuando perfeccionan destrezas. Postula que esta satisfacción sucede cuando se armonizan necesidades de desarrollo con oportunidades del entorno, siempre cultural e histórico

El deseo de trabajar de un niño representa un instinto vital, en vista de que no puede organizar su personalidad sin trabajar: un [ser humano] se construye a sí mismo mediante el trabajo [...] Un niño, por otro lado, no se cansa con el trabajo. Se desarrolla mediante el trabajo, y, como consecuencia, su trabajo incrementa su energía. (Montessori, 1966, pp. 186, 197)

Se refiere a un concepto semejante al de estar en vías de *autorrealización*: el ser humano tiene un fuerte anhelo por "realizar", poner en práctica y ejercitar sus potencialidades (Maslow, 1962). Implica un entrelazamiento gozoso, de sincronidad entre las fuerzas vitales al interior y el encuentro con lo que la cultura proporciona.

Para que los impulsos vitales encuentren aquellas oportunidades anheladas es necesaria la libertad para:

- Escoger su actividad en un ambiente científica y conscientemente preparado.
- Escoger sus compañeros de trabajo⁹; así como
- trabajar sin ser interrumpidos durante el tiempo necesario (mínimo tres horas; Gebhardt-Seele, 2003).

Cuando se dan dichas condiciones, Montessori notaba algo extraordinario: una concentración prolongada y profunda. Puede describirse como si estuviesen en un estado

⁹ Maria Montessori se refiere a *trabajar* como una actividad que lleva a la autoconstrucción.

mental armónico, calmado, contento, colaborador y respetuoso de las otras personas. Cuando se tienen al alcance estas condiciones

El niño que se concentra está contento; ignora a sus compañeros o a los visitantes que circulan alrededor de él. [...] Cuando sale de su concentración, parece percibir el mundo de nuevo como un campo ilimitado para descubrimientos novedosos. También toma conciencia de sus compañeros por quienes manifiesta un interés afectuoso. Se despierta en él (ella) un amor por las personas y las cosas, se vuelve amistoso hacia los demás y dispuesto a mirar todo aquello que sea hermoso. Este proceso espiritual es evidente: se aleja del mundo para alcanzar el poder de unirse con él. (Montessori, *La mente absorbente*, 1949/1967, p. 249; *traducción nuestra*)

Montessori llamó a este estado "*normalización*". Se refiere a la actividad concentrada, cuando aparecen las siguientes cuatro características:

- (1) Amor por la actividad.
- (2) Concentración.
- (3) Autorregulación.
- (4) Sociabilidad (Zener, 1999).

Montessori lo refiere como un concepto de sincronización con las fuerzas vitales. Por claridad teórica, se considera preferible la referencia a una apropiación de las potencialidades. El término que ella utilizaba se considera muy contrario a su visión, con connotaciones negativas: implicaría alcanzar una normalidad estadística. No podría ser esta versión más lejana del pensamiento y sentimiento de Montessori, siempre luchando y abogando por el desarrollo personal y la evolución cultural, como servicio a la vida y a las tareas inconclusas de la humanidad.

El término aludido también deja por fuera la poderosa idea de que el ser humano se desarrolla siempre desde una inmersión cultural profunda, donde los contextos se viven siempre como potencialidad, como perspectiva a futuro, (Cf. del Río y Álvarez, 1992). Montessori misma estaba plenamente consciente de la flexibilidad humana ante la cultura y era una de las ideas que su método conscientemente potenciaba (Zener, 1999). La *normalización* es *culturalización*. La educación sería, para ella, una manera de evolución cultural consciente, requisito indispensable para la supervivencia de la humanidad, ante lo que ella explícitamente discutía como la era industrial y sus consecuencias.

Antes de iniciar nuestras interrogantes, se incluye una síntesis sobre los descubrimientos de Montessori con respecto al niño y niña.

Primero, las nuevas generaciones se encuentran deseosas de integrarse a la cultura en que viven. Su desarrollo está marcado por improntas¹⁰ surgidas durante la evolución, las cuales han permitido un enorme desarrollo de su cerebro. Por tanto, nacemos con una enorme vulnerabilidad y pareciera necesario terminar el desarrollo embrionario en forma extra-uterina. Es crucial respetar estas improntas o esquemas que han evolucionado para desarrollar potencialidades, las cuales se hacen propias a través del esfuerzo. Al inicio de la vida estas improntas ejercen una influencia decisiva; van cediendo en su importancia ante la cultura, como insistía Vygotski (1932, 1934).

Por ende, en ambientes montessorianos auténticos vemos el respeto por estas improntas: como actividad principal, encontramos a estas pequeñas personas aprendiendo, con gozo y comodidad, no primordialmente a las maestras impartiendo enseñanzas grupales. Niños y niñas emprenden desafíos y actividades, escogiendo espontáneamente entre las oportunidades. Las continúan durante el tiempo necesario, usualmente 3 horas. El aprendizaje coincidente con su desarrollo es tan satisfactorio que los refuerzos externos son innecesarios y más bien contraproducentes para su motivación (Cf. Lillard, 2005/2007).

Esto concuerda con el concepto de libertad situacional o *libertad para...* de Paulo Freire (1970): la libertad sólo tiene sentido en términos de lo que se pueda hacer con ella, lo cual nos enlaza con el eje del ambiente preparado, constituyéndose en una ventana de oportunidades en la coincidencia entre intereses y posibilidades a su disposición.

De lo anterior, se desprenden interrogantes sobre cómo nos caracterizamos como montessorianas en términos de nuestra concepción de la niñez y del mundo, en forma articulada. Es importante advertir que sólo se puede comprender el conjunto de estas dimensiones como una totalidad, como un tríptico o trilogía que funciona como un todo.

2.1.1 *¿Se respeta el flujo, la dignidad y la sabiduría de cada quien o se intenta que calcen dentro de una programación curricular y horario?*

¿Se respeta su ritmo o le pedimos que se adecue al horario programado?

¹⁰ Proceso de aprendizaje que tiene lugar en los animales jóvenes durante un corto período de receptividad (Real Academia de la Lengua).

2.1.2 *¿Predominan los niños aprendiendo, con gozo y comodidad, no las maestras enseñando al grupo?*

¿Niños y niñas seleccionan actividades espontáneamente, se desplazan y conversan, con oportunidad para continuar la actividad hasta su satisfacción?

2.1.3 *¿Se evidencia una actitud de respeto por personalidades únicas o queremos que cambien hacia lo que creemos que deben ser?*

¿Se respetan los ritmos y estilos, la dignidad personal y las diferencias interpersonales? ¿Se les escucha, se les dan opciones, se les observa y conoce desde la empatía? ¿Se evita hablar de sus dificultades en lugares donde la conversación pueda ser escuchada por el niño, la niña u otras personas?

2.1.4 *¿Se encuentran oportunidades culturales que respondan al período sensible para in-corporar el mundo, para el orden, el lenguaje como palabra dicha y escrita, así como la visión planetaria?*

Más que sólo juego, ¿se concentran y parecen esforzarse en actividades características de nuestra cultura? En los grupos de 3 a 6 años de edad, ¿se respeta su necesidad de aprender en los ámbitos en que ven a personas mayores actuar? ¿Se comprende que el gozo de participar en las actividades cotidianas y de desarrollar destrezas fortalece su auto-respeto?

2.1.5 *¿Se comprende la necesidad impostergable de ser amados y amadas tal cual son?*

¿Se dialoga en forma cálida, intentando comprender sus necesidades o, por el contrario, en forma controladora, "objetiva", manipuladora o en tono de regaño? Como se mencionó, ¿se les insta a hablar desde el corazón?

Al responder negativamente ante dichas interrogantes, podemos descubrir aplicaciones no holistas o integrales, por tanto no somos Montessorianas. Para sensibilizarnos hacia otras necesidades de la niñez, es necesario tomar en cuenta las menos tangibles:

- Construir y enriquecer su conciencia de sí y del mundo (concienciar).
- Amor, seguridad y pertenencia.
- Orden.

- Movimiento y exploración; conocer y explorar la realidad.
- Independencia e interdependencia.
- Escogencia y libertad.
- Actividad constructiva.
- Lenguaje.
- Auto-regulación (O'Shaughnessy, 1998).

Al continuar con la indagación, nos orientamos hacia el segundo eje:

2.2 ¿Qué es un buen ambiente montessoriano? Ambientes experienciales y comunidades de aprendizaje

El ambiente es existencial, cultural, un todo que nos conforma, desde la neurología hasta la forma de pensar, de comer, de reír y de amar. Los ritmos, tonos, cadencias y lenguajes son vivencias significantes: se imprimen en reacciones y redes de sensaciones corporales. Sobre todo en periodos de rápida absorción del mundo y construcción de lo más básico del sí, en los periodos sensibles iniciales de formación de la psique. De la misma manera, también se imprimen las vivencias con la naturaleza, las formas de interactuar y lenguajear del entorno. Estas vivencias, a la vez, impulsan saltos cualitativos en el desarrollo.

La investigación de la Dra. Montessori se centraba en los esfuerzos por la actualización de las potencialidades de la niñez, postulados como la "mente absorbente" de la niñez, así como en las formas en que el entorno las apoya o se interpone. Ahora bien: ya en 1990, Álvarez había analizado el olvido de la cultura en la conceptualización científica del diseño educativo, empezando por la equiparación entre los conceptos de educación y escolarización

La educación es un proceso global de enculturización en el cual caben diversos entornos y procedimientos instruccionales, y olvidar que la escuela no es sino una delegada de la cultura ha subvertido durante mucho tiempo el papel de la investigación y del diseño educativo. (1990, p. 43)

El ambiente -siempre social- representa mucho más que una variable, un escenario o telón de fondo. Es un partícipe activo hacia los esfuerzos de desarrollo-enseñanza-aprendizaje (DEA). Por ejemplo, mantener los materiales en un armario significa que el niño o la niña tendrán que pasar por la autoridad docente antes de poder usarlos; los lápices y

papeles al alcance de la niñez nos indican que están así dispuestos para ser utilizados. Una figura del personaje de caricaturas o de los superhéroes de moda intenta motivar a la niñez; empero, a la vez, transmite el mensaje de que aprobamos los héroes y heroínas de la "tele", como seres fantásticos a la vez que machistas, agresivos, etc. Lo más grave es que transmite valores implícitos: que compartimos y admiramos estos personajes de moda, con una ética de la diversión supuestamente valiosa.

De ahí que todo diseño educativo deba asumirse explícitamente como diseño cultural, pasando por la decodificación de los símbolos culturales implícitos repartidos por el entorno, como cogniciones compartidas: los escritorios dispuestos de diferentes formas sugieren diversos usos, etc. Los libros de aprestamiento con figuras y ejercitaciones dan a entrever nuestra concepción de destrezas aisladas, por ejemplo, que asumimos como lo mismo un símbolo cultural que otro mientras se aprenda un fonema o grafema. El medio no importa, sino un fin puntual y fragmentario. Es el caso, de nuevo, de papá amasa la masa mientras mamá lee el periódico, lo cual no nos pasaría desapercibido como sí lo hace cuando es al revés.

Ya había insistido Paulo Freire en la problematización de las imágenes y conceptos implícitos como forma de impulsar una educación concienciadora. Por eso, el énfasis de la pedagogía crítica en decodificar la serie de actos cotidianos y otros elementos que inciden en forjar una cosmovisión. Hoy el bombardeo mediático y la tecnificación del currículo son tan prevalentes que cuesta verlos como construcciones históricas: creemos que la estructura curricular es *natural*, porque así lo parece: ya está "normalizada". Razón por la cual es esencial abrir el armario y la cultura más amplia a nuestro escrutinio: dirigir el currículo hacia la repetición de lo que nuestra cultura globalizada nos hace creer como natural, representa una pérdida sustancial del poder de dirigir la educación conscientemente.

El concepto de **decodificación de lo cotidiano** representa una forma de mirar nuestros quehaceres y realidades sociales. Introducida por Paulo Freire, nos insta a cuestionar, en conjunto, el mundo de vida al que aspiramos, en lugar de asumir que la organización actual es *lo natural*, el trasfondo inamovible, sin darnos cuenta de que son nuestras acciones las que lo reproducen. Supone un esfuerzo de concienciación para mirar y analizar con ojo crítico y mirada fresca, lo que acontece en un centro infantil, desde el recibimiento de los niños y niñas hasta su despedida, pasando por las rutinas de lavado de manos, comidas, siesta, recreo, al

igual que las actividades explícitamente planeadas para su formación. No limitándose a las influencias formales, también escudriña las vivencias de la niñez en la cultura experimentada.

Hemos venido argumentando la manera en que asociaciones como *The Montessori Foundation* (s.f.) visualizan los entornos culturales para el aprendizaje en forma activa. Antes de entrar en las interrogantes pertinentes, se deriva la siguiente síntesis.

Los ambientes creados y las vivencias como comunidades de aprendizaje: síntesis. Al agruparse por ciclos de edades de 3 años, se propician vivencias que preparan no sólo para el sistema escolar, sino más importante, para la vida. Un ejemplo de lo anterior es la cooperación intergeneracional en la cotidianeidad. Se encuentran oportunidades coincidentes con improntas de desarrollo, así como con aspectos deseables para la evolución cultural consciente. Por ejemplo, para los periodos entre los 1 ½ y los 3 años, se incorpora el mundo, se absorbe el mundo y la experiencia total humana, el *Umwelt*¹¹ que el bebé a la vez altera. En los siguientes tres años se perfecciona la personalidad, el ser en la comunidad, en forma consciente y voluntaria.

En el espacio vivido, las pequeñas personas seleccionan las actividades y las continúan por el tiempo deseado, en el contexto de una libertad con límites, basada en lo que es apropiado para la comunidad. Se fortalece la auto-regulación, la cual se encuentra tan amenazada hoy en día, pues cede a la regulación mediática, con sus cortes televisivos en rápida sucesión, así como a las actividades fragmentarias de la escolarización formal.

Se fomenta la cooperación y colaboración en lugar de la competencia: se proveen las condiciones y se les insta a tratarse entre sí con calidez y respeto, así como a disminuir insultos y el rechazo mutuo. Por ende, las "directoras" o guías montessorianas se cuidan de no comparar a las y los estudiantes entre sí. También, evitan conducirles a la pérdida de dignidad personal.

Se propicia el respeto por sí mismos, la aceptación de la unicidad y dignidad de cada persona, la gentileza, la paz, la empatía, la responsabilidad personal y el valor de hablar desde nuestros corazones. Activamente se celebra la diversidad cultural, honrando las múltiples culturas y promoviendo una perspectiva global, la idea de un mundo que las

¹¹ Concepto de ambiente tal como es experimentado y transformado dinámicamente por diferentes organismos, introducido por von Uexküll para dar cuenta de la creación subjetiva y dinámica de ambientes en relación con los órganos de percepción y la diferentes actividades que los organismos llevan a cabo en los entornos.

diferentes sociedades humanas debemos cuidar. Un seguimiento de dichas interrogantes en las secciones a continuación.

2.2.1 ¿Se favorecen actividades significativas en el ambiente existencial?

¿Hay una unión entre ética-estética-impulso vital en las situaciones vividas, así como suficientes retos para conducir al flujo? Resaltan los siguientes aspectos:

- Actividades auto-escogidas hacia una realización de las potencialidades personales, reforzando que la actividad asumida, así como el proceso, son importantes para el desarrollo (desarrollo-educación-aprendizaje o DEA), no solamente una manera de llenar el tiempo.
- La estructura externa crea orden interior y organización personal. Su profundidad solo puede comprenderse al apreciar la totalidad montessoriana, que pone en manos de la niñez, literalmente, los conocimientos y avances de la humanidad, tanto en las ciencias como en las artes y las culturas, como ideas materializadas, por medio de materiales y herramientas culturales clave (Álvarez, 1990; del Río y Álvarez, 1992; Lillard, 2005/2007).
- En el espacio existencial, encontramos plasmada la apreciación por la evolución de la humanidad como especie y como cultura, como una gran serie de lecciones y orientaciones vitales. Asimismo, ideas materializadas en distintos ámbitos que promueven la in-corporación del mundo al sí mismo, así como la in-corporación del ser en las actividades del mundo social. Desde la participación cultural plena hasta la intuición sobre nuestro lugar en el universo, revalorizado por las evocadoras historias de la evolución o educación cósmica).¹²
- El entorno multifacético y de escogencia personal posibilita la observación de periodos sensibles, lo cual potencia la concordancia con ventanas de oportunidad, así como la posibilidad de ir un paso adelante con el ambiente. (Nótese de nuevo la cercanía con el concepto vygotkiano de zona de desarrollo próximo o potencial o ZDP).

Esto también refleja y cultiva el *amor por el entorno*, extraña expresión montessoriana (Renilde Montessori, 2005). Este amor generalizado surge del estar bien, de un sentido de

¹² Este concepto de ideas materializadas es retomado teóricamente hoy desde posiciones existenciales y transaccionales de "identidad de lugar", ecopsicología, diseño cultural, etc. (i.e., Oërter, 1998, p. 253).

apreciación global hacia el mundo que nos tocó vivir. Se entremezcla como factor afectivo indispensable en la inusitada capacidad del ser humano por aprender, como ahora demuestra el neurólogo Damasio (2006), quien corroboró que las lesiones en las áreas afectivas del cerebro impiden la toma de decisiones inteligentes en la vida cotidiana.

2.2.2 ¿Se respeta la concentración y los ciclos de actividad, antídotos ante la cultura del déficit atencional que hemos creado? ¿Se proporcionan y cuidan los tiempos requeridos, pudiéndose continuar con las actividades auto-escogidas por el tiempo necesario, en períodos largos sin interrupciones (ciclo de 3 horas)?

Como primer requisito para el desarrollo de la personalidad total, el genio de Montessori destaca la oportunidad de aprender a concentrar la atención. Coincidentemente, también lo hace otro gigante de aquella época, Lev S. Vygotski

Lo primordial para el desarrollo del niño es la concentración. Sienta las bases para [el desarrollo de] su carácter y su comportamiento social...[El niño] debe descubrir cómo concentrarse, y para ello, necesita elementos sobre los cuales concentrarse. Esto muestra la importancia del entorno, pues actuando desde fuera, nadie puede lograr que se concentre. Ninguna de nosotras lo puede lograr por él [ella]. (Montessori, 1949/1995, p. 222)

Cuando una actividad coincide con los deseos de desarrollo -como cuando estábamos aprendiendo a andar en bicicleta- nuestra psique asume retos con un tipo de atención que apoya la concentración. Surge una profunda paz a partir de haber encontrado una actividad coincidente con ese reto, experimentándose el gozo del esfuerzo.

El deseo de trabajar de un niño representa un instinto vital, en vista de que no puede organizar su personalidad sin trabajar: un [ser humano] se construye a sí mismo mediante el trabajo [...] Un niño, por otro lado, no se cansa con el trabajo. Se desarrolla mediante el trabajo, y, como consecuencia, su trabajo incrementa su energía. (Montessori, 1966, pp. 186, 197)

Para que los impulsos vitales encuentren las oportunidades anheladas, que conduzcan a actividades significativas, esta concentración tan esencial requiere:

- Libertad de escogencia y de movimiento.

- Objetos sobre los cuales concentrar la atención y
- Largos periodos de tiempo sin interrupciones (Gebhardt-Seele, 2003).

Esto con el fin de ejercer los ciclos de actividad que se experimentan como coincidentes con el desarrollo. Varias de estas condiciones esenciales no se cumplirían en sistemas rígidos, por lo que nos preguntamos: ¿existe la libertad para escoger las actividades, los amigos con los cuales trabajar y el tiempo suficiente para realizarlas a gusto?

A las actividades de construcción del sí mismo, Montessori les otorga toda la importancia del caso. También sucede con aquello que se aprende con el fin de relacionarnos entre las personas, el cual es específico, en sus formas, para cada cultura. Al igual que otros aspectos más cognoscitivos y de valores, la cortesía es motivo de modelaje detallado y de pequeñas lecciones -esas sí grupales- sobre cómo manejarse en los entornos culturales: desde cómo pedir "con permiso", hasta cómo sonarse la nariz, con consideración.

Es imprescindible mencionar las condiciones concretas del entorno-social para desarrollar los impulsos hacia la construcción del sí mismo en sociedad, más allá de lo que los adultos llamamos "juego":

El niño necesita tener algo que hacer, tener objetos con los que pueda actuar. Poner esos objetos a su disposición significa crear un entorno donde pueda actuar. ¿Cuándo se debe crear ese entorno? Apenas el niño o niña comienzan a desplazarse, las personas adultas tratan de que permanezcan inactivos y piensan que al hacerlo les están "entrenando". El adulto es un dictador. Un dictador quiere que los demás le obedezcan y se niega a tener en cuenta sus personalidades. El problema principal, según la visión adulta, es: ¿Qué hay que hacer para que el niño o niña obedezcan? ¿Se lo debe tratar con ternura o con severidad? La persona adulta no lo sabe y por lo tanto en un momento es indulgente y al siguiente estricto, pero niño o niña no obedecen y no corrigen sus modos de proceder en ninguno de los dos casos. Por consiguiente, el problema no está en cómo tratan las personas adultas a la niñez. El problema es de construcción. **¡Debemos construir para la niñez un entorno donde pueda participar activamente!** (Montessori, 1949/1972/1998, p. 88, traducción y énfasis de la autora, con adaptación para la inclusión de género)

En un **ciclo de actividad**, para ser satisfactoria su realización, esta tendría un momento de inicio, un punto medio y un final. En este ciclo aparece la concentración intensa, que persiste hasta que la persona que la realiza sienta que la ha concluido. Al finalizar, suele surgir un sentido de armonía, alegría, respeto y ternura hacia los demás, cuando la persona da por terminada la actividad y guarda los materiales (Zener, 1999).

En las "*case dei bambini*", se dedicaba un bloque de tres horas sin interrupciones a las actividades auto-gestadas. En la primera hora se observaba que chicas y chicos escogían trabajos relativamente fáciles para ellos y ellas. De pronto se empezaba a notar un período de inquietud, el niño o la niña terminaba su trabajo inicial, caminaba por el salón, observaba las actividades de otras personas. Es en ese momento que escogía una actividad que le representase un verdadero reto. Este se convertía en su gran trabajo del día. Perseveraba hasta que lo terminaba. Al concluirlo, la pequeña persona parecía relajada, descansada, satisfecha y sociable. Es importante permitir que el período de "fatiga falsa" no sea interrumpido, pues esto cortaría la posibilidad de derivar la energía que viene de poder concluir un trabajo realmente significativo (Montessori, 1917/1965b).

Interrumpir estos ciclos con nuestras enseñanzas o rutinas corta las ventajas armonizadoras del ciclo completo. Desvía las posibilidades de que la actividad, asumida con deseo, contribuya a la auto-construcción; en este sentido, al interrumpir estos ciclos, estaríamos derrumbando una arquitectura sociocultural planeada para incorporar las intenciones y la emoción, como las que podríamos considerar *funciones directivas* (del Río y Álvarez, 1992, p. 52).

La sugerencia de Montessori es no interrumpir cuando estén concentrados sino esperarse hasta que salgan de su concentración (Zener, 1999). Literalmente, Montessori recomienda que la docente se pueda sentar a observar, de manera poco intrusiva, las actividades que desempeñan chicas y chicos.

¿Cuándo intervenir? Decíamos que la concentración es el medio principal a través del cual la niñez se contacta con su energía vital, por lo cual es muy clara la propuesta de Montessori sobre no interferir ni cuando la niña o el niño están concentrados ni en el periodo de fatiga falsa. Antes de intervenir, la pregunta clave se refiere a la contribución de nuestra intervención en torno al desarrollo del niño o la niña. Cortar este ciclo de actividad con meriendas o divisiones en la estructura de la mañana resultaría en una pérdida del potencial constructivo de esta concentración intensa. Se recomienda que las meriendas se coloquen

en el ambiente y puedan ser tomadas por los niños y niñas a su propio ritmo (Chattin-McNichols, 1992).

Es sumamente relevante este descubrimiento, a la luz de tantos jóvenes que en la actualidad son diagnosticados con síndrome de déficit atencional e hiperactividad (ADDH). En la vida contemporánea, con la cantidad de estímulos, los únicos lapsos de tiempo sin interrupciones, para muchos niños y niñas, se dan en el ambiente montessoriano (O'Shaughnessy, 2004). Esto agrava las implicaciones de interrupciones innecesarias. Coincide con resultados de investigaciones actuales: cuando la actividad se concluye arbitrariamente o cuando es seguida por un refuerzo, las personas ejercen menor esfuerzo que cuando la asumen libremente (Lillard, 2005/2007).

Estas dimensiones nos conectan con un concepto filosófico y pedagógico que ha salido a la luz actualmente en la idea del "flujo", es decir, los momentos en que una persona se concentra totalmente en lo que está haciendo, sin consciencia del tiempo (Csikszentmihalyi, 1997a, 1997b, 1997c, 1998)¹³. El psicólogo Csikszentmihalyi ha desarrollado una teoría que implica que las actividades verdaderamente valiosas -las que conectan al ser interior con el mundo exterior- son aquellas en las cuales hay retos y un sentido de concentración y trascendencia, en cuyo caso la experiencia adquiere sentido por sí misma y no por un fin externo. La auto-escogencia y un sentido abierto del tiempo contribuyen para que se pueda dar la experiencia del "flujo". El flujo se refiere al estado en el cual la persona está totalmente inmersa e involucrada en la actividad, estado que se acompaña de una sensación de enfoque, energía y motivación.

Es cuando las emociones y los pensamientos se entrelazan entre sí que encontramos significado y nutrición para las conexiones mentales. Representa un compromiso de las emociones, las cuales se manifiestan de forma positiva y energizada. La depresión de estas emociones interfiere con el flujo.

Este flujo con frecuencia implica esfuerzo, pues requiere combinar las habilidades de cada quien con los retos a enfrentar: si el desafío es desproporcionado a las habilidades, sobreviene ansiedad, mientras que si es insuficiente, aburrición. Para ofrecer los retos apropiados a cada quien, Montessori logra esta armonización mediante la auto-escogencia en un medio preparado. Por lo que viene la interrogante:

¹³ Es relevante el reconocimiento recíproco entre Csikszentmihalyi y las comunidades montessorianas.

¿Existe la libertad para escoger las actividades, los amigos con los cuales trabajar y el tiempo suficiente para realizarlas a gusto, tiempo que, según Montessori, abarcaría la mayor parte de la mañana?

2.2.3 ¿Se conforma un grupo de edades heterogéneas y un ambiente familiar, hogareño y solidario, como comunidad de aprendices?

El agrupamiento "familiar" montessoriano que reúne a la niñez por amplios ciclos de desarrollo, propicia comunidades de niños y niñas que se cuidan y apoyan recíprocamente. Varios analistas montessorianos han retomado la necesidad de re-traducir la noción *casa dei bambini* como *hogar*, como el hogar cuidadosamente preparado para que la niñez pueda realizarse en la construcción de la personalidad (incluyendo, por supuesto, dimensiones sociales y afectivas). Desde 1912, Dorothy Canfield Fischer llamó la atención hacia las diferencias de connotación entre *casa* y *hogar*, signadas por la misma palabra en italiano (Cf. Miller, 2002; Seldin y Epstein, 2003).

El término *hogar* nos vincula con la idea de la familia extensa o la comunidad, cuyo sentido se reforzaba, revolucionariamente, como método: un ambiente de flujo, paz y armonía como condiciones para desarrollar personalidades seguras (Csikszentmihalyi, 1997a, 1997b, 1997c, 1998). Mientras que en centros orientados a la enseñanza tradicional, la maestra imparte enseñanzas a un grupo de niños, en los centros Montessorianos la niñez aprende y se relaciona entre sí todo el tiempo, propiciando la formación de destrezas comunitarias.

Esta visión de hogar incluye necesariamente la posibilidad de contener a la niñez, de brindarle afecto y de propiciar la actividad espontánea, factores muchas veces olvidados cuando la dimensión de casa se convierte en un concepto de *aula* (Cf. Chattin-McNichols, 1992; Seldin, 1993; Seldin y Epstein, 2003). Escuchemos a Montessori al respecto "[*El niño necesita también ser protegido por un ambiente externo, cálido con amor y enriquecido con nutrición, donde todo está colocado para darle la bienvenida y que no haya nada que lo dañe*" (1966, p. 38).

En comunidades de aprendices, el conocimiento y el cuidado mutuo son los promotores de la vitalidad del aprendizaje y del bienestar. Al conformarse esa dinámica comunitaria, prevalece la idea de "uno para todos y todos para uno". Las bromas pesadas, las faltas de respeto, las comparaciones y la exclusión se perciben inmediatamente como ofensas a la

comunidad y son abordadas con prontitud, en un intento por cultivar ambientes pacíficos. (The Montessori Foundation, s.f.).

Las interrogantes sobre esta dimensión incluirían las siguientes:

- ¿Se propicia la calidez y el afecto? ¿Se les insta a tratarse entre sí con calidez y respeto?
- ¿Se evidencia el cultivo de una comunidad de aprendices, dando muestras de respeto por los espacios y estilos personales, dentro de los límites de lo culturalmente aceptado?
- ¿Se acepta la diversidad, la unicidad y la dignidad de cada persona?
- ¿Se fomenta la cooperación en torno a lo cotidiano, las oportunidades de ejercitar actividades prácticas y del mantenimiento del espacio?
- ¿Se fomenta la cooperación y colaboración más que la competencia?
- ¿Se muestra cortesía y consideración por otras personas? ¿Las personas adultas modelan y apoyan la cortesía?
- ¿Las educadoras evitan comparar a las y los estudiantes entre sí o poner a algunos como ejemplos ante los otros?

Destaca la relevancia hoy de este sentido de hogar y comunidad, en una sociedad de nidos vacíos y apuros, cuando los aún inmaduros cerebros en desarrollo de estos seres están siendo bombardeados por tecnologías de información y comunicación, cuya utilización excesiva parece amenazar precisamente las áreas de integración personal, capacidad de planear, perspectiva empática y visión de futuro (Healy, 1998, Small y Vorgan, 2008; Subrahmanyam *et al.*, 2001).

Es imprescindible reconocer a Montessori lo adelantado que fue sugerir una comunidad de aprendices y de amor, como la mayor virtud a cultivar. Visionariamente, descubrió el sentido de dignidad y amor personal que se desarrollaba cuando se les trataba desde la comprensión y el respeto por su inconmensurable inteligencia y sensibilidad (Seldin y Epstein, 2003).

Destaca entonces la docente como cuidadora del entorno social de aprendizaje, de los ciclos de actividad y de la formación de una comunidad de aprendices, lo cual nos conecta con el *amor por el entorno* de cada persona. Este punto lleva al tercer eje de esta discusión: Montessori cuidó en detalle tanto el ambiente físico como los tonos, palabras y actitudes de la directora montessoriana.

2.3 Formación y actitud de docentes montessorianas: conjugar seguir al niño, decodificar los movimientos culturales, cuidar el ambiente, servir de modelo y de apoyo cultural y personal

"No es suficiente que las educadoras amen y comprendan al niño; deben, primero que todo amar y comprender el universo. Es necesario que trabajen en prepararse a sí mismas"
(Montessori, 1948, p. 3).

2.3.1 La virtud más importante para educadoras-es es el amor

Nos preguntamos: ¿las docentes son cálidas y comprensivas, firmes y consistentes desde un centro empático? ¿Modelan los comportamientos y actitudes que consideran deseables, en línea con el énfasis de Montessori en el desarrollo de personalidades?

Las guías montessorianas distantes y controladoras han perjudicado al movimiento montessoriano. Esta actitud distante representa una falta de comprensión del espíritu de Montessori, quien nos recuerda que las personas jóvenes necesitan la aprobación adulta y solamente cuando se sienten seguras de sí mismas dejarán de buscar su reafirmación (1949/1967; p. 274; véase Turner, 1992; A. S. Lillard, 2005/2007). Las palabras de Montessori rompen el mito de la docente lejana: "*debemos ser activas como fuentes de afecto*" (Montessori, 1917/1965, p. 333, cit. por Turner, 1992).

La vida de la infancia no es una abstracción: es **la vida de cada uno de los niños**. Existe una sola manifestación biológica real, el individuo viviente; y es hacia los individuos, tomados uno a uno y convenientemente observados, hacia lo que debe converger la educación [...] Es evidente que **la maestra no podrá dar lecciones colectivas**. Éstas serán pocas, en efecto, **ya que los niños no tienen la obligación de permanecer quietos en su sitio y dispuestos a escuchar a la maestra o a mirar lo que hace**. (Montessori, 1913, pp. 108, 111, énfasis en el original)

Aún hoy, se invita a las y los docentes a perfeccionar esta "*técnica de amor*" (Montessori, 1962, p. 1; retomado por O'Shaughnessy, 2004). Esto implica orden y estructura por un lado, con empatía y ternura, por otro. Sin amor, la técnica pierde sentido.

Es el arte de observar lo que nos permite convertirnos en el vínculo dinámico y vital entre cada ser en su unicidad y la actividad que requiere para su desarrollo (Lawrence, 1999). Se aborda a continuación.

2.3.2 "Seguir al niño", al ambiente, a la cultura y a nosotras mismas

"No puedes conducir una clase montessoriana si no sabes observar y llevar registros"
(Dwyer, 1999, p. 28).

La docente como observadora, intérprete y aprendiz de lo cotidiano, ¿observa a cada una de las personas a su cargo, orientando procesos personalizados de aprendizaje? ¿Propicia oportunidades a ser asumidas al ritmo, al estilo y a la creatividad de cada quien?

Ante la idea de seguir a la niñez, topamos con una dificultad teórica: en realidad, es la cultura la que brinda las pautas y metas al desarrollo, la que muestra las formas de convivir, los ritmos y las relevancias (Cf. Fariñas León, 2003, 2004). Es nuestro entorno el que crea ventanas de oportunidad, así como la cultura comporta metas y anhelos culturalmente forjados.

Tal era su apasionamiento por la maravilla de un niño y niña nuevos, creándose ante sus ojos en los ambientes creados por ella, que la Dra. Montessori se desbordaba en entusiasmo por sus sorprendentes descubrimientos. Para su época, tal era su arrebatado ante la niñez que descubría, que se olvidó de mostrar una pasión similar hacia aquellos ambientes culturales, aquellas interacciones y aquellos materiales cuidadosamente desarrollados que ponía a disposición de la niñez. (Esto incluye, como se mencionó, la calidez y la aceptación, su cosmovisión de derechos y empatía, y su visión cósmica).

Es indispensable clarificar algunas falacias de base:

- "Seguir al niño" no implica una metodología "centrada en la niñez". Como insistimos en otro lado (Chavarría González, 2003), la educación "centrada en la niñez" no existe, ni es un ideal al cual aspirar. Implica cerrar los ojos ante la influencia, generalmente inconsciente, de la cultura. Es necesario comprender (problematizar, decodificar) lo que se incorpora implícitamente como cultura. Por ejemplo, si la niñez prefiere juguetes o comidas que han incorporado desde la televisión y el bombardeo publicitario, seguir ese deseo significaría solamente que le cedemos nuestro poder a los medios.
- Todo lo hacemos en la cultura, desde la cultura, como cultura: esta co-determina las direcciones del desarrollo (Bruner, 1984, 1988; Cole, 1993, 1997; Cubero Pérez *et al.*, 2005; Rogoff, 1990; Rogoff y Lave, 1984; Vygotski, 1931; 1934, 1978).
- Además, casi en la misma oración sobre seguirles, Montessori nos insta a traer el mundo a la niñez: qué mundo y cómo lo presentamos es una tarea adulta e ideológica.

El concepto de seguir al niño y niña no ha de ser confundido con una anarquía donde se permite todo, destaca Renilde Montessori, nieta menor de la *Dottoressa*, en su preclara intervención en el 25avo Congreso Internacional Montessori del 2005 (R. Montessori, 2005). Tampoco significa que las adultas nos desdibujemos y tomemos un papel pasivo en la ecuación enseñanza-aprendizaje. ¿Modelamos los comportamientos y actitudes que se consideran deseables, en línea con el énfasis de Montessori en el desarrollo de personalidades armoniosas y atentas a las costumbres de su sociedad?

Esta dificultad conceptual que enfatiza a la niñez más que a la cultura muchas veces incide en prácticas simplistas, las cuales dejan de lado su complejidad y su visión en pos de un mundo sostenible, desde un paradigma de la solidaridad. Representa un verdadero talón de Aquiles teórico-práctico, por lo que es tema de otra disertación (Chavarría González, 2012-b).

En su aspecto positivo, la disposición a observar y seguir al niño convierte a la educadora en nutridora y cuidadora del entorno-experiencial-social del desarrollo-enseñanza-aprendizaje (DEA). El incentivo a "seguir al niño" es una postura metodológica que reconoce que no podemos aprender de maneras estándar, como si pidiésemos comida rápida en algún establecimiento, comprando un paquete homogéneo, en un período de tiempo predeterminado. (Y si no fuese así, pudiésemos protestar ante la gerencia. En este caso, el o la gerente del planeta Tierra parece no aceptar reclamos...).

¿Cuándo miramos a cada niño y niña como un todo? A Montessori, como buena observadora, el brillo de los ojos de un niño o de una docente no se le escapaba, y el suyo propio probablemente se entrelazaría. Esto representa un elemento esencial en el proceso de desarrollo, pues conecta con la motivación vital de la niñez. Esta conexión niñez-ambiente sería el foco de nuestra atención como educadoras. Proporcionar las oportunidades para esa conexión es nuestra responsabilidad y el objetivo de nuestro trabajo desde una posición holista (Lawrence, 1999).

2.3.3 *Mirada al interior y a la cultura*

El estudio de la actividad del niño en la escuela -no sólo la actividad formal como alumno sino todo lo que hace- y fuera de ella nos muestran un panorama en que el sentido se está construyendo en general al margen de los significados escolares,

fundamentalmente en el grupo de iguales y con el concurso de la cultura de masas sobre todo audiovisual. (del Río y Álvarez, 1992)

Al igual que posiciones contemporáneas (Cf. León, 1999), Montessori insistía en la necesidad de un desarrollo personal por parte de las docentes. Las asociaciones montessorianas insisten en la auto-observación, talleres de relajación, meditación y el trabajo psicológico con nuestras heridas personales (véase Chavarría González, 2012-a).

Los prejuicios y cosmovisiones inconscientes de las personas adultas también pueden convertirse en obstáculos para el desarrollo de la fuerza de voluntad de esas jóvenes personas, pues imponemos nuestra voluntad, precisamente cuando están forjando su propia auto-regulación (O'Shaughnessy, 2004). Esto resultaría en intentos poco constructivos por sustituir *su* fuerza de voluntad por la nuestra (Montessori, 1937).

El análisis de Montessori sobre el trabajo psicológico requerido está lejos de ser superficial. Por ejemplo, indica que nuestras defensas psicológicas pueden traducirse en actitudes de superioridad, dándoles a entender a los niños y niñas que las personas adultas *sabemos cuándo y cómo deben hacer las cosas*.

¿Qué implica, pues, ser docente montessoriana? Ciertamente, involucra mucho más que aprender una técnica. Se pueden enumerar requerimientos del trabajo de la guía montessoriana:

- Conocer los materiales, conceptos, culturas y la teoría evolutiva.
- Conocer sobre patrones de desarrollo.
- Confiar en la fuerza interior de la niñez.
- Escuchar la propia voz interior.
- Hablar con la verdad propia tal como la experimentamos.
- Disposición a crear un espacio en el que pueda darse tanto nuestro trabajo como el del niño y la niña.
- Disposición a desarrollar relaciones significativas con las y los jóvenes.
- Deseo de ser útiles al movimiento de la vida y a la niñez.
- Practicar el arte de la posibilidad, especialmente con la niñez, para quien el mundo es novedoso y lleno de oportunidades.
- Estar en el presente para poder apreciar los pequeños logros de la niñez con entusiasmo, como pequeños pasos hacia la unificación de cada personalidad.
- Disposición a dar una amplitud de tiempo a los procesos (Loew, 2003).

No son pocos los requisitos. Al criticar la posibilidad de reducir el entrenamiento montessoriano, Dwyer (1999) argumenta que para ser guía montessoriano debe haber una preparación espiritual, intelectual y física más allá del énfasis en el entrenamiento académico.

Si se responde negativamente al listado anterior, de nuevo nos ubicamos como Montessori-técnica, Montessori desde un paradigma eficientista; por ende, un Montessori donde el corazón no late, como nos recordaba la primera presidenta del AMS (Rambusch, 1990). Resulta evidente que este corazón está silenciado en muchas de las prácticas que llevan su nombre, al contradecir los principios y fines que nutren sus propuestas.

Para la niñez, somos mucho más que educadoras: representamos un ejemplo de lo que la cultura cree que es la educación, que en el mundo occidental implica conocimientos mentalistas y descontextuados y obligatorios, fundamentados en un sistema simbólico predominantemente verbal (Álvarez, 1990). También somos un indicador de lo que no se puede hacer en el sistema educativo: rápido se aprende que no se puede ser espontáneos ni creativos, ni gozosos, ni únicos. A la vez, que se debe ejercer un esfuerzo mínimo y ser lo suficientemente sumisos para que la cultura escolar no se convierta en una pesadilla (véase el interesante análisis de del Río y Álvarez, 1992, desde una perspectiva histórico-cultural). Somos representantes de las contradicciones culturales, como la obligatoriedad de un sistema escolar que es visto como verdadero pero no relevante. Omitir verlas se convierte en nuestro talón de Aquiles; de ahí lo crucial de desentrañar las corrientes culturales que tendemos a invisibilizar.

Por cada disposición hacia la observación de la niñez, existiría una contraparte en una mirada hacia nosotros mismos y la cultura, lo cual implica desarrollar el arte de la observar y problematizar nuestras actuaciones (Lawrence, 1999, 2005). También, se requiere tiempo para que docentes y asistentes puedan reunirse y reflexionar sobre lo observado y sobre el contexto cultural. Montessori tenía claro que no bastan las buenas intenciones a nivel consciente: el trabajo de preparación de la docente requiere nada menos que un verdadero trabajo psicológico *"La preparación real para la educación implica estudiarse uno mismo el entrenamiento de un educador como aquel que ayuda a la vida implica más que un aprendizaje de ideas. Es un entrenamiento del carácter; una preparación del espíritu"* (Montessori, cit. por Loew, 2003, p. 26).

La educadora y el educador deben aprender a encontrar los espacios de quietud interior y sostener su impulso a intervenir. La palabra *respeto* viene del latín *re*, repetidamente, y *spectare*, observar (Czaja, 2004). Se recomienda, entonces, que la docente pueda observar a cada persona cuidadosamente, tomando notas, reflexionando sobre las observaciones y actuando sobre los descubrimientos e interpretaciones realizadas. Si los esfuerzos por educar no se dirigen al interés y las necesidades de niños, niñas y momentos particulares, representarán un obstáculo para su desarrollo. Esta sensibilidad es estructuralmente imposible cuando predominan actividades de todo el grupo.

En su aspecto positivo, cuando las docentes montessorianas se refieren a su trabajo, resulta evidente que se encuentran conectadas con sensaciones *flujo, de vitalidad*. Expresan que su trabajo le da significado a su existencia. Les lleva a sentimientos de plenitud y gozo, a entrar en contacto con su ser interior más creativo. También mencionan que muchas veces se sienten desalentadas y contactan sus propias limitaciones y la necesidad de aprender, crecer y cambiar. Necesariamente, la práctica montessoriana es transformadora (Loew, 2003, p. 20).

3. ¿A qué conclusiones llegamos? La mirada y el corazón hacia la conjunción holista: Un ser humano nuevo hacia la transformación de la sociedad

Un método Montessori reconceptualizado como la manipulación de materiales inevitablemente influía sobre las expectativas de los educadores respecto del comportamiento de los chicos. Mientras que Montessori había respetado la respuesta personal del niño (niña) ante cada experiencia como una revelación de su estado interior, las (los) practicantes [...] de Montessori frecuentemente ignoraban los estados de la niñez (Rambusch, 1990, p. 23, traducción de la autora¹⁴).

Preocupada por las consecuencias de la era tecnocrática, Montessori abogó por la transformación necesaria hacia una sociedad equitativa e inclusiva. Las preguntas sobre lo auténticamente montessoriano devienen entonces:

¹⁴ Los términos *child*, *teacher* y *practitioner* son género-neutros en inglés.

1. ¿Estamos tan ocupadas organizando el programa, el planeamiento semanal, el grupo, las clases complementarias y las actividades de celebración de efemérides que ponemos en segundo plano nuestra relación con la niñez?
2. ¿Asumimos nuestra tarea como una responsabilidad por corregir y mejorar la personalidad de un niño o niña particulares, de alabar los aspectos socialmente aceptables de un niño o de determinar cómo mejor enseñar lo que creemos que deben aprender? (Lawrence, 2005).

Pareciera que Montessori misma tampoco congeniaba con la conversión de su método en un aparato o instrumento de domesticación eficiente: ¡respondía muy negativamente cuando se la instaba a crear docentes en períodos más breves y más comerciables! (Cf. Rambusch, 1990).

Como decía su nieto, Mario Montessori, Jr., la *Dottoressa* no era una teórica (1969/1986), al referirse a su concepción de "seguir al niño", cuyas consecuencias abordaremos en otro lado (Chavarría González, 2012-b). De hecho, las conceptualizaciones que ofrece Mario representan un extraordinario vínculo teórico con las líneas constructivistas y culturalistas. Los escritos montessorianos son, por otro lado, extremadamente actuales en términos de la investigación sobre las bases "neurológicas" del aprendizaje así como sobre la necesidad de que sea el estado interno del organismo el que lo regule: nadie puede hacerlo en su lugar.

Nadie puede, tampoco, reemplazar la contribución de las emociones, sentimientos y estados corporales en la compleja capacidad para aprender: la investigación actual aboga por comprender que los estados afectivos y la empatía son esenciales tanto para el aprendizaje como para la toma de decisiones (consúltase Damasio, 2006; Pearce, 2002). En este ámbito, la consigna de "seguir al niño" tiene todo el sentido... mientras estén las condiciones y las relaciones cercanas para su actividad significativa en la cultura, lo cual implica necesariamente su problematización y decodificación.

Esta visión cósmica requiere experimentar una educación montessoriana concebida como apoyo a la evolución de la vida humana, más que un conjunto de técnicas eficientes para la enseñanza (Montanaro, 2003). Es un conjunto de prácticas orientadas a analizar y ofrecer condiciones de desarrollo a la gran vitalidad de la niñez. Como conjunto, si se violentan sus principios, no es Montessori. Un centro montesoriano auténtico no es el que

tiene los materiales perfectos, importados: es el que sigue este amor por la evolución de la humanidad, una verdadera educación cósmica.

Al recoger las interrogantes de este artículo, se puede sopesar si una práctica es suficientemente montessoriana. No es necesaria la perfección en materiales o en todos los rubros esbozados, como bien recapitula la revisión de Lillard (2005/2007). Efectivamente, muchas controversias se suscitan en torno a los intereses cambiantes de la niñez hoy.¹⁵ Sí ha de ser vital el conjunto de experiencias, relacionado con los intereses, las sensibilidades, y sobre todo, como opción amorosa en un ambiente organizado como comunidad de aprendices. Y la organización por edades mixtas y por períodos extensos de trabajo destaca hoy día por su relevancia. Se requiere, necesariamente, de una problematización cultural sistemática.

Seguir "*su método*" es seguir la forma en que ella se relacionaría con la niñez ahora, en un momento en que el papel de la escuela ha cambiado. Implica, de nuevo, investigar la actividad espontánea de la niñez en entornos consciente y científicamente preparados. Problematizar la cultura que nos sostiene y la decodificación de los significados y mediadores culturales es un paso indispensable en la comprensión de las vivencias de la niñez, poniéndola en la mira, más allá del "método".

Como han señalado pensadores de vanguardia, la escuela domesticada y domesticadora ejerce una fuerza fundamental en la conformación de la psique, y resulta evidente que muchas prácticas montessorianas se unen a esa pedagogía de la domesticación, en lugar de ser de liberación. Adicionalmente, hoy las Tecnologías de Información y de la Comunicación (TIC) cumplen un papel crucial en la transformación de las condiciones en que se desarrolla la niñez, el cual debe ser comprendido y el peso en la conformación de la psique debe ser analizado o "decodificado". Es muy posible que en esas condiciones, una praxis montessoriana holista sería aun más relevante para la formación de personalidades armoniosas. No es tarea fácil dar respuesta a las y los jóvenes de la era de la globalización, las apariencias y los medios electrónicos, en el convulso contexto actual: es necesario usar indagaciones similares a las propuestas por ella, como eje central para conformar el tejido de nuestra respuesta proactiva ante estas circunstancias.

¹⁵ Comenta Lillard (2005), por ejemplo, que los materiales montesorianos parecen ser utilizados menos en contextos actuales.

Recordemos que es desde el amor y la admiración que Montessori se relaciona con la niñez, siguiendo sus procesos y poniendo a su alcance aquello que coincide con las zonas de desarrollo próximo. Más aún, propiciando ese amor plasmado en los detalles de la convivencia donde, con el apoyo del entorno, las y los educadores se convierten en aprendices.

4. Agradecimientos

Este artículo fue realizado bajo los auspicios del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. Agradezco la lectura constructiva de las Masters Olga Dantus (qdDg), Mabel Ovaes y Cynthia Orozco, así como de las Licdas. Natalia Alvarado y Cristina Pereira.

Referencias

- Álvarez, Amelia. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. **Infancia y Aprendizaje**, 51-52, 41-77.
- Bruner, Jerome S. (1984). **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome S. (1988). **Realidades mentales y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.
- Buckenmeyer, Robert G. (1999). Maria Montessori: A learner taught by children. **The NAMTA Journal**, 24(1), 244-253.
- Carnoy, Martin. (1976). **Educación como imperialismo cultural**. México, D. F.: Siglo XXI.
- Chattin-McNichols, John. (1992). **The Montessori controversy**. Albany, New York: Delmar.
- Chavarría González, María C. (1993). **Tendencias políticas de educación preescolar: El dilema de la mujer trabajadora**. San José, C.R.: Ed. Universidad de Costa Rica.
- Chavarría González, María C. (2003a). La no-directividad o la programación como modelos de planificación y evaluación: falsos opuestos en busca de diálogo. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 27(1), 53-65.
- Chavarría González, María C. (2012-a). ¿Está Montessori obsoleta hoy?: A la búsqueda del Montessori posible. **Rupturas** (EUNED), en prensa.
- Chavarría González, María C. (2012-b). **El paso que Montessori no logró dar: Retos desde una decodificación histórico-cultural**. Sometido a revisión.

- Chavarría González, María C. (2012-c). **Historiando a Montessori: Desde el feminismo y socialismo utópico, hacia su compromiso con la educación cósmica y la evolución cultural consciente**. Sometido a revisión.
- Chavarría González, María C. y Orozco Castro, Cynthia. (2009). Situaciones sociales de desarrollo-aprendizaje: Diálogos y confirmaciones desde la investigación-acción en un CINAI costarricense. **Revista Actualidades Investigativas de la Educación, Volumen 9**, (Especial dedicado al pensamiento de Vigotsky y su influencia en la Educación), 1-37. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2010/CINAI.php>
- Chavarría González, María C. y Pérez Abarca, Marianella. (1992). **El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante**. San José, C. R.: Ed. Universidad de Costa Rica.
- Chavarría González, María C.; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette y Ovarés Gutiérrez, Mabel. (2000a). Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica. **Revista Costarricense de Psicología, 31**, 34-54.
- Chavarría González, María C.; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette; Ovarés Gutiérrez, Mabel y Obando Obando, María del Milagro. (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: En busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica, 24(2)**, 115-132.
- Chavarría, María C. (1992b). **The construction of the self through Montessori elementary schooling: Cultural considerations regarding the Montessori curriculum today**. American Montessori Society Meeting, Los Angeles, Ca., Feb. 14-16.
- Cole, Michael. (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: Comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En: Luis C. Moll (comp.), **Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación** (pp. 109-134). Buenos Aires: Aique.
- Cole, Michael. (1997). **Culture in mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997a). **Finding flow: The psychology of engagement with everyday life**. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997b). Flow and education. **The NAMTA Journal, 22(2)**, 2-35.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997c). Flow and evolution. **The NAMTA Journal, 22(2)**, 36-59.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1998). Self and evolution. **The NAMTA Journal, 23(1)**, 204-233.
- Cubero Pérez, Mercedes; Rubio, David, y Barragán Felipe, Alejandro. (2005). Cultura y cognición: la naturaleza heterogénea del pensamiento. **Avances en Psicología Latinoamericana, 23**, 119-140.

- Czaja, Paul. (2004). **How the Montessori teachers do that?** Recuperado de <http://www.montessori.org/>
- Damasio, Antonio. (2006). **El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano**. Barcelona: Crítica.
- Dwyer, Muriel. (1999). Past, present and possible: A Montessori global perspective. **The NAMTA Journal**, 24(1), 15-34.
- Fariñas León, Gloria. (2004). Valores y desarrollo humano desde la perspectiva histórico-culturalista en psicología. En L. Bombino, **El saber ético de ayer a hoy**. La Habana, Cuba: Ed. Félix Varela.
- Fariñas León, Gloria. (2008). Aproximación a la investigación educativa en la América Latina, el caso de Lev Vigotsky y Paulo Freire. Conferencia dictada en el **Primer Encuentro Internacional de Investigación Educativa: El Aporte de Freire y Vygotski**, celebrada en la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica: 24 de octubre
- Freire, Paulo. (1970). **Pedagogía del oprimido**. México, D. F.: Siglo XXI.
- Gebhardt-Seele, Peter. (2003). Aligning classroom practice with true Montessori essentials. **The NAMTA Journal**, 28 (1), 7-19.
- González, Luisa. (1970). **A ras del suelo**. San José: Editorial Costa Rica.
- Gopnik, Alison; Meltzoff, Andrew N. y Kuhl, Patricia K. (1999). **The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn**. New York: William Morrow,
- Kramer, Rita. (1976). **Maria Montessori: A biography**. Nueva York: G.P.Putnam.
- Lawrence, Lynne (1999). Preparing ourselves to see the true nature of the child. **The NAMTA Journal**, 24(1), 71-86.
- Lawrence, Lynne. (2005). **A change within: Removing obstacles to development**. Paper presented at the 25th International Montessori Congress, Sydney, Australia 14 – 17 July 2005. Recuperado de <http://www.montessori-ami.org/congress/2005Sydney/CongressPapersLL.pdf>
- Lemistre Pujol, Annie. (2011). **Carmen Lyra: El cuento de su vida**. San José, C.R.: Alma Mater.
- León, Ana T. (1999). La inteligencia emocional: su aplicación en la educación escolar. **Preescolar** 17, 4-12. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, (Setiembre/Diciembre).
- Lillard, Angeline. (2008). How important are the Montessori materials? **Montessori Life**, 20.

- Lillard, Angeline S. (2005/2007). **Montessori: The science behind the genius** (2a ed.). New York: Oxford University Press.
- Loew, Mary R. (2003). Nurturing the spirit of the teacher. **The NAMTA Journal**, **28**(2), 17-30.
- Lyra, Carmen. (1994). **Cuentos de mi tía Panchita**. San José, C.R.: Ed. Costa Rica
- Maslow, Alexander H. (1962). **Toward a psychology of being**. New York: Van Nostrand.
- Maturana, Humberto R. y Varela, Francisco G. (1987). **The Tree of Knowledge**. Boston: New Science Library.
- Miller, Ron. (2002). Nourishing the spiritual embryo: The educational vision of Maria Montessori. In John P. Miller y Nakagawa, Yoshiharu (Eds.), **Nurturing our wholeness: Perspectives on spirituality in education**. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Montanaro, Silvana Q. (2003). A Montessori life as a spiritual journey –Part I. **The NAMTA Journal**, **28**(2), 1-8.
- Montessori, Maria. (1913). **Pedagogical Anthropology**. N.Y.: Stokes.
- Montessori, Maria. (1937/1936/1966). **El niño**. Barcelona: Editorial Araluce. [*The secret of childhood*. (Traducción del italiano de M. Joseph Costelloe). Notre Dame, Indiana: Fides Publishers.]
- Montessori, Maria. (1948). **Dall'infanzia all'adolescenza**. Traducida del italiano al inglés y citada por Silvana Q. Montanaro (2003).
- Montessori, Maria. (1949/1967). **The absorbent mind**. (Traducción del italiano de Claude Claremont). New York: Dell
- Montessori, Maria. (1949/1995). **The absorbent mind**. (rev. ed). New York: Owl Books.
- Montessori, Maria. (1949/1972/1998) **Education and peace**. Chicago: Henry Regnery Company. [*Educación y paz*. Buenos Aires: ERREPAR
- Montessori, Maria. (1955/1986). **The formation of man**. Madras: Theosophical Publishing. (*La formación del hombre*. México, D.F.: Diana).
- Montessori, Maria. (1966). **The secret of childhood** (M. Joseph Castelloe, trans.). New York: Ballantine.
- Montessori, Renilde. (2005). Our essential mandate. Paper presented as the closing statement of the 25th International Montessori Congress, Sydney, Australia 14 – 17 July 2005. Recuperado de <http://www.montessori-ami.org/congress/2005Sydney/CongressPapersRM.pdf>

- Moraes, M. Cándida y de la Torre, Saturnino. (2010). **El Sillón de la Tertulia: Maria Candida Moraes y Saturnino de la Torre en diálogo**. 4 Congreso Internacional sobre Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Auditorio Brenes Córdoba, 22 al 26 de febrero.
- Neubert, Ann. (1973/2004). **A way of learning**. Recuperado de <http://www.montessori.org/>.
- O'Shaughnessy, Molly. (1998). Cultivating spontaneous self-discipline. **The NAMTA Journal**, 23(1).
- O'Shaughnessy, Molly. (2004). Developing character, will and spirit. **The NAMTA Journal**, 29 (2), 125-152.
- Oërter, Rolf. (1998). Transactionalism. En D. Görlitz, et al. (Eds.), **Children, cities and psychological theories** (pp. 253-266). Berlín: Walter de Gruyter.
- Ornstein, Robert y Ehrlich, Paul (2000). **New world, new mind: Moving toward conscious evolution**. Cambridge, Mass.: Malor Books. Recuperado de <http://www.sufis.org>.
- Poltronieri Pacheco, Patricia. (1998). **Evaluación del impacto de un proceso de capacitación y reestructuración del ambiente educativo en la calidad de la atención a los niños/as en Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI)**. Universidad de Costa Rica. Tesis para optar al grado de Maestría en Psicología.
- Rambusch, Nancy. (1990). **Montessori's method: 80 years later**. *Montessori Life* (American Montessori Society), 2, (2), 21-23.
- Río, Pablo del y Álvarez, Amelia. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. **Infancia y Aprendizaje**, 59-60, 43-61.
- Rizzolatti, Giacomo y Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. **Annual Review of Neuroscience**, 27:169-92.
- Rogoff, Barbara. (1990). **Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context**. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara y Lave, Jean (Comps.). (1984), **Everyday cognition: Its development in social context**. Massachusetts: Harvard University Press.
- Scribner, Silvia y Cole, Michael. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. **Science**, 182, 553-559.
- Seldin, Tim. (1993). An education for life: What children really get out of Montessori. **Tomorrow's child**, 1(5), 2-4.
- Seldin, Tim y Epstein, Paul. (2003). **The Montessori way**. The Montessori Foundation. Recuperado de <http://www.montessori.org/>.
- Small, Gary y Vorgan, Gigi. (2008). **El cerebro digital**. Barcelona: Ediciones Urano

Subrahmanyam, Kaveri; Greenfield, Patricia; Kraut, Robert y Gross, Elisheva. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. **Applied Developmental Psychology**, **22**, 7-30.

The Montessori Foundation. (s.f). Recuperado de <http://www.montessori.org/>.

Turner, Joy. (1992). Montessori's writings versus Montessori's practices. En: Margaret Howard Loeffler (Comp.), **Montessori in contemporary American culture** (pp. 17-48). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Vygotski, Lev S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En **L. S. Vygotsky: Obras Escogidas**, (Tomo I, pp. 257-407). Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, Lev S. (1931/1987). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Vygotski, Lev S. (1934/1962). **Thought and language**. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Vygotski, Lev S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Editado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Silvia Scribner y Ellen Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Whitescarver, Keith y Cossentino, Jacqueline. (2005). Lessons from the periphery: the role of dispositions in Montessori teacher training. **The Journal of Education Controversy**, **2**(2). Recuperado el de <http://www.montessori-ami.org/congress/2005Sydney/papermo.htm>.

Zener, Rita S. (1999). Revisiting the process of normalization. **The NAMTA Journal**, **24**(1), 87-105.