

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Rubio-Gaviria, David Andrés; Heredia-Duarte, María Isabel
Tiempo, infancia y economía. Tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori
Pedagogía y Saberes, núm. 58, 2023, Enero-Junio, pp. 71-84
Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17207>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614077545005>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Tiempo, infancia y economía. Tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori

Time, Childhood and Economy. Three Questions to Update the Reading of Maria Montessori
Tempo, infância e economia. Três perguntas para atualizar a leitura de Maria Montessori

David Andrés Rubio-Gaviria*
María Isabel Heredia-Duarte**

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2022
Fecha de aprobación: 07 de octubre de 2022

Para citar este artículo

Rubio, D. y Heredia, M. (2023). Tiempo, infancia y economía. Tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori. *Pedagogía y Saberes*, (58), 71-84. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17207>

* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. drubio@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4102-8267>

** Estudiante de doctorado en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. miherediad@pedagogica.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9107-2493>



Resumen

María Montessori es una de las autoras más recordadas de la Escuela Nueva. Sus trabajos han sido una referencia importante para la producción de discurso sobre educación y pedagogía en el último siglo. Sin embargo, a pesar de su relevancia, el trabajo de la médica italiana ha tenido apropiaciones que, en muchos casos, no coinciden con sus principios pedagógicos, sus fundamentos filosóficos o su concepción sobre el niño. Es así que el artículo se propone una revisión directa de algunas de sus obras, localizadas en momentos distintos de su producción intelectual, con el fin de discutir tres de sus principales ideas: el lugar de la etapa infantil en la evolución del ser humano; la discusión sobre “el niño como adulto en miniatura” y su noción de “ambiente educativo”.

Palabras clave:

María Montessori; niño; educación

Abstract

María Montessori is one of the most remembered authors of the Active Education. His works have been an important reference for the production of discourse about education and pedagogy in the last century. However, despite its relevance, the work of the Italian has had appropriations that, in many cases, do not coincide with her pedagogical principles, her philosophical foundations or her conception of the child. This paper proposes a direct review of some of his works, located at different moments of his intellectual production, in order to discuss some of his concepts and ideas.

Keywords:

Maria Montessori; child; education

Resumo

María Montessori é uma das autoras mais lembradas da Escola Nova. Suas obras têm sido uma importante referência para a produção do discurso em educação e pedagogia no século passado. No entanto, apesar de sua relevância, a obra da médica italiana teve apropriações que, em muitos casos, não coincidem com seus princípios pedagógicos, seus fundamentos filosóficos ou sua concepção de criança. Assim, neste artigo propõe-se fazer uma revisão direta de algumas de suas obras, localizadas em diferentes momentos de sua produção intelectual, a fim de discutir três de suas principais ideias: a do lugar da fase infantil na evolução do ser humano; a discussão sobre “a criança como um adulto em miniatura” e sua noção de “ambiente educacional”.

Palavras-chave:

Maria Montessori; criança; educação

Introducción

Dentro y fuera de la comunidad académica, tal vez no haya otro nombre que encarne mejor la Escuela Activa como el de María Montessori. En una nota del 10 de enero del 2020, se lee en la versión digital de un diario de amplia circulación nacional:

Educación, pedagogía, ciencia, medicina, psiquiatría, filosofía, biología, antropología, psicología y feminismo. Esos fueron los superpoderes de María Tecla Artemisia Montessori, la primera mujer que se graduó de la facultad de Medicina en Italia y que transformó la educación y la enseñanza como se conocía hasta 1907. (El Tiempo, 10 de enero del 2020, párr. 1)

Realizada para promocionar una colección de textos infantiles de vidas inspiradoras, conocida como *Mis pequeños héroes*, Montessori tiene un lugar en medio de personajes como Neil Armstrong, Frida Kahlo, Albert Einstein o Luis Pasteur. Tal podio no es menor. Los temas que se seleccionan para el público infantil lector —sobre todo en lo que a personajes representativos de la ciencia y el arte concierne—, primero, deben traspasar los cercos académicos y, de una u otra manera, entrar a formar parte de la cultura popular. Montessori, al parecer, ya no es dominio exclusivo de las revistas especializadas en pedagogía ni de las facultades de educación.

El hecho de que el legado de una exponente de la Escuela Activa tenga tanta fuerza de difusión resulta inquietante. Más aún lo es la multiplicidad de artículos, libros y columnas de opinión que mencionan su nombre o citan ávidamente su método —independientemente del nivel de especialización de autores y públicos—. Sobre esta inquietud, quisimos presentar estas líneas que tienen como fin examinar algunas de las categorías de la médica italiana, pues, en varios materiales revisados, notamos que en raras ocasiones se le cita de manera directa. En tiempos de conmemoración de los setenta años de su fallecimiento, es preciso volver a revisar sus textos y encontrarnos con los motivos que la han llevado a formar parte de los “héroes infantiles”.

En medio de los múltiples imaginarios acerca de la médica escolanovista, consideramos que es tiempo de volver a preguntarnos: ¿cuáles eran las categorías centrales de su pensamiento?, ¿en qué saberes disciplinares se soportaban tales categorías?, ¿qué hace particular a Montessori entre los otros exponentes de la Escuela Nueva?, y, entre los múltiples imaginarios

que encontramos sobre ella en la cultura popular, ¿qué tan cerca o lejos están estos imaginarios de sus planteamientos?

Para tales fines, emprendimos una revisión y tematización de sus categorías a partir de la lectura de algunas de sus obras. Releerla y aislar sus conceptos nos permitió encontrar una Montessori oculta, una que no sospechamos en medio de la marea de aclamaciones dirigidas a su poco cuestionado método. Y es que, en efecto, parte de nuestro interés era ir más allá del método para descentrarnos un poco del lugar común. En este ejercicio, realizamos una selección de obras escritas por la autora y buscamos evitar en lo posible las interpretaciones en segundo o tercer nivel. Reunimos entonces textos tempranos, entre ellos, *Antropología Pedagógica*, publicado en 1911; *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Case dei bambini”*, de 1909; e *Ideas generales sobre mi método*, de 1917. Se tuvieron en cuenta también textos de la medianía de su vida intelectual como *El niño: el secreto de la infancia y Educación y paz*, los dos escritos durante la década de 1930. Finalmente, también contemplamos un texto cercano a su fallecimiento: *La formación del hombre*, que hizo su aparición en 1949.

El trabajo de tematización consistió en aislar las categorías encontradas en los textos, aunque los análisis que incluimos aquí corresponden apenas a tres asuntos que consideramos importantes y problemáticos, en el sentido que merecen ser discutidos, y que aquí presentamos como *cuestiones*. El análisis e identificación de estas cuestiones fue posible gracias a investigaciones preliminares sobre el periodo histórico y a propósito de los conceptos de *tiempo y aprendizaje* en la literatura de la Escuela Activa. Sobre la primera, a la que dimos el nombre de *infancia como categoría atemporal*, revisamos la relación tiempo-infancia en María Montessori; con la segunda cuestión, que decidimos llamar *la falacia del niño como adulto en miniatura*, sometemos a análisis este enunciado que, según dicen algunas fuentes, es de autoría de la italiana; por último, la tercera cuestión, *economía y ambiente*, permite examinar la vinculación entre las ideas de intervención sobre el ambiente y los modos de gobierno liberales. Es nuestro propósito que este trabajo tribute a fortalecer miradas más detenidas sobre sus aportes conceptuales y, de esta manera, contribuya a rescatar su obra en medio del ruido estridente que ha dejado su método. Con esto, pensamos, se podría valorar su legado en una justa medida.

Tres cuestiones acerca de María Montessori

Son bien conocidos los aportes realizados por Montessori a la construcción del concepto de *infancia* en la primera década del siglo xx. Se podría decir, incluso, que se trata de una categoría que estructura toda su obra y de la cual se desprende todo el artificio de su difundido método. Según Sáenz *et al.* (1997), en ese tiempo los saberes modernos en su conjunto “privilegiaban el estudio de la infancia, a la que consideraban la etapa de mayor importancia en la evolución del ser humano” (p. 24). Allí encontramos a Montessori, encauzando su saber médico hacia el estudio y la observación del niño. En todo caso es preciso aclarar que en este encuadre con los saberes modernos se desprenden también matices y pequeños detalles que merecen nuestra atención.

El trabajo de Montessori pertenece al grueso de los saberes modernos que estructuraron el concepto de *infancia* a comienzos del siglo xx, pero también resulta interesante posar una mirada detallada sobre la manera como estos saberes modernos fueron apropiados por la médica. En primera instancia, podríamos decir que la noción de *infancia* no es tan central en su pensamiento como podría imaginarse (aunque naturalmente sí es mencionada). En su lugar, encontramos más bien al *niño*, que, como concepto y posición del sujeto, la médica detalla en sus trabajos al dedicarle en cada uno de ellos un buen espacio, ya sea para develar sus observaciones o para realizar profundas críticas a su invisibilidad en la sociedad y la educación de su época. Se dirá, en efecto, que la mirada sobre el niño conduce, de manera natural, a la categoría de *infancia*, pero, en términos de Montessori, la infancia no se comporta como una categoría temporal a la que todos estamos acostumbrados. De estas reflexiones se puede extraer un rico panorama de la figura del niño; de hecho, estas reflexiones contribuyeron al concepto de *infancia*, pero haciendo algunas salvedades que aquí llamaremos *cuestiones*.

Cuestión 1. Infancia como categoría atemporal

La primera cuestión tiene que ver con la anulación de la idea de infancia en su acepción temporal, es decir, como *etapa* en la vida del ser humano. Puede resultar natural pensar que saberes como la medicina, la antropología o la sociología miraban la infancia del mismo modo en que se imagina una línea recta de progreso hacia el futuro. Así, para la Escuela Activa en

general, la infancia constituye una etapa que merece atención en relación con la realización plena del hombre en la vida adulta y, por ende, con una mejor sociedad. Tal acepción nos pone frente a una categoría en movimiento, sustentada desde el discurso biológico y evolucionista, que al parecer se conduce en línea recta hacia el progreso:

[La infancia] se trata de una etapa natural y necesaria en la vida humana, la cual era preciso proteger para que cumpliera su función biológica, para que el niño fuera construyendo los mecanismos activos de adaptación al mundo social y natural que le permitirán desarrollarse saludablemente, así para que funcionara progresivamente y fuera de utilidad social al llegar a la vida adulta. (Sáenz *et al.*, 1997, p. 26)

Esta progresión es la que expone a la infancia como categoría temporal y en movimiento, pero, tras nuestras revisiones, es lícito sospechar que en Montessori la infancia también ocupe un lugar de *etapa o estadio* en la materialización del *progreso*, entendido este en la versión clásica, es decir, como ese decurso hacia el horizonte de perfección humana —como alguna vez se imaginó en la modernidad del siglo xviii—. A partir de nuestras investigaciones,¹ podemos proponer que es seguro afirmar que este progreso moral —o *hacia mejor*, como bien lo había establecido Kant en 1784 y luego en 1798²— permaneció intacto hasta comienzos del siglo xx. En contraparte, sostenemos que los saberes que estructuraron el concepto de *infancia*, como la medicina y la biología, no contienen ya esta idea asintótica del progreso; María Montessori es un claro ejemplo de esto. Entre el ensayo de Kant titulado “Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor”, escrito en 1879, y “El origen de las especies por la selección natural” de Charles Darwin, publicado en 1859, hubo una transformación importante de la concepción del tiempo como progreso hacia el futuro, en especial porque las aspiraciones de progreso ya no estaban dadas en materia de la humanidad (o el hombre), sino recortadas en el marco de las naciones y las repúblicas —a la manera

1 Nos referimos a la tesis doctoral “Historia del aprendizaje como historia de la gubernamentalidad neoliberal” (Rubio, 2017) y a la tesis doctoral en curso de Heredia, que lleva por título “El futuro como tiempo de la educación. Un examen sobre el diseño del hombre en el siglo xx”. En ellas se exponen dos genealogías acerca de la emergencia los conceptos de aprendizaje y tiempo en el contexto de aparición de la Escuela Activa, que sustentan las ideas de este artículo.

2 En específico nos referimos respectivamente a los ensayos: “Idea de una historia universal en sentido cosmopolita” y “Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor” (Kant, 1985).

en que se aparejan los discursos del liberalismo y la evolución—. Bertrand Russell describe este aspecto en los siguientes términos:

La fuerza motriz de la evolución, según él [Darwin], es una especie de economía biológica en un mundo de competencia libre. Fue la doctrina de la población de Malthus la que sugirió a Darwin la lucha por la existencia y la supervivencia del más apto como origen de la evolución. Darwin era liberal, pero sus teorías tuvieron consecuencias en cierto grado hostiles al liberalismo tradicional. La doctrina de que todos los hombres nacen iguales y que las diferencias entre los adultos se deben totalmente a la educación era incompatible con su acentuación de las diferencias congénitas entre miembros de la misma especie. (1946, p. 721)

Por otra parte, si bien el discurso evolucionista es evidente en los exponentes de la Escuela Activa, y de manera innegable en María Montessori, también es importante tener en cuenta que este no permaneció estático hasta los tiempos en que fue asimilado por la médica. A comienzos del siglo xx ya había revisiones y versiones distintas a las expuestas originariamente por Darwin (1921 [1859]), en cuya apuesta evolutiva primaba aún cierta idea de perfeccionamiento cuando afirma, por ejemplo, que “el resultado final es que todo ser tiende a perfeccionarse más y más, en relación con las condiciones. Este perfeccionamiento conduce inevitablemente al progreso gradual de la organización del mayor número de seres vivientes, en todo el mundo” (p. 275). La más importante de estas revisiones, directamente asumida por Montessori, es la que había realizado el médico y botánico holandés Hugo De Vries, cuyas teorías de la mutación van a aparecer entre 1901 y 1903 (Pereira, 2000). Esto lo podemos constatar en el siguiente fragmento de 1915, tomado de *El método de la pedagogía científica aplicado a la Educación de la infancia en las “Case dei bambini”*:

El factor ambiente es sin duda alguna secundario a los fenómenos de la vida; puede modificar, puede ayudar o destruir; pero no puede nunca crear. Las teorías modernas de la evolución, desde Naegli hasta De Vries, consideran el factor interno como la cosa esencial en la transformación de la especie y en la del individuo. Los orígenes del desarrollo, ya sea en la sucesión filogenética como en la ontogenética, son interiores [...]. Esta idea tan brillante expuesta por De Vries en su obra *Mutations Theorie*, arroja mucha luz sobre los límites de la educación. Nosotros podemos ejercer una influencia sobre las variaciones que están relacionadas con el ambiente, aunque siempre dentro de los límites que estas variaciones tienen fijadas en las especies y en los

individuos. Pero no sobre las transformaciones. Estas se hallan relacionadas con las fuentes mismas de la vida, y su potencia reside en la influencia del ambiente. (Montessori, 1915 [1909], p. 109)

Como vemos, la categoría *ambiente*, tan central en su obra, tiene como punto de partida la revisión de la teoría evolutiva; sobre el ambiente regresaremos más adelante. Por ahora, interesa explicitar que la referencia a la evolución en Montessori no puede ser asumida en términos de lo que, en general, comprendemos por *lo evolutivo*, a saber, el llano y lento progreso de la especie más adaptada. La cercanía con el saber biológico de la evolución tiene que ver con una idea no necesariamente progresiva, según lo expuesto por De Vries, en donde “nuevas especies o variedades podrían ser formadas en un único paso (con saltos) a partir de la especie paternal que continuará existiendo sin modificarse durante el proceso” (Pereira, 2000, p. 259). En tal sentido, la apuesta de Vries es totalmente contraria a la de Darwin. Según él, la evolución no necesariamente sería progresiva, sino que, además, daría lugar a transformaciones en el orden de la ontogénesis. Esta cuestión reafirma para la educación, según Montessori, el desarrollo del individuo de manera independiente a la especie o la filogénesis:

Cito una de las respuestas más interesantes dadas por el biólogo holandés Hugo de Vries en sus clásicos estudios experimentales sobre el desenvolvimiento de los seres vivos, a saber: que determinadas condiciones de ambiente pueden dar resultados diversos si se aplican en estados diferentes de desenvolvimiento intelectual. Según esto, condiciones extraordinariamente favorables durante cierto período pueden ser indiferentes y hasta desfavorables en períodos sucesivos. De aquí resulta que “el momento” que el ser en vía de desenvolvimiento atraviesa debe ser considerado en sí mismo y no en relación con las necesidades de la vida de la especie, o con las necesidades de la vida del individuo adulto. El verdadero desenvolvimiento depende no de una precoz “orientación” o “adaptación” del ser infantil a las finalidades de la especie, sino de la posibilidad de realizar las condiciones de vida necesarias en el “momento presente” de la propia evolución. (Montessori, 1957 [1917], p. 53)

Que la evolución se pueda producir en saltos no necesariamente progresivos y que, además, tenga como punto de partida el interior del individuo en una relación independiente con la especie, son afirmaciones que involucran una transformación en la percepción del tiempo, entendido en su versión clásica bajo la idea del progreso. En la acepción de De Vries, la

evolución constituye un hecho del presente más que del pasado y, menos aún, ligado al futuro, pues el individuo —en su constitución celular nuclear— puede evolucionar de manera independiente al objetivo global de la conservación de la especie. Esto sería lo que determina la multiplicidad de caracteres, que ya no serían necesariamente producto de la herencia como transmisión o copia exacta de los progenitores (Pereira, 2000). Analicemos ahora tales acepciones aplicadas a la educación. Empecemos por afirmar que Montessori establece que lo que realmente importa en el plano evolutivo de la educación no es el niño físico, sino el niño psíquico:

Lo que podría dar un definitivo y poderoso impulso a la mejora de los hombres no será el niño físico, sino el niño psíquico. El *espíritu del niño* podrá determinar lo que quizá sea el progreso real de los hombres y acaso, ¿quién lo sabe?, el inicio de una nueva civilización. (Montessori, 1982 [1936], p. 28)

Este *niño psíquico* es solo posible en el interior del individuo, punto de partida del “progreso real de los hombres”. Tengamos en cuenta, de ahora en adelante, que la noción de *progreso* (o *evolución*) aquí ya no implica un lento avance civilizatorio o filogenético hacia un objetivo común, sino que está circunscrito a unas transformaciones del presente, incluso abruptas, que tienen como punto de partida el interior del individuo-niño en relación con el ambiente directo. Este niño psíquico sería el responsable de la resolución de los problemas individuales y sociales que han escapado al individuo adulto, parafraseando el trabajo *El niño: el secreto de la infancia* de la médica escolanovista (Montessori, 1982 [1936]). En *Antropología pedagógica*, uno de sus primeros textos, le otorga al niño, por encima de los adultos, el alcance de *lo humano*, categoría que, en los tiempos de la Ilustración, fue la meta final de la educación:

Hemos concebido a los niños según una idea fantástica nuestra, haciendo de ellos una especie humana distinta de aquella a la que pertenecen los adultos. De hecho, son nuestros hijos, más puramente humanos que nosotros mismos. Lo bello y lo verdadero tienen para ellos una intensa fascinación, en la que se sumergen como en algo realmente necesario para su existencia. (Montessori, 2013 [1911])³

3 Traducción propia. Se revisó la versión e-book en inglés, hallada en el repositorio de la Biblioteca Nacional. El pasaje en este idioma reza así: “We have conceived of children according to a fantastic idea of our own, making of them a sort of human species distinct from that to which adults belong. As a matter of fact, they are our children, more purely human than we ourselves. The beautiful and the true have for them an intense fascination, into which they plunge as into something actually necessary for their existence” (Montessori, 2013).

Esto nos lleva a pensar que para Montessori, y es probable que también para otros exponentes de la Escuela Activa, la infancia no remite necesariamente a una *etapa* evolutiva en la constitución del ser humano. Encontramos, más bien, como hemos visto, una tendencia al estatismo en la figura del niño, pues atribuirle la categoría temporal de *etapa*, al parecer, es precisamente la manera en que se han perpetuado los vejámenes que en su contra ella denuncia. En *Ideas generales sobre mi método* (1957 [1917]), se sostiene que preparar al niño para la vida adulta y social es una práctica de la antigua educación (o educación tradicional):

Antiguamente la educación se proponía preparar al niño para la vida social que debía vivir un día. Por eso procurábamos hacerlo nuestro imitador, poner su voluntad bajo el yugo de la obediencia, someter su genio creador a la imitación e instruirlo en lo que creíamos necesario para vivir en nuestro ambiente civilizado. Esta adaptación inmediata y forzada a una vida social que no era la vida social del niño en el momento que el tratamiento le era aplicado, sino la vida del hombre que más tarde debía formarse en él, conducía a una serie de errores que han inspirado a la antigua escuela y a la antigua educación de la familia. El fundamento de la nueva educación sería: “tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente”. (Montessori, 1957, [1917] p. 19)

Esto es inquietante y, en algún sentido, irónico. Es dable pensar que los saberes modernos, entre ellos la medicina y la biología, que han mirado la infancia recibirían la herencia de la temporalidad para el progreso. En su lugar, encontramos que la manera en que el progreso avanza en línea recta y llana es una cuestión de la “antigua educación”. La nueva educación, la que propone Montessori, apuesta por una detención del tiempo progresivo, en donde el niño no es ya una etapa, sino un ser en sí, *un momento* cuya existencia en el presente tiene necesidades que deben ser resueltas. El niño no sería el adulto que será o el futuro de la sociedad que se proyecta sobre él, no es una potencia de hombre, sino un ser en sí, viviente, con el que no se edifica la sociedad del futuro, sino que ya está inmerso en la sociedad del presente:

El niño no es considerado todavía como personalidad humana viviente y como miembro social. Es un devenir, y mientras no esté formado, para la antigua pedagogía, el niño no es nada. Y, sin embargo, el niño tiene una personalidad libre, como toda criatura humana. [En la escuela y la familia] existe el mismo error de principio; se mira al fin futuro en la existencia y no el momento presente, es decir, a las necesidades de la vida. (Montessori, 1957 [1917], p. 19)

De esta manera, el *futuro* como categoría sobre la cual se edifica el concepto de *infancia* en los saberes modernos parece desdibujarse. La defensa del niño y, tras esto, el reconocimiento científico de su naturaleza y de sus derechos —asunto interesante, pues estas apreciaciones aparecen con mayor fuerza en la posguerra tras la declaración de los Derechos Humanos en 1948— dependen de esta acepción atemporal. El niño no es el estadio de la evolución biológica hacia el hombre, sino que, de otro lado, es una entidad ya completa, un hombre en sí (aunque no un adulto), en la medida en que es poseedor de una “personalidad humana”. Así, la educación y sus métodos deben partir de esta completitud, según lo que afirmó en “La formación del hombre”, texto publicado en 1949:

Si se aboliera no solamente el nombre, sino también el concepto común de “método” para sustituirlo por otra designación; si hablásemos de “una ayuda hasta que la personalidad humana pueda conquistar su independencia, de un medio para liberarla de la opresión de los prejuicios antiguos sobre la educación, entonces todo estaría claro. Es, pues, la personalidad humana lo que hay que considerar y no un método de educación: es la defensa del niño, el reconocimiento científico de su naturaleza, la proclamación social de sus derechos lo que debe suplantar a los modos fragmentarios de concebir la educación [...]. Pero ¿qué es la personalidad humana? ¿Dónde comienza? ¿Cuándo empieza el hombre a ser hombre? Es difícil precisarlo. En el Antiguo Testamento el hombre fue creado adulto; en el Nuevo se nos presenta como niño. La personalidad humana es ciertamente una sola, que pasa por diversos estadios de desarrollo. Pero, cualquier hombre que se considere y en cualquier edad, niños de las escuelas elementales, adolescentes, jóvenes y hombres adultos en general, todos empezaron por ser niños; y pasan luego de niños a adultos sin que se rompa la unidad de su persona. Si la personalidad es una en diversos estadios de desarrollo, se debe concebir también un principio educador que afecte a todas las edades. De hecho nosotros, hoy, en nuestros cursos más recientes, hemos llamado al niño: hombre. (Montessori, 1988 [1949], p. 15)

No se trata de que la posguerra y la consecuente Declaración Universal de los Derechos Humanos hayan inspirado en Montessori la apuesta por asumir o redefinir al niño como una entidad completa. Esto ya estaba presente en sus obras iniciales, pues solo tal punto de partida le posibilitaría hablar de conceptos antes reservados exclusivamente para la vida adulta, como el de *libertad*. Aquí encontramos el segundo matiz o cuestión que debe revisarse con precaución en la obra montessoriana y que tiene que

ver con este principio de la infancia como completitud y categoría atemporal. Nos referimos y comentaremos a continuación aquella aseveración, ampliamente difundida dentro y fuera de la academia, según la cual Montessori afirmó que, en sociedades pasadas o en la educación tradicional, el niño había sido asumido como “un adulto en miniatura”.

Cuestión 2. La falacia del niño como adulto en miniatura

Lo primero para precisar es que aquella certeza de las fuentes secundarias y de comentaristas según la cual Montessori elevó quejas en contra de la educación tradicional porque esta asumía al niño como *un adulto en miniatura* debe trabajarse con cuidado, pues todo parece indicar que tal queja no es del todo explícita en la obra de la médica. Al tener en cuenta que se trata de una autora con importante vigencia en el campo de la pedagogía —particularmente en lo tocante al tema de la infancia—, nos dimos a la tarea de revisar algunos materiales que la referencian. En este ejercicio encontramos no pocos artículos de prensa, trabajos de grado, columnas de opinión, amplio material *web* en blogs de aficionados y expertos que le adjudican tal enunciado a Montessori; sin embargo, en ninguno se le cita de manera explícita. Echemos un breve vistazo a tales argumentos. En el blog de un pedagogo español, por ejemplo, se expuso lo siguiente en 2019:

La pedagogía montessoriana se lleva a cabo en la primera mitad del siglo xx, cuando la ciencia comenzaba a descubrir a la infancia como una etapa propia, idiosincrásica, diferente de la adultez. Empezaba a dejar de considerarse a niñas y niños como adultos en miniatura. La idea de miniaturización es patente en la obra. (Torres, 8 de noviembre del 2019, párr. 4)

Algunas tesis de grado, esta vez en el contexto del Perú, también abordan la idea de la miniaturización del niño-adulto en relación directa con Montessori. Castillo y Ventura (2013) afirmaron: “La idea no es reproducir el mundo adulto en miniatura, o distorsionar la realidad en un paraíso de fantasía del niño” (p. 13). Por su parte, Puga (2018) expuso que Montessori tenía “una visión distinta del niño como si fuese un adulto en miniatura que debe lograr el ejercicio de sus recursos personales a través de su independencia” (p. 17). El trabajo de Rodríguez (2013), también citado en varios textos, establece que “para Montessori la infancia es una etapa con significado propio, es decir, el niño no es un adulto en miniatura ni un sujeto pasivo sino que tiene necesidades e intereses propios” (p. 9). Por otra parte, un artículo de Vilela publicado

en la revista *Teias* en 2014, propuso que, al no asumir al niño como adulto en miniatura y, en su lugar, defender sus necesidades de acuerdo con su franja etaria, Montessori rompió con los viejos paradigmas existentes en la educación a comienzos del siglo xx:

Montessori sempre defendeu o respeito às necessidades de cada estudante segundo a sua faixa etária, e não, pensá-lo como um adulto em miniatura. Certamente, essa proposta educativa, necessitou quebrar vários paradigmas existentes na educação no momento de sua concepção, o que data do fim do século xix e início do século xx.⁴ (p. 37)

Zafra (2012) elaboró en su tesis doctoral un análisis bibliométrico de María Montessori en la actualidad, y, aunque no es su interés central, afirma de paso que el mencionado argumento es un punto de encuentro de los exponentes de la Escuela Nueva. Aunque su análisis se centra en la médica italiana, al parecer se inclina por adjudicarle la frase a Claparède:

La Escuela Nueva y las aportaciones de Montessori (1898?), Claparède (1905,1907, 1927), Decroly (1919), Dewey (1930), Ferrière (1982) son una amplificación del movimiento activista y paidológico que empezó a desarrollarse en las dos últimas décadas del siglo xix. Las concepciones funcionalistas de la psicología infantil y la pedagogía de comienzos del xx se sintetizan en los planteamientos de Claparède (1905,1907/1927), al tener en cuenta que la infancia es una etapa de la evolución psicobiológica con un significado propio: el niño no es pasivo ni es un adulto en miniatura, tiene intereses propios y necesidades, experimenta, juega y se adapta al medio social y físico que le rodea. (Zafra, 2012, p. 36)

La lista puede seguir y multiplicarse, en especial si a las ideas de la miniaturización de la médica se le suma el difundido trabajo de Philippe Ariès, que parece corroborar sus apreciaciones, como bien lo afirma Martins (2002) desde una investigación histórico-educativa sobre la infancia abandonada en Portugal en el periodo comprendido entre la monarquía y la primera república. Allí señala que, además de la médica, Herbart también afirmó la comentada frase:

O destino das crianças em Portugal nos séculos passados e nas primeiras décadas do séc. xx acompanhou os passos da vida quotidiana dos adultos,

4 "Montessori siempre defendió el respeto a las necesidades de cada alumno según su franja de edad, esto es, no pensando en él como un adulto en miniatura. Ciertamente, esta propuesta educativa necesitaba romper varios paradigmas existentes en la educación en el momento de su concepción, que data de finales del siglo xix y principios del siglo xx" (Traducción propia).

econtrando-as ao lado dele no trabalho, na família, na mendicidade, na vagabundagem, nas situações de promiscuidade, na influencias da "rua" e nas cadeias. A crianças aprende das normas sociais, ajuda nas necessidades económicas familiares, sofre a desorganização e a falta de família ou de um lar normal (Ariès, 1973) e é lançada no trabalho. Ela era um "adulto em miniatura", como afirmaram Herbart e M. Montessori.⁵ (p. 178)

Además de esto, un trabajo publicado por la Universidad de Brasilia y bajo la autoría de Marja de Sá, en 2019, llega incluso a afirmar que "a criança era considerada nos séculos anteriores um adulto miniatura, um ser sem alma, porque ainda não era adulto"⁶ (p. 27). Afirmaciones similares se revisaron en Civarolo y Fuentes (2013) para el contexto de Argentina desde la *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*.

Como se ve, el panorama se complica. No solo Montessori aparece como la emisora directa, sino que también parece compartir la frase con otros exponentes de la Escuela Activa como Claparède, además de entablar línea directa con la pedagogía alemana del siglo xix al involucrar también a Herbart. Esto sin tener en cuenta que ya la frase se usa para determinar todo pasado premoderno relacionado con la infancia y el niño, pues, sin matices, resulta fácil afirmar que en los *siglos pasados* los niños eran considerados como adultos en miniatura. En relación con los aportes de Philippe Ariès, podemos afirmar que tal acepción no es correcta. Una cosa es que el niño hiciera parte de la comunidad sin distinción, cuestión que remite al enlace niño-adulto, y otra que el niño fuera asumido o incluso tratado como un adulto. Consideramos que el problema radica en la interpretación de sus fuentes, pues, en efecto, en el difundido trabajo *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* Ariès no afirmó que, antes del siglo xvii, el niño fuera tratado o asimilado como adulto, sino que, en materia de la exploración del historiador, relacionada con la centralidad y la aparición de los sentimientos hacia la infancia, el niño

5 "El destino de los niños en Portugal en los últimos siglos y en las primeras décadas del siglo xx acompañó los pasos de la vida cotidiana de los adultos, encontrándose al lado de ellos en el trabajo, en la familia, en la mendicidad, en la vagancia, en situaciones de promiscuidad, en las influencias de la "calle" y en las cárceles. Los niños aprenden de las normas sociales, ayudan en las necesidades económicas familiares, sufren la desorganización y la falta de una familia o de un hogar normal (Ariès, 1973) y se ven arrojados al trabajo. Eran "adultos en miniatura", como lo expresaron Herbart y M. Montessori" (Traducción propia).

6 "El niño era considerado en siglos anteriores un adulto en miniatura, un ser sin alma, porque aún no era adulto" (Traducción propia).

era *representado* como adulto en el arte medieval, en específico, el otomanio. Un apartado del texto nos puede ayudar a aclarar:

No nos engañemos, una vez más: esas escenas de costumbres no se refieren en general a la descripción exclusiva de la infancia, sino que frecuentemente aparecen niños entre sus protagonistas principales o secundarios. Esto nos sugiere dos ideas: en primer lugar, los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos; por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco (el gusto por lo pintoresco anecdótico se desarrolló durante los siglos xv y xvi y coincidió con el sentimiento de la infancia graciosa), y a todos les agradaba notar la presencia del niño en el grupo y entre la multitud. (Ariès, 1987, p. 86)

Todo parece indicar que la modernidad tuvo por efecto la separación del mundo de los niños del de los adultos. Esto se hace especialmente patente en las fuentes iconográficas del historiador francés. La comunidad en la Edad Media, según Roberto Espósito (2003), primaba sobre los niños, pero también sobre los adultos. En ella, ni adultos ni niños podían arrogarse el derecho a la distinción y menos a la individualidad, pues el yo “no puede vivir fuera de ella” (p. 109). El logro de Montessori, si en realidad fue quien pronunció la tan difundida frase, fue precisamente escindir al niño de este mundo total y dotarle de una absoluta particularidad. Nos queda la pregunta de si en realidad Montessori dijo o no la frase, si elevó o no la queja.

Al comienzo de este apartado advertimos que la frase había de ser tomada con precaución porque no es del todo explícita en su obra. En realidad, es oportuno aclarar que, en efecto, la encontramos, aunque no en los mismos sentidos otorgados por sus comentaristas; tampoco fue central en sus reflexiones. Para ser precisos, la encontramos apenas sugerida en las obras que revisamos a profundidad, con una mención específica en un texto de 1936 titulado *Educación y paz*. Veamos en detalle el contexto de la frase:

El concepto superficial y arcaico de que el desarrollo del individuo es uniforme y progresivo no se ha modificado, y aún prevalece la idea errónea de que el adulto debe moldear al niño de acuerdo con las pautas que impone la sociedad. Este error, burdo y consagrado por el paso del tiempo, es el origen del conflicto principal, de la guerra constante entre

seres humanos (padres e hijos, maestros y alumnos) que tendrían que amarse y respetarse unos a otros. La clave de este problema se encuentra en las dos metas y formas distintas de la personalidad humana, una característica de los niños y la otra de los adultos. El niño no es simplemente un adulto en miniatura. En primer lugar, tanto en orden como en importancia, es poseedor de una vida propia con características especiales y tiene sus propias metas. La meta del niño se podría resumir en la palabra “encarnación”: se debe producir en él la encarnación de la individualidad humana. El trabajo del niño, dirigido por completo hacia esa encarnación, tiene particularidades y ritmos vitales que son totalmente diferentes de los del adulto. Es por eso que este último es por excelencia el gran transformador del medio ambiente y del ser social. (Montessori, 1998 [1936], p. 35)

Estas reflexiones fueron realizadas en el período de entreguerras, su época de mayor productividad intelectual. Escritas durante la década de 1930 y publicadas en 1949, abordan el problema de la guerra y la paz como asuntos educativos presentados a la manera de una génesis bíblica trasladada a la pedagogía. Si el mundo está en serios conflictos, ha sido porque, en algún momento no explícito en el tiempo, los adultos vencieron a los niños oprimiéndolos. En este mito de conflicto generacional, María Montessori propone que la clave del problema se encuentra en las “dos metas y formas distintas de la personalidad humana, una característica de los niños y otra de los adultos” (Montessori, 1998 [1936], p. 35). En el conflicto de estas dos metas, Montessori menciona la problemática frase: “el niño no es simplemente un adulto en miniatura” (p. 35).

Esto implica que el niño tiene metas distintas a las del adulto. La más general entre ellas es la *encarnación* de la individualidad humana, que tiene “particularidades y ritmos vitales que son totalmente diferentes a los del adulto” (Montessori, 1998 [1936], p. 35). En tal sentido, el origen de la frase parte de un conflicto mítico que tiene que ver con las diferencias de intereses entre niños y adultos, pero llama en especial la atención el lugar donde se oprime al niño, en donde se libra la batalla. “El niño no es solamente un adulto en miniatura” es explicable en esta batalla mítica que, según las palabras de la autora, se lleva a cabo “en la familia y en la escuela, durante el proceso al que todavía nos referimos con un término consagrado por el tiempo: *educación*” (Montessori, 1998 [1936], p. 37).

Cuestión 3. Economía y ambiente. A manera de cierre

En las diversas formas de recepción de las ideas de Montessori, entre las que destacan aquellas que encuentran en la italiana un referente imprescindible para la producción de discurso educativo, son muy corrientes aquellas que ven en su figura una heroína dotada de superpoderes, como se lee en la nota de prensa con que abrimos el artículo. Uno de los aspectos más destacados de los aportes de la pedagoga hasta hoy es el relacionado con el diseño de un método ajustado a los niños y no centrado en la enseñanza o el maestro. Si bien en este artículo elegimos de forma deliberada no dedicarnos al examen del método Montessori —sobre esto es abundante la literatura—, nos es lícito dar cierre a nuestras reflexiones problematizando el concepto tal vez más significativo entre su producción y caro a su método: el *ambiente*.

Las apropiaciones más corrientes de lo que hoy sin ambages muchos llaman “el legado Montessori” están orientadas, en buena parte, a una reinterpretación de la idea-fuerza del *mundo* ajustado a los niños. Este *mundo* tiene materialidad en unos objetos que hoy están mucho más allá de lo ideado por la italiana: hoy contamos desde *colegios Montessori*, hasta *camas Montessori*; desde *gimnasios* para neonatos con el apellido de la italiana, hasta utensilios de decoración para el hogar con el mismo mote. El mercado Montessori es prolífico en objetos cuya vinculación con la pedagoga es una apropiación no en todos los casos ajustada a sus principios pedagógicos o a sus criterios en relación con el niño. Como quiera que sea, el intenso mercado orientado a padres de familia neófitos que saca lucro de Montessori toma como punto de partida el hecho de intervenir sobre el ambiente de los niños con propósitos educativos. Este es el nexo con las ideas de la médica italiana.

El mercado Montessori, pese a sus singulares apropiaciones —como el caso de las *camas Montessori*, trastes con infinidad de diseños y colores, ampliamente comercializados en la industria de los muebles para el hogar—, comprendió de base que producir y vender objetos ajustados al tamaño de los niños (pequeñas bibliotecas, sofás diminutos, mesas coloridas y de patas cortas, etc.) representaría importantes réditos en una época caracterizada por el paidocentrismo. Montessori, como otros importantes pedagogos representantes del club que la historiografía de la educación identifica como *escolanovismo*, está, en efecto, en la superficie de emergencia de un asunto nuevo para el discurso pedagógico: no es tanto lo que produzca el maestro de la mano de un

método, o el carácter estratégico de la escuela para la construcción del Estado, sino que es al niño, y sus intereses, a quien hay que privilegiar, proteger, asegurar. Hay un principio económico obvio en el mercado Montessori, como lo hay también en los fundamentos de su método.

¿Qué hay de económico en las ideas de Montessori sobre el ambiente? Entre los conceptos de más amplia circulación en la producción bibliográfica de la Escuela Nueva, y no es Montessori una excepción, están los de *libertad, actividad, ambiente e interés*. Para identificar la imbricación entre ellos, en *Ideas generales sobre mi método* escribió la italiana:

Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo un ambiente adaptado a su personalidad. Ello es una obra de servicio social, porque aquél no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente complicado de nuestra sociedad, y menos en el de los refugios y prisiones que llamamos escuelas. Es preciso sustraerle a la acción demoledora que, sin darse tregua, ejerce el adulto sobre él, a veces con vigilancia continua, otras con enseñanzas perpetuas, con restricciones arbitrarias, etc., etc. [...]. En lugar de esto, debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible: cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Este es un problema fundamental de la educación. (Montessori, 1957 [1917], pp. 22-23)

Hay varios asuntos en estas *ideas generales*. En primer lugar, la constatación de los análisis que planteamos en los apartados anteriores, relacionados con la concepción del niño como *ser en sí*, autocontenido, mas no como proyecto o como promesa de futuro (hombre). Un ser con *unas necesidades* cuyo despliegue habría de darse en un *ambiente* adaptado a su personalidad. No obstante, una paradoja: un ser en sí cuyo desenvolvimiento de personalidad se ata a un ambiente adaptado y dispuesto por otros.

En segundo lugar, un *ser en sí* cuyo desenvolvimiento vital requiere de un ambiente emulado, efecto de “una obra de servicio social”, porque dicho ser “no puede desenvolver una verdadera vida” en el ambiente social hostil ni mucho menos en “las prisiones que llamamos escuelas”. Aunque *ser en sí*, el niño no construye un ambiente propio: requiere de la mano adulta que se lo adecúe con el fin de apartarlo de los ambientes y las instituciones de la vida social. La escuela es la más cruenta de ellas, una prisión, como es la característica representación escolar desde la que encontraron cimientos varias de las críticas escolanovistas para probar sus novedosas

ideas. Este apartamiento de la vida social será, no obstante, temporal, pues, a la postre, muy en sentido rousseauniano, el niño deba *retornar* a la ciudad para ejercer como ciudadano.

En tercer lugar, una idea del ambiente estrechamente asociada con la libertad y, más específicamente, con la libertad de movimiento, de actividad. Este modo de tematizar el ambiente estaba ya presente en el trabajo temprano de la italiana, *El método de la pedagogía científica* (1909). En esta obra, Montessori se interesa por precisar que la paciente observación de la maestra, piedra angular de su método, “tiene por base la libertad del niño [...] y libertad debe ser sinónimo de actividad” (1915 [1909], p. 92). De esta manera, se trataba, como lo planteó en un trabajo posterior, de “un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible: cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente” (Montessori, 1957[1917], p. 23).

Sin proponer una desconexión con la noción de *disciplina*, la pedagoga plantea que la relación entre libertad y actividad tiene que ver con una suerte de carácter productivo en el niño. Dicho carácter se articula con el hecho de ser *dueño de sí* (1915 [1909], p. 92), un niño que “puede, por tanto, disponer de sí mismo cuanto sea preciso, seguir una línea de conducta” (p. 93). Este sujeto dueño de sí mismo, autorregulado gracias a su *actividad en libertad* en un ambiente que le ha sido provisto para ello,

aprende por propia iniciativa, asumiendo la cultura del “ambiente” y no del maestro; no solo, sino (como ya puede demostrarse claramente) actuando también en él los poderes del subconsciente que queda libre para absorber y para expresarse, según los procedimientos naturales de la mente absorbente. (Montessori, 1988 [1949], p. 60)

En esta relación entre la libertad, el ambiente y la actividad, en cuya aspiración se halla un niño *dueño de sí* dispuesto a aprender por iniciativa propia —y no por iniciativa de un maestro— para adaptarse a su modo a la “cultura del ambiente” en que vive, son perceptibles algunos principios de la economía liberal. Estos principios son de la estirpe de la filosofía política y de la filosofía moral anglosajona de la segunda mitad del siglo XIX, y Montessori se sirvió de ellos para idear el *mundo* a la medida de los niños. No se quiere afirmar con esto que Montessori fuese consumada lectora del ideario económico liberal; más bien, de lo que se trata es de introducir como clave de análisis que Montessori, como sus colegas escolanovistas, se halla en el mismo sustrato de discurso,

en el mismo régimen de prácticas discursivas según el cual el concepto de *libertad* tiene que ver con la circulación del sujeto (económico) en los límites de su ambiente y, gracias a tal circulación, este sujeto se *adueña* de sí con el propósito de mantenerse activo en las diversas dimensiones de la vida social, y se adapta a las condiciones que dicha vida le demande, entre ellas, las que disponga el mercado.

La creación de un ambiente para los niños, su adaptación, puede leerse como parte de las ideas generales de la época apuntaladas en la *crisis de las disciplinas* del cambio del siglo XIX al XX, crisis de la cual la escuela no quedó exenta y que ayuda a explicar la buena acogida de las ideas de la Escuela Nueva y de Montessori. Sin embargo, la centralidad del ambiente en el método, así como en el trabajo de otros pedagogos como Decroly y sus “centros de interés”, puede comprenderse según otra clave: la misma crisis de las disciplinas pudo más bien producir la expansión de prácticas de coerción en todos los ámbitos sociales, sin ser la escuela una singularidad. Tal proceso expansivo habría permitido la puesta en marcha de algunas de las ideas del liberalismo económico. Según estas ideas, la libre circulación en el medio —en los ambientes— sería el modo más efectivo para el ejercicio de un poder orientado hacia la producción y el consumo. En otras palabras, la producción de un sujeto atendido a sus propios intereses y cuya acción individual se sustenta en la satisfacción de aquel interés propio que, en su ejercicio, hace posible la elevación del bien general, desde un punto de vista económico, en el sentido en que fuera pensado por Stuart Mill (2006 [1859]) y Alexis de Tocqueville (1996 [1856]).

La creación de un ambiente, o bien su intervención orientada hacia el despliegue de la personalidad del niño, tendría entonces una finalidad de conducción. La libertad del niño en el ambiente sería la emulación del sujeto económico *libre* para participar *activamente* en el mercado-ambiente. Del mismo modo en que el Estado liberal habría de garantizar unas mínimas intervenciones y mayor seguridad para el libre ejercicio del sujeto económico en el mercado, la maestra del método Montessori haría lo propio para asegurar la libertad y actividad en el niño. La intervención de la maestra, como la del Estado, tendría que ser mínima y con ello se asegurarían los propósitos. Recordemos que, en *Ideas generales*, Montessori había dicho que el ambiente es más perfecto si “la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se [reducen] al mínimo posible” (1957 [1917], p. 23), o, en un sentido semejante, como lo afirmó en *El método de la pedagogía científica*:

La libertad del niño debe tener como límite el interés colectivo; como forma de lo que llamamos la educación de las buenas maneras y de los actos. Debemos pues impedir al niño todo aquello que pueda ofender y perjudicar a los otros y todo lo que significa un acto decoroso y grosero. Pero todo lo demás, toda manifestación que tenga un fin útil, cualquiera que esta sea, debe ser no solo tolerada, sino observada por la maestra. (1915 [1909], p. 93)

El carácter económico de esta idea del ambiente, que incluye en su elaboración uno de los principios básicos del utilitarismo inglés, esto es, el límite de la propia libertad en el interés colectivo, no lo es solamente por su proximidad con las formas liberales para el gobierno de la población, caracterizadas por las relaciones de mercado, muy en boga en los procesos de industrialización de las primeras décadas del siglo xx, época de los primeros trabajos de la italiana; lo es también porque décadas después significará una mercantilización completa del conjunto del ambiente, en lo que llamamos en esta última sección: el *mercado Montessori*.

La intervención sobre el ambiente, en principio muy relacionada con el interés de los escolanovistas por disminuir la acción sobre los cuerpos de los niños y muy en la vía de la educación liberal que se inauguró con la relectura de *Emilio o de la educación* de Rousseau (Noguera, 2012), significó la apertura a otros modos de control y de conducción sobre los niños: las intervenciones no serían más sobre sus almas y sobre sus cuerpos, como sucedía en el régimen disciplinario, sino que serían *a distancia*, más económicas por implicar una racionalización de los esfuerzos del maestro. El *mercado Montessori*, en el siglo XXI, saca provecho de la intervención sobre el ambiente y hace de cada objeto de aquel ambiente, o de él en su conjunto, una oportunidad para el lucro. Con certeza, esto no estaba en los presupuestos de Montessori cuando escribió:

La libertad del niño no debe tampoco, de manera alguna, ser abandonada, porque no es de un modo negativo como puede liberarse el alma humana en su infancia, sino elevando una construcción amorosa. Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo: el mundo del niño. Hoy existen ya, en diversos países, arquitectos que estudian formas de construcción adaptadas a los niños, y es seguro que en un próximo porvenir veremos en las ciudades casas de un nuevo tipo, bellas casitas destinadas a los pequeños, y una cantidad de menudos muebles, de pequeños objetos [...] no serán, sin embargo, juguetes, sino verdaderos objetos necesarios a la vida del niño. (Montessori, 1957 [1917], p. 24)

El *mundo de los niños* en el siglo XXI tiene lugar en las grandes ciudades, pletóricas de *pequeños objetos*, juguetes y *menudos muebles*, accesibles para padres de familia de un reducido sector de la población. El carácter de *necesarios* para la vida del niño de estos objetos se ha alineado de modo formidable con el discurso más amplio sobre el desarrollo infantil, la estimulación temprana y la educación inicial, todos estos relacionados con la psicología educativa y otros saberes que durante el siglo xx se fueron constituyendo con proximidad a las prácticas ejercidas por la Escuela Nueva y, por supuesto, por María Montessori.

Referencias

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Castillo, M. y Ventura, K. (2014). Influencia del material didáctico basado en el método Montessori para desarrollar las rutas de aprendizaje del área de matemática en los niños de 3 años “b” de la IEP Rafael Narváez Cadenillas, en la ciudad de Trujillo. *Perspectivas en Primera Infancia*, 3(1), 1-35. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/973>
- Civarolo, M. y Fuentes, M. (2013). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 145-160. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4696>
- Darwin, C. (1921). *El origen de las especies por la selección natural* (t. I). Calpe.
- El Tiempo*. (10 de enero del 2020). El poder de la educación para transformar el mundo. Los métodos de enseñanza de María Montessori llegan a la colección *Mis pequeños héroes*. <https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/el-poder-de-la-educacion-para-transformar-el-mundo-de-maria-montessori-450696>
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24132/Puga_HF.pdf?sequence=1
- Kant, I. (1985 [1784; 1798]). *Filosofía de la historia*. FCE.
- Martins, E. (2002) Crianças abandonada. Estudo histórico-educativo da monarquia à 1.ª República. *Educação Unisinos*, 6(10), 175-198.
- Mill, S. (2006[1859]). *Ensayo sobre la libertad*. Mestas Ediciones.
- Montessori, M. (1915 [1909]). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Case dei bambini”* [casa de los niños]. Araluce.

- Montessori, M. (1957 [1917]). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires.
- Montessori, M. (1982 [1937]). *El niño el secreto de la infancia*. Diana.
- Montessori, M. (1988 [1949]). *La formación del hombre*. Diana.
- Montessori, M. (1998 [1936]). *Educación y paz*. Errepar.
- Montessori, M. (2013 [1911]). *Pedagogical Anthropology* (e-book). Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/files/42869/42869.txt>
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre.
- Pereira, L. (2000). Hugo de Vries y evolución: la teoría de la mutación. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 6(6), 259-266. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4459>
- Puga, F. (2018). *Método Montessori: vida práctica para el desarrollo de la autonomía en preescolares de una institución de ventanilla* [Tesis de grado, Escuela Profesional de Educación Inicial].
- Rodríguez, E. (2013). *Pedagogía Montessori: postulados generales y aportaciones al sistema educativo* [trabajo de grado].
- Russel, B. (1946). *Historia de la filosofía occidental*. Espasa.
- Sá, M. de. (2019). *Painéis de aventura. Autonomia e criatividade aplicadas ao mobiliário infantil com inspiração na abordagem pikler e no método Montessori*. Universidade de Brasilia.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia* (vol. 2). Foro Nacional por Colombia; Uniandes; Universidad de Antioquia.
- Tocqueville, A. (1996 [1856]). *El Antiguo Régimen y la revolución*. FCE.
- Torres, J. (8 de noviembre del 2019). Sobre María Montessori (1870-1952) y las Escuelas Montessori [entrada de blog]. *Jurjo Torres*. <https://jurjotorres.com/?p=6200#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20montessoriana%20se%20lleva,ni%C3%B1os%20como%20adultos%20en%20miniatura>.
- Vilela, S. (2014). Maria Montessori: O caminho dos sentidos. *Teias*, 15(38), 32-46. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24465>
- Zafra, M. (2012). Análisis Bibliométrico de María Montessori (1870-1952) en la actualidad [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5472>

