

Artículo recibido:
28 de octubre del 2011.
Evaluado:
20 de febrero del 2012.
Aceptado:
26 de marzo del 2012.

¿Está Montessori obsoleta hoy?: a la búsqueda del Montessori posible

RESUMEN

Se esboza una indagación sobre la coherencia del movimiento montessoriano en torno a temas sensibles debidos al choque sistémico entre propuestas Montessorianas y el sistema capitalista al cual tanto se contraponen. Se plantean interrogantes entrelazadas: ¿Cuáles son algunos de sus aportes para la educación inicial? ¿Cómo se expresa la comunidad montessoriana sobre dilemas actuales y sobre su propio desarrollo como comunidad? Se concluye haciendo énfasis en la multidiversidad de campos de incursión, así como en la diferencia diametral entre sus prácticas, cuando se reduce a la utilización de su nombre y materiales. Se destaca la relevancia y urgencia actual de elementos estructurales de sus propuestas y prácticas, así como la necesidad de un enfoque desde la complejidad.

PALABRAS CLAVE

Educación Montessori, holismo, enfoque transdisciplinar, evolución cultural consciente, educación para la paz

Weaving Montessori's Legacies: an Incursion into the Possible

ABSTRACT

The present article proposes a discussion regarding efforts of the Montessori community to offer resistance to the prevailing utilitarian and capitalistic entourage that Montessori herself so criticized. It addresses related questions: what are some of her legacies to the early education movement? How does the Montessori community attend to present dilemmas and their own development as communities of learning? It is concluded that Montessorians approach a variety of areas of concern, in spite of the diametrical difference between practices, whereby only the Montessori name and materials may be utilized. The current relevance and urgency of Montessori practices is stressed, together with the need for conceptual clarity from a paradigm of complexity.

KEY WORDS

Montessori education, holism, Transdisciplinary approach, conscious cultural evolution, place identity



**María Celina
Chavarría González**

Psicóloga humanista, catedrática de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR). La autora cuenta con un doctorado en Desarrollo Humano y Familia de la Universidad Estatal de Pennsylvania y con un posdoctorado de la Universidad de California. En este último realizó indagaciones sobre prácticas montessorianas, desde la perspectiva histórico-cultural. Actualmente trabaja en el Instituto de Investigaciones Psicológicas y en la Escuela de Psicología de la UCR. Correo electrónico: mariacelina.chavarría@gmail.com.

¿ESTÁ MONTESSORI OBSOLETA HOY?: A LA BÚSQUEDA DEL MONTESSORI POSIBLE *

Incursionar en Montessori es un desafío de contrastes y controversias: su nombre atrae toda serie de estereotipos encontrados, tanto positivos como negativos, ya sea sobre la creencia de que está obsoleto o sobre su excelencia metodológica; sobre su visión positivista y seca o su vivencia amorosa y mística; sobre su acartonamiento o su vitalidad. Como profesionales, es casi una vergüenza admitir interés por sus prácticas, mientras que su nombre sigue atrayendo a las familias que pueden costear la educación de sus hijos e hijas. Destacan puntos discordantes por los cuales se le ha criticado:

- por ser demasiado estructurado o demasiado libre;
- por enfatizar demasiado la academia o no enfatizarla lo suficiente;
- por dirigirse principalmente a las clases altas o ser solo aplicable a los niños y niñas con problemas especiales;
- por ser una *Guía* demasiado controladora o fría o demasiado pasiva y anárquica;
- porque se supone que la *Guía* no intervenga innecesariamente, pero que sea fuente de amor y resguarde los derechos de las otras personas (Chattin-McNichols, 1992).

* Esta indagación fue realizada bajo los auspicios del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. Agradezco las lecturas desinteresadas de la M.Sc. Cynthia Orozco Castro, Licdas. Natalia Alvarado Ruiz y Cristina Pereira Caramés.

Estas contradicciones muchas veces reflejan prácticas diametralmente distintas con un mismo nombre: el montessoriano. El paradigma de la eficiencia y las perspectivas domesticadoras, por supuesto, intentarán apropiarse de enfoques que les sean útiles, como de hecho se intentó con el aprendizaje de la lectoescritura. Las noticias del “milagro” montessoriano para el aprendizaje temprano de la lectoescritura causaron revuelo inmediato ante la competencia entre Inglaterra y Francia sobre quién enseñaría la lectoescritura más temprano a la fuerza de trabajo infantil (Kramer, 1976).

Desde este paradigma utilitario se recurre a ejercicios propuestos por Montessori para que la niñez tenga éxito en el sistema educativo, a pesar de su propia insistencia en el objetivo del desarrollo de la personalidad total y única. Desde el mismo movimiento montessoriano, estas prácticas se han denominado como un Montessori donde el corazón no late (Rambusch, 1990; se discuten también en Chavarría González, 2012, en prensa).

Muchas veces las contradicciones resultan de la complejidad del ideario montessoriano, complejidad que le costaba sostener mediante conceptos enlace o frontera, como explica su nieto al referirse a que ella no era una teórica (Mario Montessori, Jr., 1969/1986).

Ciertamente, su propia minuciosidad práctica ofrece diferentes niveles de análisis para un mismo tema. Esto incide en recomendaciones simplistas que son extraídas de contexto y aplicadas mecánicamente. Mas otras veces, como señalarían Gramsci (1925/2000) o Althusser (2003), es esperable que un sistema que resulta útil para la formación sea incorporado por el capital y convertido para su propio uso.

Aunado a lo anterior, concordamos en que es posible topar con experiencias denominadas “montessorianas” donde la libertad es un mito y prevalecen la rigidez y la distancia, lo cual confirma—muy a pesar de las exhortaciones de Montessori—la crítica al utilitarismo y al mecanicismo, cuando se trata de prácticas que se dicen montessorianas (consúltese Chavarría González, 2012, en prensa, para una problematización de contrastes). En nuestras búsquedas hay instancias en las cuales se nota tal disparidad con los principios de actividad espontánea y respeto hacia los impulsos constructivos de la niñez, que costaría creer que fuesen versiones desde su holismo. Utilizan el material didáctico y el nombre, dejando su filosofía humanista y cósmica puertas afuera. También las hemos denominado *Montessori-técnicas* o *Montessori-comerciales*, para subrayar que se valen del acervo montessoriano, pero dejan translucir la rigidez de quien *aplica* una receta incompleta, a partir de una lista de ingredientes a la cual se le han perdido las medidas e instrucciones (Chavarría González, 2006; 2012, en prensa). Igualmente, tampoco se ha *probado* el plato, y por ello no se sabe a qué ha de saber.

Las prácticas Montessori-con-el-corazón-silenciado parecen adaptarse demasiado bien al sistema cuyas metas de lucro para una minoría fueron objeto de constantes críticas por parte de la gestora de este enfoque, tema tan esencial que amerita un espacio más amplio. Las aplicaciones frías, mecánicas y rígidas que coartan la imaginación creadora; aunque lleven el nombre Montessori, irrespetan su filosofía holista y su insistente valoración de las fuerzas creadoras de la niñez. De nuevo, un Montessori en el cual el corazón no late (Rambusch, 1990).

Lo cierto es que no existe forma de regular la utilización del señuelo montessoriano (Whitescarver & Cossentino, 2005). Entonces, ¿por qué hacer referencia a dicho movimiento, el cual genera anticuerpos, resistencias y diferentes tipos de atracción, así como modas comerciadas y económicamente rentables? Se podría eliminar de plano ese nombre tan cargado, si no fuese por lo contrario: también se ha descubierto y ayudado a construir prácticas maravillosas (cf. Chavarría González, 1991, Chavarría, 1992b, Chavarría González & Pérez Abarca, 1992; Chavarría González et al., 2000a, 2000b; Chavarría González & Orozco Castro, 2009; Poltronieri, 1998). Las fotos que se comparten provienen de la inolvidable experiencia, con niños y niñas en un barrio de extrema pobreza urbana: el barrio Cristo Rey de San José, Costa Rica (Chavarría González et al., 2000a, 2000b; Chavarría González & Orozco Castro, 2009; Poltronieri, 1998).



Centro Infantil de Atención Integral (CINAI) de Barrio Cristo Rey.



Centro Infantil de Atención Integral (CINAI) de Barrio Cristo Rey.

Ante la diversidad de oportunidades en la experiencia montessoriana, en el barrio urbano marginal de Cristo Rey, los niños varones disfrutaban enormemente de las actividades cotidianas que contradecían los roles de género asignados, por lo que inclusive fue necesario conversar con los padres (fotos: Jimmy Quesada Umaña).

La existencia de estas versiones comerciales representa una confusión, una necesidad de ruptura, al constatar que otras versiones de Montessori sí tienen un corazón palpitante, un corazón muy oportuno para el momento histórico actual, como se constata en la presente exploración; y desde la investigación comprometida, en la búsqueda de lo posible, mediante la pedagogía crítica.

La presente indagación tiene como fin preguntarse sobre la coherencia del movimiento montessoriano actual con sus ideales, en torno a temas sensibles por el choque sistémico entre propuestas de Montessori y el sistema capitalista al cual ella tanto se contrapone. En el presente artículo se ensayan respuestas a las interrogantes ¿Tendrán vigencia algunos de sus aportes para la educación inicial?¹ ¿Cómo se expresa la comunidad montessoriana hoy sobre dilemas actuales y sobre su propio desarrollo como comunidad? ¿Muestran dichos aportes la pasión y la sensibilidad por el universo en las que Montessori insistía?

Lo cierto es que son muchas las prácticas montessorianas que quedan cortas o asumen un rumbo que ella no pudo encausar. En vida intentaba hacerlo

1. Se limita el campo a la educación inicial, por considerar que es el período escolar donde las prácticas denominadas Montessori tienen más cobertura; empero, sus conceptos sobre la educación primaria y secundaria son también interesantes

mediante su propio entrenamiento y certificación (Kramer, 1976). En este momento, la palabra *simplista* tal vez da la clave. Una Montessori auténtica, pionera de concepciones holistas (Gallegos, 1999), solo puede ser abordada desde un paradigma de la complejidad. Su sistema es complejo y ofrece un gran reto a los estilos de pensamiento que prefieren recetas simples. Solo una comprensión más amplia de su antropología y teleología proporcionará una perspectiva que permita integrar estas dimensiones, en apariencia contradictorias y que, dependiendo de la interpretación, llevan a prácticas diametralmente distintas (Chavarría González, 2012, en prensa).

Posicionamiento y delimitación del campo

Para delimitar el campo, con el fin de concentrarse en la búsqueda del Montessori posible, se dejará de lado aquellas opciones que usurpan su nombre sin serlo. En realidad, no es necesario ir muy lejos para encontrar prácticas de educación inicial que desentonan con la lectura de las necesidades de la niñez y la sociedad: solo basta con abrir los ojos y el corazón, como recordaría St. Exupéry (1998).

Es difícil encontrar opciones que resuenen por su integración con la niñez y con las visiones contestatarias de la sociedad actual, más allá de un aprendizaje cognitivamente orientado, pero discordante con las formas de aprender, con sentido, de la niñez (Álvarez, 1990). Por ejemplo, el cuidado y desarrollo de la primera infancia (CDPI, Evans, Meyers & Ilfeld, 2006) suele planificarse de la mano con cálculos de costo-beneficio y de economía de escala, desde un paradigma mercadológico: entre más, mejor, hasta el punto de quiebre. Más niños por adulto, más niños por menos presupuesto en centros más grandes y “eficientes”, cuando de lo que se trata es de los sueños de la juventud. Esa economía de escala resulta cara en términos de calidad de atención, como ha señalado la investigación macro (e.g., el gran estudio de Travers & Ruopp, 1978).

¿Desde dónde se realiza este artículo? A finales de los setentas, como psicóloga convencida de la importancia de los cimientos de la personalidad, investigaba qué se hacía en Costa Rica para proveer opciones de cuidado-desarrollo colectivas antes del ingreso escolar (CDPI), cuando la madre, en particular, se encontraba en la fuerza laboral, asumiendo una doble o triple jornada.

Pero mi forma de encontrar Montessori también fue compleja: en aquella frustrante búsqueda de las alternativas ecológicas y totalizadoras que creía posibles, me identificaba con los desvelos de muchas otras madres con hijos en pañales. En ese simultáneo camino, por primera vez topé de frente con el mundo propuesto por la pionera doctora italiana Maria Montessori, cuya nota-

2. Agradecemos a la Dra. Susan Turof su práctica montessoriana coherente en *La Escuelita* en San Pedro de Montes de Oca.

3. Agradezco a la Universidad de Costa Rica y a una beca Fulbright para una indagación con esa temática.

ble visión llegaba, desde hacía más de un siglo hasta el presente, mediatizada por el empeño de quienes leyeron la esperanza en sus prácticas.²

Mi sesgo comenzó ciertamente positivo: esta excelente observadora e ingeniosa creadora había logrado plasmar, en sus ambientes sociales y existenciales, escenarios culturales de desarrollo que desplegaban, en forma concreta, un mundo y su organización. En este caso, mi encuentro resultó ser con una persona coherente con la visión montessoriana: la Dra. Susan Turof (Chavarría González, 1991; Chavarría González & Pérez Abarca, 1992). Asomarse ante la riqueza del escenario del desarrollo que ahí se plasmaba, en la vitalidad y actividad y en el ambiente acogedor y hogareño que se respiraba, daba una clara idea de la plétora de oportunidades y dimensiones al alcance de la niñez. Investigaciones-acciones sucesivas, tanto en Costa Rica como en California, así atestiguaban sobre la existencia de un Montessori-posible (Chavarría González, 1991, Chavarría, 1992, Chavarría González & Pérez Abarca, 1992; Chavarría González et al., 2000a, 2000b; Chavarría González & Orozco Castro, 2009; Poltronieri, 1998).³

Empero, su desconocimiento en los círculos académicos y los anticuerpos que levantaba su nombre, alertaban hacia contradicciones que no era posible entonces aquilatar ¿Por qué la educación montessoriana no era asumida como un enfoque de igual peso que Piaget en la formación en educación, por ejemplo? Eso inició la búsqueda que eventualmente desemboca en este artículo, en el que se realiza una indagación tanto en sus propios escritos como en los temas que atrapan la atención de quienes se identifican con su movimiento, aún cuando representan la vanguardia de las opciones montessorianas.



Centro Infantil de Atención Integral (CINAI) de Barrio Cristo Rey.



Centro Infantil de Atención Integral (CINAI) de Barrio Cristo Rey.



Centro Infantil de Atención Integral (CINAI) de Barrio Cristo Rey.

En un contexto de pobreza, como el de los niños de Cristo Rey, las oportunidades de participación cultural resultan fascinantes.

Montessori se adelantó en casi un siglo a las investigaciones que ahora la sustentan (Lillard, 2005/2007; Pearce, 2002). El paradigma de desarrollo, afín al actual modelo de participación cultural plena, presenta claras ventajas (Cf. Lave & Wenger, 1991; Lillard, 2005/2007; Rogoff, 1984, 1990, 1994). Asimismo, su insistencia en el respeto por los procesos y los ritmos, aunados ambos a la mirada al interior y la investigación-acción fenomenológica, base del *Método de la Pedagogía Científica*, como la Dra. Montessori llamó a su utópico enfoque.

Este artículo se concentra en comprender si la comunidad montessoriana ha sido coherente con el ideario montessoriano, así como indagar sobre hallazgos al respecto, siguiendo la problematización que se presenta en otro lado (Cf. Chavarría González, 2012, en prensa). No nos referimos aquí a las prácticas del Montessori-comercial o Montessori donde no late el corazón.

El artículo se organiza en las siguientes secciones. En la primera parte se hace una breve incursión en su holismo utópico, posteriormente se analizan en un segundo apartado los aportes integrados en el subconsciente cultural de la educación inicial. En la siguiente sección se exponen confirmaciones desde la investigación actual, mientras que en el quinto apartado se discuten las críticas al movimiento montessoriano. En la sexta y séptima secciones se lanzan respectivamente las preguntas ¿Se compromete el movimiento montessoriano con la paz mundial, la interculturalidad, los sectores desposeídos, la ecología y una visión cósmica? y ¿Los congresos de dicho movimiento reflejan un espíritu dinámico? Finalmente, en la última sección, se mostrarán las redes de apoyo para América Latina y algunos ejemplos de comunidades montessorianas.

Holismo montessoriano: *u-topos*: más allá de un lugar

[...] mientras se desarrolla a sí mismo [el niño] inconscientemente desarrolla su propia adaptación a su ambiente. Para comprender las tendencias de la niñez con el propósito de educarla, es necesario ver al ser humano en correlación con su entorno y cómo se crea su adaptación a este (Montessori, *The meaning of adaptation*, 1961; cit. por Mario Montessori, Jr., 1991, p. 6, traducción de la autora).

Holismo significa totalidad: el mundo y el universo, en constante relación y co-creación. La visión **sistémica**, **contextual** y **holista** señalan la importan-

cia de tomar consciencia de que la vida funciona como una trama de relaciones interconectadas: el todo más que la suma de las partes (Capra, 1982).

Más allá del positivismo, se da espacio a lo inesperado y a la experiencia intuitiva de la totalidad y el orden interno. Se reconoce a la intuición como forma de conocimiento, como instan Damasio (2006), Gopnik, Meltzoff y Kuhl (1999), Pearce (2002), una perspectiva de integración neurológica y del desarrollo, así como teóricos de la Complejidad como Nicolescu (1996/2009) o Morin (1999). El paradigma naciente concibe al mundo de manera contextual. *Unitas-multiplex*. Rompe con enfoques tradicionales en la estructura de la educación y su concepción mayoritariamente académica. En la educación holista se tiene como objetivo tomar consciencia de interdependencia y de cómo múltiples causas se entrelazan. Esto genera la necesidad de buscar líneas de integración del conocimiento, dando énfasis a *aprender a aprender*, entre otros conceptos. Esto se da mediante una organización curricular dinámica y flexible; centrada en inquietudes relevantes y en experiencias de aprendizaje significativas, que en última instancia buscan cambios profundos en la consciencia.

Se denuncia la idea de un progreso individualista que ignora la vulnerabilidad del planeta y la interconexión entre todas las formas de vida (Morin, 1999; Moraes, 2001; 2007). El ya clásico informe de la UNESCO: *La educación encierra un tesoro*, conocido como Informe Delors (Delors, 1996), insiste en la vital importancia de la educación para hacerle frente a estos desafíos. Acentúa que la educación debe servir para promover el desarrollo humano desde cuatro principios fundamentales: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Puede apreciarse el grado en que los enfoques Montessorianos coinciden con tales propuestas.

La vida de María Montessori muestra el recorrido de una mujer que se dedicó a la meta de la transformación del ser humano, hacia la consciencia de una misión cósmica, la de “continuar el trabajo de la creación”. Ella comprendía esta misión como una contribución con la armonía y la hermandad del mundo: con la continuación de los procesos de evolución, aún incompletos (Miller, 2002). Si suena utópico, ¡es porque lo es! (Cf. Böhm, 1999; Kramer, 1976). Situarse en esta cosmovisión pone en perspectiva los escritos y legados de esta mujer de vanguardia, de modernas ideas incluso hoy, pero cuyas limitaciones conceptuales tienen consecuencias en cuanto a la diversidad de prácticas que se dicen montessorianas (Chavarría González, 2012, en prensa).

Hace alrededor de cien años, María Montessori se abocó a la idea, hoy en día culturalmente prominente, de una educación “cósmica” o global (Cf. Jares, 1999, así como el compendio de escritos de Montessori en *Educación y paz* (1949/1972/1998). Asimismo, luchaba por la socialización de las labores asignadas a las mujeres, por la equidad de derechos de género. Creía en la

crianza socializada, la cual iría también a favor de los derechos de la niñez (Kramer, 1976).

Impactada por tres desgarradoras guerras, Montessori constantemente analizaba el rumbo que la humanidad tomaba, y sus conferencias fueron pioneras en el campo de la educación para la paz y la interculturalidad, aún desde principios de los años treinta (Montessori, 1937/1936/1966). Significativamente, en la Barcelona contestataria, en medio de las luchas republicanas, introdujo la educación cósmica tan esencial para su currículo. Su educación se destaca por la presencia de actividades que refieren a conocer y valorar otras culturas, así como a propiciar el sentido de asombro ante el universo (Böhm, 1999; Miller, 2002).

Desde el campo del feminismo, más que una vía hacia logros individuales y de un *individualismo autocontenido*, se trataría de propiciar diferentes estadios del ser-en-relación, cuyo desarrollo progresivo llevaría a mayores capacidades de conexión emocional con otros seres (Sampson 1989; 1992). Representa un viraje a tono con las propuestas desde el holismo, un llamado a abrazar la educación con sentido y el aprendizaje como construcción de cultura, en cultura (Pueden también consultarse los estudios de Gilligan, 1982, y Belenky et al., 1986, desde el feminismo; de Michael Cole y su equipo (Cole, 1997; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Scribner & Cole, 1973; Cubero, Rubio & Barragón, 2005), en términos de enculturación.

El concepto educativo de Montessori tiene la capacidad de integrar a diferentes subculturas, al fundamentarse en una experiencia humana esencial, la del poder de la niñez para ejercer una influencia trascendente sobre personas y comunidades, orientándolas hacia el futuro. Montessori no es solamente la propulsora de un enfoque didáctico, sino también de una visión utópica (Böhm, 1999). En consonancia con la necesidad de utopías, la misión de su modelo teleológico sigue siendo la de inspirar esfuerzos hacia la construcción de una persona nueva en una sociedad transformada.

Una antropología y una teleología —dos requisitos primordiales de un currículo— se recortan nítidamente en sus escritos y conferencias. Asumió un profundo compromiso por trascender las condiciones que contribuyen a la alienación, desde una perspectiva antropológica (Cf. Montessori, 1949/1972/1998; 1955/1986; Böhm, 1999).

Su currículo ciertamente conlleva una metodología —¿cómo se enseña-aprende? Esto confiere a su sistema una amplitud sustentada por experiencias de múltiples personas. En un sistema holístico, sin embargo, separar las partes del todo, como en versiones “Montessori-técnicas”, da como resultado una puesta en práctica enteramente diferente. Si violentamos la totalidad de

su enfoque, desviamos el desarrollo hacia la inercia de una domesticación globalizada.

Al privilegiar el entorno como un tercer eje, Montessori destaca el contexto histórico, evolutivo y cultural de la enseñanza-aprendizaje, en lugar de asumirla como si esta se diese en un vacío. Desafortunadamente, al carecer de conceptos integradores, sus limitaciones conceptuales llevan a la confusión. El ambiente y un responsable de la educación conscientemente preparado, aunado al respeto por las vivencias y las actividades de la niñez, promueven el desarrollo de la atención, la concentración, el interés y la auto-regulación. Representa de este modo un componente de apoyo verdaderamente relevante para un aprendizaje que conformará el desarrollo no ya de la mente sino de la persona en su totalidad. Dos seres asumiendo su responsabilidad existencial de humanizarse, con el ambiente como mediador, diría Paulo Freire (1970).

Los entornos cultural y natural son visibilizados como parte inseparable de su sistema, de manera semejante a las versiones más modernas de la *ecopsicología* y la cosmovisión sistémica. Enfocar la estrategia del desarrollo hacia los procesos mismos permite que se den transformaciones constructivas del sí mismo. Las impresiones mentales y emocionales no solamente *entran* en la mente sino que la *forman*, insiste Montessori (1949/1967) en un texto donde se acerca a Vygotski (1931/1987). Para contribuir a una construcción armoniosa de la personalidad se requiere la actividad espontánea en ambientes conducentes al desarrollo, así como la concentración de la atención (la atención voluntaria de Vygotski) y la posibilidad de concluir ciclos de actividad completos y enlazados con su intencionalidad, como se propone desde el concepto de flujo, inclusive en congresos montessorianos (Csikszentmihalyi, 1997a, 1997b, 1997c). Se refiere a la armonización entre libertad o actividad espontánea y retos o esfuerzos⁴.

4. Por polarización de la atención Montessori entiende la concentración en una actividad de interés, relacionada con las necesidades de desarrollo de la persona.

La posibilidad de auto-dirigir la atención contribuye a la auto regulación de la atención tan necesaria hoy día en que esas posibilidades se encuentran retardadas desde diferentes flancos, generándose una altísima incidencia de desórdenes de la atención. Para lograr esto es necesario contar con el tiempo suficiente para involucrarse de lleno en actividades coincidentes con las ventanas de oportunidad que se abren en los distintos y particulares ciclos evolutivos. Este aspecto toma el centro escénico ante la necesidad de contrarrestar los posibles efectos nocivos de la exposición continuada a técnicas de información y comunicación (TICs—la televisión, la computadora, el celular) en la formación de la mente infantil (Small & Vorgan, 2008; Subrahmanyam, Greenfield, Kraut, et al., 2001).

A la vez, mediante el agrupamiento “familiar” montessoriano, se constituye una verdadera comunidad cuyos miembros se cuidan y apoyan recíprocamente. Esto retoma la necesidad de re-traducir la noción *casa dei bambini*,

5. En italiano, un solo término conjuga ambas acepciones.

como el *hogar*⁵ cuidadosamente preparado para que la niñez pueda actualizarse en todas las dimensiones sociales y afectivas. (El término *casa* llama la atención hacia los materiales y actividades de aprendizaje, pero el término *hogar* llama la atención a la familia extensa o la comunidad, con su sentido de pertenencia y colaboración en la vida cotidiana; Cf. Chattin-McNichols, 1992; Seldin, 1993; Seldin & Epstein, 2003).

Desde el campo montessoriano, Aline Wolf expresa su comprensión más profunda de las necesidades de la niñez:

... pienso en la necesidad de algunos períodos de silencio y soledad en los cuales puedan refugiarse del constante ruido de la conversación, radio, televisión y escuchar la pequeña voz queda de dentro. [...] Está la necesidad de encontrarle significado a sus vidas, la necesidad de preguntarse por qué están aquí y por qué el mundo existe como existe. Sus espíritus necesitan asegurarse de que lo que ellos hacen tiene importancia. Sus espíritus necesitan saber por qué es mejor actuar de una manera y no de otra. Además, existe la necesidad de algo más allá de sí mismos y del mundo físico, la necesidad de conectarse con el universo..." (Wolf, 1996, p.21-22).

Hilando legados montessorianos: Aportes integrados en el subconsciente cultural de la educación inicial

Al leer los textos montessorianos, se puede comprobar su investigación comprometida con una praxis concreta, extensa y detallada. Aunque muchas veces no reconocida como una pionera, las ideas de Montessori han calado profundamente en las orientaciones a la educación inicial, más de lo que usualmente se le acredita (cf. Elkind, 1979, Turner, 1990; Böhm, 1999).

Elkind (1979; 1992; 2003), analista constructivista, resalta la cantidad y trascendencia de las innovaciones introducidas por María Montessori al movimiento de educación inicial, hoy en día incorporadas al inconsciente colectivo y asombrosamente al día con las investigaciones contemporáneas sobre el desarrollo.

Una síntesis de sus legados generales, incorporados al subconsciente colectivo de la educación, así como de las actividades y discusiones de la comuni-

dad montessoriana en el continente americano, en el Cuadro 1, a continuación:

Cuadro 1
Legados de Montessori incorporados en el inconsciente colectivo de la educación inicial

- 1) Currículo holista, molar y vinculante, en lugar de fragmentario.
- 2) Su sentido de admiración ante las capacidades de la niñez, la cual van construyendo, con su esfuerzo y en interacción con el entorno cultural, un ser humano adulto.
- 3) El desarrollo de la mente—y el cerebro—con apoyo del esfuerzo y el aprendizaje.
- 4) La tendencia del desarrollo hacia una *participación cultural plena*, en forma afín a las propuestas desde la antropología contextual (Rambusch, 1988/1995; Rogoff & Lave, 1984).
- 5) La función de la actividad auto en ambientes existenciales preparados, como apoyo a la consolidación de la atención, la concentración, la autorregulación y el flujo en la formación de las interconexiones y de la personalidad total¹.
- 6) Los períodos sensibles constituyen etapas cualitativamente diferentes en el desarrollo, anticipadas y sostenidas por eventos y cosmovisiones culturales. De esta manera, se requieren sistemas de pensamiento, de vivencia y actuación radicalmente diferentes, en direcciones que tanto Jean Piaget como Erik Erikson, aprendices suyos, posteriormente resaltan y desarrollan. Vygotski (1932/1996; 1933/1996) las conceptualizaría mejor como *zonas de desarrollo próximo*.
- 7) Las maneras específicas en que se aprende en la primera infancia (por ejemplo, las necesidades de moverse, de lenguajear, de interactuar con la cultura, interpretar y ser interpretado, de observar a otras personas; así como la comprensión de la ternura y la empatía, también como productos culturales).
- 8) El respeto por la auto-regulación y el desarrollo de la atención y la concentración, tan esenciales hoy.
- 9) La personalización del currículo; los ritmos personales y el apoyo a la diversidad de potencialidades.
- 10) El aprendizaje activo, donde el interés forma parte indispensable de un mismo proceso; relación entre aspectos emocionales e intelectuales del aprendizaje. No se intenta motivar al niño sino descubrir y explorar qué le motiva, en el amplio rango de la vida, del “traer el mundo a la niñez,” a diferencia de la escuela tradicional. Formas de aprender pragmáticas y no necesariamente verbales, cuya importancia resalta el enfoque histórico-cultural (del Río y Álvarez, 1992).
- 11) La preparación de un entorno relacional y cultural orientado a las “zonas de desarrollo próximo” (Vygotski, 1932/1996; 1933/1996); diseño cultural y pleno de ideas

materializadas. 2

- 12) La ayuda a la memoria al convocarse una multiplicidad de sistemas sensoriales, de lenguaje y de movimiento.
- 13) El aprendizaje subconsciente.
- 14) El aprendizaje en colaboración y comunidad de aprendices.
- 15) La ventaja de grupos heterogéneos para la formación de personalidades armoniosas y solidarias, menos orientadas a competir por la atención; especialmente vital ahora a la luz de la globalización y sus estrategias para capturar al grupo de consumidores más vulnerable y efectivo: la niñez.
- 16) Las pautas para el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje, desde una aproximación al lenguaje integral (Chomsky, 1992; Goodman & Goodman, 1993).
- 17) Dificultades del mundo adulto para comprender los intereses, resistencias, limitaciones y códigos, corporales y verbales, de la niñez, etiquetándose como problemas de conducta o genéticos, cuando muchas veces son compensaciones a circunstancias difíciles.

Fuente: Chavarría González, 2012.

Por contraste, las taxonomías de objetivos educativos prescinden de lo importante al privilegiar lo estereotípico, el lenguaje, dejando por fuera tanto la totalidad como la dimensión espiritual. Restringen el ámbito al cual las y los educadores pueden referirse: “Es difícil hablar del campo espiritual porque no está en el menú [de objetivos]” (Hilliard, 1998, p. 135).

Confirmaciones desde la investigación actual

¿Qué dicen algunas investigaciones sobre la propuesta montessoriana? Se comentan primero investigaciones comparando Montessori con otros enfoques, para luego referirnos a investigaciones más generales sobre los principios de su enfoque.

En comparación con otros programas de educación inicial de habla inglesa, entre los estudios más relevantes, se encuentran resultados favorables en los siguientes campos (Cf. Chattin-McNichols, 1992, 1992b):

- desarrollo de la inteligencia;
- logros académicos y mejoras en la lecto-escritura;
- habilidades de clasificación y seriación piagetianas;
- concentración, persistencia;
- sociabilidad (Cf. también Lillard & Else-Quest, 2006);
- creatividad y

- comportamiento responsable, autodirigido y automotivado.

Las diferencias encontradas también son más estables, con ventajas aún discernibles en los últimos años de primaria, a diferencia de otros enfoques (Cf. también Lillard & Else-Quest, 2006).

Es importante resaltar que no pueden verse las intervenciones en ninguna etapa como panacea para las otras: cada etapa del desarrollo es importante por sí misma. El haber asistido a una educación inicial enriquecida no es una vacuna contra la violencia y domesticación del resto del sistema (Carnoy, 1976). Esto es más preocupante en el momento actual en que la influencia generacional parece ser mucho más amplia que la misma familia en países globalizados (Harris, 1995).

Los estudios sobre los procesos cotidianos son muy reveladores y coherentes. En los esquemas tradicionales, las-los docentes pasan más tiempo corrigiendo conductas consideradas “inapropiadas” y disciplinando, que en los montessorianos. Por el contrario, las actividades de enseñanza dirigidas al grupo en general duran usualmente entre 20 y 30 minutos diarios en los centros montessorianos. Interesantemente, se registran menos esfuerzos por el control conductual y menores requerimientos de imitación de lenguaje por parte de docentes montessorianas (Chattin-McNichols, 1992, 1992b). También se corrobora en estudios costarricenses de la década de los ochenta (Chavarría González, 1991; Chavarría González & Pérez Abarca, 1992) y en los noventa (Chavarría González et al., 2000a; 2000b; Poltronieri, 1998).

En comparación con otros programas de educación inicial de orientación cognitiva y tradicional, al mirar los procesos y escenarios cotidianos, salta a la vista la mayor actividad social en programas montessorianos: se establecen más conversaciones y más tiempo dando información a sus congéneres (Chattin-McNichols, 1992; Lillard & Else-Quest, 2006). Al ser una estructura de marco abierto (Weikart, 1971), también pasan más tiempo en solitario. Se informa sobre una actividad social equiparable a la de otros programas, incluso más alta. A la vez, la cooperación entre pares tiende a ser mayor, congruente con el ideario montessoriano. De igual forma, un mayor contacto con objetos y menor repetición de consignas verbales es la tónica (Cf. Chattin-McNichols, 1992).

Un estudio que compara tres clases de Escuelas Británicas Infantiles [*British Infant Schools*]⁶ con tres clases montessorianas revela que los pequeños y pequeñas de los *Infant Schools* se caracterizaban por requerir más atención que aquellos en clases montessorianas. Aún cuando los niños y niñas montessorianos evidenciaban menos actividades orientadas al “juego” (sí preparaban materiales, recogían y limpiaban, buscaban y ofrecían información cognoscitiva y buscaban cercanía con las personas adultas), evidenciaron tasas más altas de interacción con congéneres que sus pares en los *Infant*

6. Estas habían sido, a la vez, muy influidas por el movimiento montessoriano.

Schools. Evidentemente coordinaban y se comunicaban entre sí en una variedad de actividades, más allá del juego (Chattin-McNichols, 1992).

En general, estos resultados refutan la crítica de que la educación Montessoriana propicia el individualismo.

La personalidad humana se moldea mediante las experiencias continuas; nos corresponde a nosotros crear para los niños, para los adolescentes, para los jóvenes, un entorno, un mundo que permita que esas experiencias formativas estén a su alcance. [...] De esa forma, desde la más tierna infancia, los seres humanos deben experimentar en forma práctica qué es la asociación, y solo entonces comprenderán gradualmente los secretos de la evolución técnica de esta sociedad (Montessori, 1949/1972/1998, p. 61).

Muchos principios de la educación montessoriana han sido confirmados por la indagación científica. Las siguientes dimensiones son recopiladas por A.S. Lillard (2005/2007), una investigadora en desarrollo humano conocedora de Montessori desde la infancia, hija a la vez de la teórica montessoriana Paula Polk Lillard (1972):

Cuadro 2
Principios montessorianos confirmados por investigaciones recientes, según la recopilación de A. S. Lillard (2005/2007)

1. **Oportunidad de escoger:** El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas tienen un sentido de control sobre sus vidas.
2. **El movimiento y el desarrollo cognoscitivo están entrelazados:** el movimiento puede motivar desarrollos cíclicos y renovados sobre el aprendizaje y el desarrollo de formas de pensamiento. (Nuestros cerebros evolucionaron en un mundo en el que nos movíamos y hacíamos cosas, no evolucionó de estar sentados ante un escritorio y cultivando pensamientos abstractos.)
3. **Las personas aprenden mejor cuando están interesadas en lo que están aprendiendo:** Montessori utilizaba los intereses, previendo aquellos que ocurrían con regularidad en ciertos periodos del desarrollo como periodos sensibles. En estos se daba la libertad y se tenía como objetivo el despertar de intereses especiales en cada quién como signo de sus avances en el desarrollo-educación-aprendizaje (DEA). La niñez debe averiguar qué es lo que interesa, ante un mundo de posibilidades en el cual pueda experimentar, descubrir y conocer, para así ir aprendiendo sobre y construyendo sus intereses. Esto suena muy lógico pero no se aplica, ya que el sistema educativo busca avanzar en un currículo que a alguien se le ocurrió, pero que no está necesariamente basado en las improntas de desarrollo (DEA) de la niñez.

- 4. Las recompensas extrínsecas al aprendizaje impactan negativamente la motivación para continuar la actividad una vez que se estas han retirado:** El juego de la imaginación representa cogniciones que se demuestran y viven corporalmente. En ese sentido los objetos montessorianos son ideales para llevar a cabo actividades de vida práctica, las cuales son las que realizan los adultos de su cultura, lo cual es gratificante. Tanto el juego libre como las actividades montessorianas calzan con las necesidades de desarrollo de cada quien, al ser escogidas, por lo que son doblemente gratificantes. Al igual que en la actividad montessoriana, el juego tienen recompensas intrínsecas: a nadie se le ocurre dar estrellitas ni calcomanías por jugar bien. Tanto el juego como las actividades en ambientes montessorianos involucran un aspecto social: el de compartir.
- 5. La organización en colaboración (comunidad de aprendices) facilita el aprendizaje:** Usualmente la escuela tradicional separa los grupos por edades homogéneas por lo que costaría visibilizar e imitar las acciones de personas con mayores desarrollos en diferentes áreas. Debido a la tradición individualista sistémica en la cual se desarrolla la educación, las personas adultas constantemente comparan entre sí a niños y niñas, desarrollando aversión, dolor, rabia y finalmente competencia. También se puede deducir una cosmovisión hacia la enseñanza-aprendizaje, donde se supone se aprende cuando la maestra está enseñando: implica escucharla y mirarla atentamente, sin hablar con nadie. Por contraste, las personas aprendemos observando e imitando a otras personas y los niños(as), entre más pequeños, más lo hacen. La organización tradicional de la escuela no permite capitalizar en ese aprendizaje. Por el contrario, en las comunidades montessorianas se supone que las personas aprendan por imitación, observación y apoyo entre unas y otras. Además, en grupos de edades múltiples, los más pequeños observan a los mayores. (Se supone que los más grandes van a hacer visitas a otros grupos de mayor edad). Muchas de las investigaciones citadas por Lillard demuestran las ventajas del aprendizaje en grupos auto-escogidos.
- 6.** El aprendizaje situado, en contextos significativos, es más profundo y enriquecedor que el aprendizaje en con-textos abstractos
- 7. Libertad dentro de límites, en el contexto de ambientes preparados,** tomando en cuenta los periodos sensibles. El aprendizaje es óptimo en las siguientes condiciones:
- ← Cuando los adultos proporcionan límites claros y dejan que la niñez se mueva libremente dentro de esos límites.
 - ← Cuando los adultos responden ante las necesidades de la niñez, manteniendo expectativas altas.
- En esos casos los niños(as) muestran altos grados de madurez, logros, empatía y otras cualidades positivas para la vida. La autoridad adulta no es permisiva (*laissez faire*) ni rígida, controladora o autoritaria, ni centrada en el niño/la niña ni centrada en la adultez, sino permisiva con autoridad. El estilo de formar vínculos en la niñez es esencial para el aprendizaje: la calidez con autoridad supera las opciones autoritaria, permisiva o negligente.
- 8. El orden en el ambiente trae beneficios a la niñez y ayuda a estructurar el desarrollo neuronal, entre otros:** Lillard considera el orden en cuatro dimensiones: Orden temporal: educación tradicional se especializa en el orden cronológico de las rutinas, que ocurren en secuencias predecibles y orden cronológico. Es radicalmente diferente a los amplios ciclos de la educación montessoriana, donde se respetan periodos de tiempo largos y sin cortes artificiales, lo cual favorece el sentido de autorregulación. Las investigaciones muestran que romper la rutina en periodos cortos genera un menor interés por actividades que serán cortadas arbitrariamente. Por ejemplo, si yo sé que cuando estoy haciendo un collage me van a interrumpir

arbitrariamente, realizo esta micro-rutina con menor interés y menor inversión de energía.

En la propuesta montessoriana, el orden al interior de cada actividad es asumido ritualmente por niños y niñas; por ejemplo, la rutina de lavar una mesa conlleva una serie de pasos preparatorios y de ejecución que les encanta seguir. Esto refuerza el sentido del sí mismo como agente empoderado para llevar a cabo una serie de acciones útiles.

Orden espacial: Lillard comenta investigaciones en las cuales el orden espacial entre los seis meses y los cuatro años de edad llevan a mejores evaluaciones sobre el desarrollo y la inteligencia a los cuatro años. Comenta que la necesidad de estructura se cumple con ese orden y estructura espaciales. El orden de los materiales refleja el ordenamiento de las ciencias, por lo que hay un importante aprendizaje subliminal con solo ver los materiales de aritmética, geometría o lenguaje. Colaborar en el orden del ambiente apoya el desarrollo del sentido del orden espacial. Las formas en que la mente se organiza en respuesta a insumos sensoriales (conocidos como “educación de los sentidos”, en la educación montessoriana aunque Montessori se refiere a ella como organización y regulación de la atención (1949/1967, 1917/1965).

El desorden auditivo y el hacinamiento, por el contrario, se relaciona negativamente con el desarrollo-aprendizaje.

Fuente: Chavarría González, elaboración propia.

Críticas al movimiento montessoriano

El origen de las críticas puede ser trazado al ámbito académico en los Estados Unidos de Norteamérica. Desde hace casi un siglo, vienen por arrastre de la extensa crítica de Kilpatrick (1914), colega de John Dewey. Estas críticas — en sí de aire arcaico—están dirigidas hacia un supuesto mecanicismo e individualismo montessorianos, como se verá. Todo parece indicar que la propuesta montessoriana chocó con dos corrientes en ascenso en los Estados Unidos de Norteamérica de la primera mitad del siglo anterior: con la posición adaptativa y pragmática de John Dewey, y con el conductismo, al que ella se oponía.

La utilización ecléctica de los materiales en el seno de otros enfoques no fue muy bien vista por Montessori, como tampoco lo fue la tendencia a dirigir versiones del “método” para privilegiar logros académicos, lo cual en su vida le valió relaciones conflictivas en sus visitas a los EEUU de Norteamérica. Se conjugan factores indicativos de las inconsistencias estructurales entre sus propuestas y el paradigma de la eficiencia de corte industrial, el cual se erigió como baluarte para un sistema educativo al servicio del sistema económico. Como resultado, el movimiento fue enterrado entre la década de los veinte y la de los setentas, tanto en dicho país como en sus áreas de influencia (Cf. Chattin-McNichols, 1992; Kramer, 1976). Es interesante preguntarse sobre los factores que confluyen en su re-descubrimiento en el período de influencia de los movimientos contra-culturales de los sesentas y setentas del siglo anterior, tanto como signo de resistencia como, de nuevo, por las tendencias sistémicas para secuestrar los movimientos contestatarios que puedan ser de

utilidad dentro del engranaje de esta nueva fase de la globalización (Cf. Althusser, 2003; Aronowitz y Giroux, 1985; Giddens, 1992; 1995; Illich, 1973; Martín Baró, 1984; Pérez Gómez, 1998).

La crítica externa al movimiento acusa a Montessori de enfatizar

- a. los materiales y su manipulación rígida como signo de mecanicismo;
- b. el individualismo;
- c. el realismo en la propuesta, a costa de la imaginación creadora y las relaciones cálidas.

Empezaremos comentando el último punto.

La imaginación creadora y las relaciones cálidas

Montessori hace hincapié en mejorar la dimensión educativa de la escuela, en correspondencia con las necesidades evidenciadas en el momento histórico que vivió (Cf. Turner, 1992). Por ello, es necesario comentar que los abrazos, los juegos, las canciones, las danzas, el trabajo con arte, las relaciones de contención y ternura, que los críticos han señalado como faltantes en su sistema, ciertamente existían en sus escuelas. De hecho, no les dedicó un espacio en sus conferencias porque ella no podía concebir un sistema educativo sin ello (Kramer, 1976; Turner, 1992).

Turner comenta que en las *casas de niños* originales solo una de las siete horas de atención diarias se dedicaba a ejercicios intelectuales. Se asignaba un tiempo similar a las actividades de la vida cotidiana, a los períodos de actividad al aire libre con juegos libres y dirigidos, al trabajo con arte y arcilla, la gimnasia y las canciones. Ciertamente la traducción de casa del italiano se correspondería más con el concepto de *hogar* de la niñez (Seldin, 1993; 2000). “Las casas dei bambini son un jardín para cultivar la infancia, ¡y ciertamente no mantenemos a la niñez durante tantas horas en la escuela con la idea de convertirlos en estudiantes!” (Montessori, 1917/1965, p. 121, traducción nuestra).

Con respecto a la flexibilidad y la imaginación, Montessori advertía contra la fantasía iniciada por *la directora*. La permitía cuando era la niñez quien la utilizaba. En este caso, influenciada por los escritos del psicoanálisis, distinguía entre el pensamiento fantasioso escapista y la verdadera creatividad (Montessori, 1949/1967). Concebía esta última como una integración novedosa basada en elementos de la realidad —por lo que enfatizaba estos elementos sobre los cuales se pudiese apoyar la imaginación creadora. Esta imaginación representa una función mental muy valorada por ella especialmente para

la “edad de la razón”, por lo que esta crítica de nuevo refleja una interpretación errónea de sus escritos.

Montessori introdujo actividades de expresión artística y su educación cósmica en Barcelona, en el efervescente período de luchas republicanas antes de la Guerra Civil española. La estética ciertamente forma parte de sus valores. Hoy se acepta la necesidad de incluir materiales de artes plásticas para favorecer las relaciones espaciales y la creatividad de la niñez (Edward, 1979), así como actividades de diseño (Barnett, 1981; Turner, 1982), las conexiones entre las actividades de arte y lenguaje (Moore & Moore, 1978) y el juego dramático y la fantasía (Turner, 1992). La dramatización y el juego son aceptados en la mayoría de los centros montessorianos consultados (Cf. Chattin-McNichols, 1992; Daoust, 2004).

En el sitio electrónico de la *American Montessori Society* (AMS, s.f.) se publican recomendaciones sobre la importancia del juego, al permitirle a los niños y niñas el tiempo para ajustar el mundo que les rodea a sus propias vidas y probar nuevos roles en un espacio seguro. El educador montessoriano Powell (s.f.) indica que si niños y niñas crecen sin suficiente tiempo desestructurado para jugar, no tendrán espacio psíquico para desarrollar su juego y darle un significado personal. Recomienda también apoyarles para no escoger juguetes de guerra, pues incitan a una repetición de la violencia vista en televisión.

La empatía y las relaciones cálidas son enfatizadas como parte del quehacer consciente e inconsciente del desarrollo-aprendizaje, en el entorno hogareño que se propone y en reconocimiento de la teoría del apego (Cossentino, 2003; Lawrence, 1999; Martinez, 2009; Warnemuende, 2003).

Ocasionalmente, para las y los chicos mayores de cuatro años, también se incluyen computadoras como parte de la vida cotidiana (Cf. Chattin-McNichols, 1992), aunque hay controversias al respecto (Kaminstein, sf.; Epstein y Epstein, 2009; *American Montessori Society*, sf.). En síntesis, el modelo montessoriano continúa explorando una mayor flexibilidad e incorporando nuevas facetas. Surge de nuevo la tensión: ¿en qué casos ha de interpretarse como signo de resistencia o más bien como intentos de adaptación a la fase del capitalismo post-industrial?

La crítica del mecanicismo

Desde un enfoque piagetiano, se critica su abordaje como un ejercicio de los sentidos en una forma mecanicista y conductual (De Vries & Kohlberg, 1987). Es curiosa esa crítica, puesto que los escritos montessorianos posteriores a los años treinta son clarísimos y reiterativos al señalar que el movimiento y la

percepción siempre estarían dirigidos por la inteligencia y la “sensibilidad interior” de la niñez, en sus esfuerzos de autoconstrucción. Como un ejemplo entre otros, Montessori reafirma que incluso el recién nacido tiene una vida psíquica, aún subconsciente, que *precede* a todos los arcos reflejos (Montessori, 1937/1936/1966). Esta termina siendo, más bien, una posición menos mecanicista que la piagetiana, la cual supone que la inteligencia se construye *a partir* de los actos reflejos (Cf. Siegel & Brainard, 1978; Vygotski, 1934/1962).

Montessori (1937/1936/ 1966): explícitamente critica una posición conductual:

El niño nos ha demostrado que la inteligencia no se construye lentamente desde el exterior, como la psicología mecánica lo concebía; psicología que influye todavía prácticamente en la educación, y por consiguiente en el tratamiento del niño [...] Es sabido que nuestra pedagogía da al ambiente una importancia tan grande que le erige en base central de toda la construcción pedagógica [...] Existe, sin embargo, una diferencia esencial entre el viejo concepto del niño pasivo y la realidad; es la existencia de la sensibilidad interior del niño (pp. 89-90).

Ciertamente, esta crítica es insostenible desde una lectura de *La mente absorbente* (1949/1967), cuyo tratamiento conceptual enfatiza todo el tiempo el aspecto interactivo entre una mente totalizadora y su incorporación del ambiente. Basándose en las lecturas de Montessori, el pasaje donde ella relata su experiencia mística no deja lugar a dudas de que una persona que se expresa en tales términos no podía asumir una posición mecanicista; dicha mención solo revela una lectura muy incompleta de sus escritos.

Estamos convencidos de que el niño es capaz de hacer mucho por nosotros, más de lo que nosotros podemos hacer por él. Los adultos somos muy rígidos. Siempre nos quedamos en el mismo lugar. En cambio, el niño es puro movimiento. [...] Cierta vez, esa sensación caló muy hondo dentro de mí, como nunca antes, e hice algo así como prometer que me convertiría en una fiel seguidora del niño, mi maestro. Entonces tuve frente a mí la figura del niño, del mismo modo que ahora lo ven y comprenden quie-

nes están próximos a mí. No lo vemos igual que todo el mundo, como una criaturita indefensa, con los brazos cruzados y el cuerpo estirado, de tan débil que es. Vemos la figura de un niño erigido frente a nosotros, con los brazos bien abiertos, haciendo un llamado a toda la humanidad para que lo siga (Montessori, 1949/1998, p. 185).

Haciendo una lectura hermenéutica de esta mujer del *Risorgimento*, resulta evidente que el enfoque montessoriano proviene más bien de una religiosidad utópica, benevolente, no punitiva o disciplinaria (Miller, 1990, 2002). ¡Muy poco conductual es este enfoque que hace eco de las palabras del evangelio de Pablo: *entre las tres virtudes, el amor es la más importante...*! (Montessori, 1955/1986).

¿Son individualistas las prácticas montessorianas?

Las evidencias de investigaciones ciertamente atestatan contra la idea del individualismo en las prácticas montessorianas, como se comentó (Cf. Lillard, 2005/2007). Por el contrario, en grupos de edades mixtas, la participación activa en todos los quehaceres, y su teorización sobre el sentido de comunidad y solidaridad que se forma en las comunidades de aprendices montessorianos responden contundentemente contra esa crítica.

El movimiento montessoriano ¿se compromete con la paz mundial, la interculturalidad, los sectores desposeídos, la ecología y una visión cósmica?

La educación es un hecho social y humano, un hecho de interés universal. [...] Evidentemente no es un <syllabus> [plan de estudios] o un programa arbitrario lo que informa la cultura actual: pero es necesario un <syllabus> que permita captar las condiciones del [ser humano] en la sociedad presente: con una visión cósmica de la historia y de la evolución de la vida humana, ¿de qué serviría hoy la cultura, si no ayudara a los [seres humanos] a conocer el ambiente al que deben adaptarse? (Montessori, 1955/1986, pp. 20-21).

Se calcula que en 2007 existían más de 22,000 escuelas montessorianas en al menos 110 países (Whitescarver & Cossentino, 2008). Para esa fecha, en los Estados Unidos se estimaban unas 5,000 escuelas, 300 de ellas públicas (Lillard & Else-Quest, 2006). El movimiento montessoriano es aún más amplio pues respalda a la niñez y sus familias en una variedad de circunstancias (Association Montessori International, 2005). Veamos algunas de ellas.

Aportes hacia una educación para la paz y una paz para la educación

El movimiento montessoriano por la paz y el respeto por las diferentes culturas y especies que habitan el planeta va más allá de un principio teórico. En consonancia con esto, la American Montessori Society (AMS, 2005) ofrece a sus afiliados un pronunciamiento público al respecto. Define la educación para la paz como capaz de proveer oportunidades y experiencias para la niñez para ayudarlo a comprender y acceder su esencia espiritual, la fuente de la paz dentro de sí. Además, provee oportunidades y experiencias para que aprendan a relacionarse armoniosamente con otras personas, con otras culturas y con el ambiente.

Continúa enfatizando que la educación para la paz solo será efectiva cuando se la prepara en diferentes niveles:

- Las y los educadores deben iniciar un proceso de concientización y transformación personal.
- Se convierten en modelos de paz, respeto, humildad y amor incondicional para niños y niñas.
- El ambiente en la clase se prepara cuidadosamente para dirigirse a las necesidades de la niñez, atraer estéticamente y reflejar un sentimiento de amor, respeto y paz. Esto hay que destacarlo como realmente visionario, de manera que se propician las fases de concentración profunda que potencian el estado de paz de la niñez.

Interesantemente, en forma muy moderna, el pronunciamiento de la AMS (s.f.) retoma el concepto de tres dimensiones entrelazadas de paz: el personal, el de las relaciones comunitarias y el de la visión global hacia la paz y la consciencia ecológica. Además, a nivel personal resalta la necesidad de que las experiencias de paz se vivan a nivel de cuerpo, emociones, mente y espíritu, coincidente con el modelo de paz que integran investigadores como Brenes Castro (2002; véase también Ungerer, 2008, 2009). Estas condiciones no implican el silencio o la rigidez. Por el contrario, más bien el gozo compartido y el afecto. La paz consigo mismo se fomenta al permitir escuchar y seguir las propias iniciativas, las voces internas en ambientes culturales propiciadores de un desarrollo armónico. La paz con otras personas, con el respeto empático. Con la naturaleza y las diversas culturas, al honrar y co-

nocer sus múltiples manifestaciones. En los tres ámbitos, se promueve el respeto por los ritmos, tanto los personales como los de otros seres y de la naturaleza. Se extiende al currículo la riqueza de respuestas culturales ante las necesidades básicas compartidas por la humanidad.

Tres veces nominada al Premio Nobel de la Paz (1949, 1950, 1951), Montessori tuvo la visión de convertirse en una profunda analista de las condiciones culturales que contribuyen a la alienación, tomando una perspectiva antropológica al construir su currículo (1948/1967; 1949/1967). En estos ámbitos, muy de la mano con los últimos descubrimientos, la atención se dirige a una ampliación de la conciencia y el empoderamiento que llega a través de la comprensión. Consciente de la importancia de estas dimensiones en las cuales se experimenta y se vive la paz, la AMS esboza enfoques curriculares enfocados a los cuatro ámbitos: cuerpo, emociones, mente y espíritu. Esto resulta ser de enorme actualidad a la luz de los nuevos descubrimientos sobre la sabiduría del corazón (Pearce, 2002) y de la intuición (Damasio, 2006; Maturana & Varela, 1987).

El movimiento montessoriano actual, en su compromiso político con la paz entre grupos humanos y su firme protección de la naturaleza, extiende esfuerzos coherentes con los principios de la educación cósmica que defendía María Montessori. Las diferentes asociaciones montessorianas están alerta a los sucesos globales en los cuales la niñez requiere apoyo y contribuyen activamente con refugiados y víctimas de la guerra o de catástrofes naturales. Después del tsunami de 2004 en Asia, entre otras cosas, en un monasterio se instauró una clase montessoriana para 40 personas afectadas (Fernando, 2004). Se reflexionó allí sobre cómo enfrentar, con la niñez, los desastres, así como la crudeza de los reportajes transmitidos por los medios (por ejemplo, Gurian, 2004).

Las montessorianas han estado activas en la Agenda para la Paz y la Justicia del Siglo XXI en La Haya. Insisten en promover una educación para la paz, obligatoria para todos los niveles educativos, intentando que los ministerios de educación sistemáticamente instrumenten iniciativas en todas las naciones y que las agencias internacionales las apoyen (McFarland, 2003a; 2010). En una reunión de la ONG formada para promocionar los acuerdos de La Haya de noviembre de 2002, varias líderes montessorianas presentaron la alternativa montessoriana para la educación para la paz como una alternativa holística, fuerte, efectiva e internacional (McFarland, 2003a). Se ha instado a incluir la temática de paz en todo el currículo y el entrenamiento montessoriano (Thrush, 2003; McFarland, 2010; Wolf, 1996).

Esbozando la relevancia de la equidad

Es relevante destacar el trabajo de Montessori en India durante los últimos años de su vida, donde propició una política de interacciones entre las castas, negándose a hacer las tradicionales diferencias. La equidad de género es un aspecto que destaca en sus aspectos prácticos. Las experiencias montessorianas en todo el mundo revelan su pertinencia por su alcance hacia los sectores desposeídos. Para ilustrar, desde la región sur de África, Orcillia Oppenheimer (1999) describe la reforma social implícita en la aplicación de la educación montessoriana, una educación que alcanza, mueve y organiza a “los más pobres de los pobres”.

Ejemplos de su pertinencia para contextos de marginalidad abundan. Citaremos uno de ellos en California, el cual en ese momento tenía 18 centros dirigidos a familias en riesgo o de trabajadores inmigrantes, de muy bajos ingresos, muchas de ellas de inmigrantes ilegales latinos, ambulantes según las diversas cosechas (López, 1992; s.a., 1990). Este programa, iniciado en 1980 y coordinado por *The Foundation Center for Phenomenological Research*, cuida proactivamente a niños y niñas cuyas familias no hubiesen tenido más remedio que dejarlos a la orilla de los campos o en los carros, en condiciones peligrosas y nocivas para la salud y la educación. La Fundación a cargo de estos programas escogió la filosofía Montessoriana, pues esta permitía acercarse a las familias con un mensaje dignificante, valorando sus raíces culturales, y propiciaba el acercamiento de madres, padres y otros familiares a los centros, en la búsqueda de principios humanistas y culturalmente sensibles que integrasen a las familias y comunidades en un movimiento de empoderamiento. El programa entrena y trabaja con mujeres provenientes de las mismas comunidades hispanoamericanas y afroamericanas. Estas personas, algunas veces analfabetas, debían aprender ellas mismas con el enfoque montessoriano. Desde este lugar establecían mejores relaciones con las madres/padres y desarrollaban rutinas que valoraban su propia experiencia cultural.⁷ La niñez podía tener una experiencia verdaderamente dignificante, en la cual se entretecía además un énfasis consciente por la alimentación orgánica (López, 1992; s.a., 1990). Las evaluaciones de este programa rebasaban las expectativas iniciales.

7. Marjorie Farmer, Alice Renton, Susan Turof, Rosa Covinton Packerd brindaban este complejo entrenamiento y seguimiento.

En el continente americano, el movimiento montessoriano coloca el pulso en los movimientos cambiantes de las sociedades contemporáneas y las tensiones planetarias emergentes. El Comité Hispano Montessori, el cual comenzó como un capítulo de la *American Montessori Society* (AMS), ahora es una asociación civil independiente conocida como el Consejo Interamericano Montessori (CIM). Este ha impulsado y establecido redes de apoyo en los procesos de integración de la educación montessoriana en América Latina. La educación montessoriana ha llegado a sectores necesitados en todos los países que conforman el sub-continente, cuyos recuentos se encuentran en *El Boletín* del CIM, así como en otras publicaciones (Véase, por ejemplo,

Moncada-Davidson (1993) para Guatemala; Gomez del Valle (1999, en Turner, 1993) para México.

Bastan algunos ejemplos: en el seno de la organización Unidas para Vivir Mejor (UPAVIM), Lillian Moncada-Davidson busca integrar a las y los niños de la calle a un modelo de educación alternativa, iniciada en Guatemala. En este centro, en una zona urbano-marginal, se invita a niños y niñas de calle a participar, manteniendo reglas mínimas: hablar en voz baja, no usar zapatos y no llevarse las cosas. “Los niños simplemente entran, atraídos por el material Montessori [...] vienen cuando quieren, se sientan a jugar y a aprender [...] es una escuela libre y abierta” (Consejo Interamericano Montessori (CIM), 2000, p. 6).

Los proyectos pueden ser muy amplios. Por ejemplo, en Perú el proyecto Wawa Wasi, patrocinado por el Ministerio de Educación peruano y la UNICEF, proponía llegar a millón y medio de niños menores de tres años cuyas madres trabajan, y estaba entrenando a madres como educadoras montessorianas. En las diferentes regiones latinoamericanas, Montessori llega a las poblaciones en desventaja, como las Aldeas SOS en Bolivia y Nicaragua o proyectos integrales que abordan la violencia en todas sus dimensiones en el proyecto Juntos con los Niños en Puebla (Harger, 2008).

Educateurs sans Frontières (EsF) representa otro ejemplo de una comunidad que se une en torno a la idea de alcanzar las vidas y comunidades utilizando principios montessorianos en otros ámbitos; lucha por los derechos de la niñez en apoyo a la idea montessoriana de “educación para un nuevo mundo” (O’Shaughnessy, 2005).

Comunidades de aprendices

Muchas personas montessorianas se refieren a sus ambientes de trabajo como comunidades de aprendices, utilizando conceptos recientemente introducidos en el pensamiento pedagógico, en particular por Rogoff (1990; 1994). Es importante reconocer los aportes montessorianos para reconvertir movimientos de educación masivos en movimientos de pequeñas comunidades. Los métodos orientados a la producción masiva de educandos tienen sentido administrativo y logístico, pero carecen de sentido humano:

Los niños y las niñas perdían su identidad como personas particulares, al pasar por sus procesos académicos como si todos fuesen clones, sin que nadie respetase sus potencialidades reales [...] Cuando las personas tratan a otras personas en formas que igno-

ran la personalidad, el producto resulta en tragedia, con tanta certeza como la enfermedad surge de condiciones insalubres. (The Montessori Foundation, A Montessori primer, s.f., traducción de la autora).

En comunidades de aprendices, la intimidad, el conocimiento y el cuidado mutuo son los promotores de la vitalidad del aprendizaje y del bienestar personal y grupal. Al conformarse esa dinámica comunitaria, prevalece la idea de “uno para todos y todos para uno”. Las bromas pesadas, la falta de respeto y la exclusión se perciben inmediatamente como ofensas a la comunidad y son abordadas con prontitud, en un intento por cultivar ambientes pacíficos y sanadores. Las personas adultas también se cuidan de no hacer comparaciones, así como de no alabar a algunos chicos y chicas más que a otros (*The Montessori Foundation*, s.f.).

Al crear otro hogar para la niñez, Montessori cultivaba ambientes amistosos y cálidos donde se pudiese vivir la niñez, conversando, pensando, descansando, colaborando con amigos y amigas, y trabajando a su propio ritmo (*The Montessori Foundation*, s.f.). Ciertamente lo que distingue a aquellos que tienen la oportunidad de experimentar ambientes montessorianos es su sentido de estar alertas, atentos y apasionados sobre sus descubrimientos. A la vez, son especialmente expresivos. Lo que describiría una escuela montessoriana filosóficamente coherente es el sentido lúdico y de comunidad, la alegría y el deleite entre los partícipes, incluyendo al equipo docente y las familias. Las actividades de aprendizaje se realizan gozosamente (*The Montessori Foundation*, s.f.; Chavarría González, 2012).

Además de propiciar un aprendizaje académico de alto nivel, se contribuye a conformar una actitud de orientación ética y compromiso con la vida. Esto es especialmente pertinente ante la cultura occidental actual, la cual implica un aprender para surgir. Por contraste, en culturas donde se da un aprendizaje contextualizado:

Las prácticas educativas [...] se basan en la imbricación total del niño en **sistemas de actividad** socialmente compartidos por la totalidad de los miembros de la comunidad. Dentro de ella, los adultos esperan del niño su rápida asunción de un papel activo en las tareas colectivas y ponen a su servicio estrategias de enseñanza guiada basadas en la co-participación de adulto (experto) y niño (novicio) en esas tareas, dentro del sistema de actividad culturalmente regulado. No se trata tanto de que el niño sea

capaz de ejecutar las tareas independiente e individualmente una vez adquirida la destreza para ello, sino que lo que se espera es que sea capaz de ejecutar las tareas en **colaboración y en situación con otros** (Álvarez, 1990, p.49, énfasis en original).

En Montessori, los ejercicios de voluntad se conectan significativamente con actitudes de consideración hacia otras personas: caminar calladamente, abrir y cerrar las puertas con cuidado o rodear la alfombra donde está trabajando alguien. Requieren no solo una actitud de cuidado hacia las otras personas, sino una consciencia de su propio ser en el espacio, un estar presentes en lo que se está haciendo, como en Gestalt, un estar en el momento presente.

Destaca la ecología

Se apoyan movimientos ecológicos y se propicia la participación en proyectos de profundización en esta área. Por ejemplo, se dan una sugerencias para promover intimidad con el ambiente, dentro de la línea de *identidad de lugar* y de *ecofilia* (Vikers & Mathews, 2004). Por ejemplo, en una escuela en Boulder, Colorado, se promueve el conocimiento intenso de niños y niñas hacia la biodiversidad del bosque tropical (Hausfather, 2004).

El reto lanzado por Montessori hacia la necesidad de contribuir con la gestión de nuevas generaciones que encuentren significados comunes en sus relaciones entre sí, intercultural y planetariamente, que contribuyan en la construcción de relaciones sostenibles con la Tierra, es un tema recordado en múltiples seminarios (Cf. Kahn, 1998, 1999, 2003, 2004).

Para ejemplificar, David Kahn (1998), editor de una de las revistas periódicas montessorianas importantes, *The NAMTA Journal*, publicada por la Asociación Norteamericana de Educadores Montessorianos (NAMTA por sus siglas en inglés), resalta la necesidad de tomar consciencia de la historia cósmica compartida por la humanidad, en la cual los seres humanos debemos enfrentar las grandes interrogantes de la cultura y de la evolución, de manera que la supervivencia solo será llevada a cabo por la humanidad como un todo unificado. Las Grandes Lecciones montessorianas, que promueven la comprensión del sitio de la humanidad ante las enormes tareas de evolución de la vida en el planeta y que enfatizan los valores de interdependencia, cooperación, tarea cósmica y visión holística en dicha evolución, se revelan ahora como aspectos de un estilo de vida necesario para la humanidad.

La relevancia de lo multicultural

El movimiento Montessoriano va un paso más allá en la formación de una cultura de paz: explícitamente expone a la niñez al concepto de la larga evolución que ha precedido al ser humano, a través de exposiciones amplias de la evolución del planeta desde el *Big Bang*, pasando por la evolución de la especie y las culturas humanas, culminando en la evolución de lo explícitamente humano: la evolución de los sistemas de escritura y numeración. Además de lo anterior, trabaja el acercamiento multicultural analizando la forma en que las culturas resuelven las necesidades básicas de la humanidad de diferentes maneras y expone a la niñez al conocimiento amplio de la multiplicidad de culturas (Brunold-Conesa, 2008).

Enlaza con comunidades diversas, adaptándose a las costumbres culturales específicas. Algunos ejemplos de esta orientación:

- Una escuela montessoriana dirigida a niños y niñas aborígenes desde la primera infancia hasta quinto grado, la *Southern Ute Indian Academy*, se describe como una orientación experiencial y holística, con una filosofía de respeto por sí mismos, la comunidad y los Ancianos y Ancianas (*Elders*): integrando los valores de dar, compartir y vivir en equilibrio entre el mundo aborígen y la sociedad occidental (McFarland, 2003). Se contraponen a la política de las reservas, las cuales sacaban a la niñez del seno de sus familias y la enviaban a internados, con el propósito de erradicar cualquier trazo de su cultura para integrarlos al modo de vida “norteamericano”. En contraposición, la teoría montessoriana abraza la cultura y el lenguaje *Ute*, honrando sus símbolos, tradiciones y rituales, a la vez que promueve la realización de la niñez en sus plenas potencialidades como ciudadanos-as globales.
- En el acercamiento montessoriano propiciado a los aborígenes lakotas, al mismo tiempo que se realizaban las tareas de la vida cotidiana, se modelan actos cargados de significados culturales. El aprendizaje ocurría en el seno de la actuación conjunta, iniciando a la niñez al lenguaje, las tradiciones, las historias, la poesía, las leyendas y las tradiciones espirituales y de respeto por la vida, por los ritmos y por la naturaleza. Los lakotas mismos comentan este enfoque como congruente con sus métodos tradicionales de enseñanza (Renton, 1988, quien enmarca la cultura como derecho).
- La espiritualidad aborígen norteamericana se identifica con el sentido de gratitud por las experiencias de la vida. Las montessorianas abrazan esa visión, uniéndola a la idea montessoriana de que todo lo que sabemos y lo que somos es un legado de las personas que nos anteceden (Winnette, 2003b). Advierten sobre la necesidad de no banalizar la herencia aborígen con celebraciones superficiales que visten a la niñez como indígenas, reflejando irrespeto por el profundo sentido de las vivencias y tradiciones simbolizados en las vestimentas (Way, 2003).

- Se promueve la difusión de las enseñanzas interculturales: por ejemplo, las Enseñanzas del Escudo de la Paz de los Aborígenes Norteamericanos (Rainbow Eagle, 2003), transmitidas por tradición oral a través de siglos: la humanidad se encontraría en una encrucijada ante la cual las enseñanzas aborígenes de paz contribuirían a la consciencia de unión planetaria, de armonía con la naturaleza y el sentido de lo sagrado con el todo universal.
- En la Gran Ley de la Paz, cada voz tiene un espacio para ser escuchada en igualdad de condiciones: la de las mujeres, los hombres, las niñas y los niños. Cada persona pertenece al Todo. En cada persona se encuentra la semilla de toda la creación, sin excluir a nadie. Todas las personas tenemos efectos sobre el todo. El poder de La Gran Ley de la Paz descansa en el comportamiento ético y los valores comunales, en la forma en que las personas desarrollan su sentido de sí mismos en relación con el bienestar de las personas que le rodean (McDonnell-Manson, 2003).

En los congresos, ¿se refleja un espíritu dinámico?

Las prácticas montessorianas muestran gran fecundidad y evolucionan de acuerdo con desarrollos de la ciencia, la tecnología y los cuestionamientos actuales sobre el futuro del planeta (Kahn, 1998). Kahn relata que NAMTA participó en 1997 en la conferencia de la *American Association for the Advancement of Science*, que congregó a filósofos, biólogos moleculares, ecologistas, políticos y la comunidad montessoriana en una discusión sobre la evolución y sus implicaciones para el porvenir.

El espíritu dinámico del movimiento montessoriano se revela en sus múltiples congresos, con personalidades de la ciencia contemporánea para apoyar la reflexión filosófica, humanista y científica de educadores y educadoras en este campo. No se pretende una revisión exhaustiva—lo cual es imposible—sino solamente dar líneas generales que ayuden a conformar una idea del dinamismo/estancamiento del movimiento.

Las publicaciones y exposiciones montessorianas abarcan temáticas medulares hoy, además de cuestiones educativas puntuales sobre teoría o prácticas montessorianas. Conviene dar un vistazo, sin pretender una muestra que verdaderamente dé crédito al vasto panorama:

Cuadro 3
Algunos temas que sobresalen en publicaciones montessorianas

TEMAS	ESTUDIOS Y ARTÍCULOS
La historia evolutiva de la humanidad y sus narrativas épicas, en el contexto de urgentes necesidades de transformación	Berry, 1998; Capra, 2003; Csikszentmihalyi, 1997c, 1998; Hanson, 1998; Orr, 2004a, 2004b; Sutton, 2009; Swimme, 1998.
La necesidad de dar a la naturaleza el lugar que le corresponde, cortando con la práctica de situarla al servicio de la humanidad; vínculos con la naturaleza e implicaciones políticas y transformadoras del trabajo agrícola.	Capra, 2003; Chawla, 2003; Eden, 1998; Kahn, 1998; Haines, 1991; Hanson, 1998b; Hutchinson, 2003; Orr, 2004a, 2004b; Seldin, 1995; St. Germaine, 1993; Sutton, 2009; Sutton; Johnson, & Alarcon, 2009.
El cuidado de la paz (negociación, ejercicios de relajación, la preparación de ambientes armoniosos, el gozo del movimiento y de la precisión, la conversión de momentos difíciles en momentos de gozo y paz, la formación de la guía montessoriana para modelar una presencia de paz, el autocuidado de las personas adultas. En consonancia, se contraponen a las amenazas de rigidez y agendas administrativas eficientistas de la educación.	Champoux & Oesting, 2009; Courage & Slade, 2009; Dahlmeier y Ward, 2009; Daly, 2009; Epstein & Epstein, 2009; Hubelbank, 2009; Larson, 2010; McFarland, 2010; Moore & Baue, 2009; Ross, 2009; Stewart, 2008; Tulloss, 2009.
Perspectivas sensibles a otras culturas, enfoque multiculturales, educación cósmica.	Böhm, 1999; Burney, 2001; Cagle, 2009a, 2009b; Epstein & Epstein, 2009; Grazzini, 2001; Hayes, 2005; Montanaro, 2005; Hilliard, 1998; Renton, 1988; Oppenheimer, 1999; Sutton, 2009; Tay, 2001; Yezbick, 2009.
La necesidad de transformación de la o el docente, así como el trabajo de paz al interior de los equipos docentes y con los progenitores.	Buckenmeyer; 1999; Ellison y Cavaliere, 2009; Kaminstein & Kaminstein, 2009; Lawrence, 1999; Loew, 2003; McFarland, 2010; Ross, 2009.
La autocrítica y la evolución del movimiento montessoriano.	Chattin-McNichols, 1992; Dwyer, 1999; Perry, 1980; Turner, 1992.
La necesidad de investigación continua, la integración de resultados de investigación al enfoque, así como experiencias para preparar e incentivar investigadores en el seno montessoriano.	Epstein y Harris, 2009; Murray y Peyton, 2009; Bagby, Carey, Damore, Daoust, Murray, Zankowsky, 2009; Huth y Fry, 2009.
La educación montessoriana como descubrimiento de la esencia de la niñez y como sendero de desarrollo personal.	Bettmann, 2004; Cossentino, 2003; Dwyer, 2003; Kahn, 2004; Lawrence, 1999; Montanaro, 2003; Schaefer, 2004; Zener & Ezcurdia, 1997.
La necesidad de detectar y responder sensiblemente a necesidades especiales, como los procesos de adaptación y apegos seguros e inseguros; honrar la dislexia y el síndrome de Asperger, entre otros.	Fulton, 2009; Honig, 2003; Martínez, 2009; Pickering, 2009; Skotheim, 2009; Wardemuende, 2003.
Avances en la investigación neurológica como resultado y fundamento del aprendizaje.	Dosh, 2003; Capra, 2003; Eliot, 2001.

Fuente: Chavarría González, 2012, elaboración personal.



Se comenta una muestra ilustrativa de estos aportes:

- **Extender el conocimiento ecológico.** Como invitados a congresos montessorianos, teóricos destacados puntualizan las líneas evolutivas de la humanidad, recordándonos la necesidad actual de difundir el conocimiento ecológico (Capra, 2003; Orr, 2004a, 2004b).
- **Diversidad cultural y diferentes formas de vida en el planeta.** ¿Por qué la civilización occidental parece tan determinada a destruirse a sí misma?, se preguntan Muriel Dwyer (1999) y Betty Franks (1977) desde hace décadas. Unen sus voces a aquellas que nos alertan sobre lo urgente de un cambio radical, ante el peligro de perder no solo los valores humanos sagrados, heredados por la diversidad cultural, sino también la vida en el planeta.
- **El flujo y la actividad espontánea en ambientes preparados.** Como invitado especial, la visión de Csikszentmihalyi encuentra vínculos entre la dinámica montessoriana y sus propias propuestas sobre la conjunción entre los retos apropiados y la capacidad de flujo, recurriendo a la actividad espontánea en ambientes especialmente preparados (1997c, 1998).
- **La pedagogía de la liberación y la necesidad de de-colonizar el futuro.** Desde 1977, Betty Franks vincula la educación montessoriana con la necesidad de de-colonizar el futuro. Alice Renton (1988) enlaza con Paulo Freire y la pedagogía de la liberación recordando los derechos esenciales a la valoración del lenguaje y de la patria.
- **Recobrar la energía en las narrativas de la historia épica del universo.** Desde la antropología y la perspectiva multicultural, Thomas Berry (1998) recuerda las funciones de intimidad con el universo y la necesidad de recobrar la energía implicada en narrar la historia épica del universo. Narrar la historia evolutiva del planeta Tierra brinda una sensación de lo sagrado de la existencia humana, con tantísimos siglos de evolución y formación que la anteceden, con tanta diversidad cultural para enfrentar los problemas de sobrevivencia y comunicación.
- **Lenguaje integral y su relevancia para el empoderamiento y la formación de la personalidad total.** Desde el lenguaje integral, Carol Chomsky (1992) resalta la pertinencia de los aportes montessorianos a dicho movimiento (Cf. también Barron, 1993). Da crédito a los descubrimientos montessorianos, con casi un siglo de adelanto, a la tendencia a escribir antes que leer; a las fases creativas e integradoras de la apropiación de la lectoescritura mediante consciencia fonética; las etapas sensibles anteriores al ingreso en la escuela, así como ortografías inventadas y fusión de sonidos para ser representados, tal como ahora propone la línea de lenguaje integral.

- **¿Es el movimiento montessoriano un movimiento aislado?** Las ampliaciones y entrelazamientos teóricos de este movimiento incluyen vínculos como los siguientes:
 - **Reconocimientos y vínculos con el campo piagetiano** (Cf. Bagby & Sulak, 2010). La piagetiana Constance Kamii (Turner, 1995) disertó sobre la enseñanza de las matemáticas en un congreso y publicación montessorianos. Desde los estadios piagetianos, Pamela Lano (1984) evalúa las propuestas de clasificación montessorianas. Desde el campo piagetiano, pensadores destacados como David Elkind (1979; 1992; 2003; en Turner, 1990) aluden favorablemente a los legados montessorianos.
 - **Diálogo con pensadores constructivistas e histórico-culturales.** Mencionamos que en el movimiento montessoriano se da voz a la pedagogía crítica o pedagogía de la liberación de Paulo Freire (Hilliard, 1998; Renton, 1988). El diálogo con pensadores como Bruner, así como con relecturas de Vygotski y de las corrientes transaccionales que se avocan a la corriente que propone que aprender puede comprenderse como un proceso de alcanzar la participación cultural plena (Bodrova, 2003; Crain, 1992; Mario Montessori Jr, 1969/1986; Rambusch, 1988/1995; Schreiber, 1987, y Wyse, 1980). Pensadores desde el materialismo histórico se refieren favorablemente a los legados montessorianos (Merani, 1972; Ruda, 1980). Inclusive Vygotski (1978) reconoce las observaciones montessorianas en cuanto a método, aunque difiere de ella en los fines y los tiempos de enseñanza.
 - **Pensamiento antropológico y etnográfico.** La integración con visiones antropológicas incluye aleaciones con el pensamiento de Ashley Montagu (Wyse, 1980) y con el enfoque etnográfico (Epstein, 1991).
 - **Abordaje desde teorías psicológicas y holistas.** Ejemplos de vínculos que se trazan:
 - El análisis transaccional de Eric Berne (Varga, 1980);
 - La ética del cuidado (Renton, 1988; Cossentino, 2003);
 - El abordaje sobre el desarrollo emocional del psicoanalista inglés Winnicott (Crain, 1992);
 - La teoría del apego de Ainsworth (Warnemuende, 2003);
 - Las inteligencias múltiples (Vardin, 2003; Warburton, 1999) y
 - La teoría de la personalidad de Jung (Emerson, 1993; Wolf, 2000).

Para propiciar el desarrollo personal de los equipos docentes, se recurre a vínculos con diversas tradiciones espirituales y de la meditación, así como a

teorías de la personalidad como la de Jung y el eneagrama de los sufíes (Cf. Hefner, 1998; Kahn, 2004; Loew, 2003; Montanaro, 2003; Schaefer, 2004; O'Shaughnessy, 2004; Wolf, 2000).

De cara a la “modernidad”

En los Estados Unidos, una negociación entre representantes de la educación, las empresas, y organizaciones comunales o gubernamentales establecieron un marco de habilidades para el siglo XXI, en un intento por cerrar la brecha entre la educación actual y los requerimientos orientados al futuro (Partnership for 21st Century Skills (P21), 2008). Sandhu (2008) concluye que la mayoría de las prácticas montessorianas coinciden con las necesidades esbozadas. Como limitación se señala la restricción de experiencias de diversidad socioeconómica para la mayoría de estudiantes de escuelas montessorianas privadas, lo cual representa una ironía ante el establecimiento inicial de un método que había surgido en contextos de carencia y estrechez.

Por otra parte, el P21 insta a la preparación en competencias tecnológicas e informáticas. Sin embargo, ni la Asociación Montessori Internacional (AMI) ni la American Montessori Society (AMS), ni muchos neurólogos promueven dichas competencias para la educación inicial. Para estas etapas, contrariamente, toman prominencia los desarrollos que integren el cuerpo, el movimiento y la auto-regulación de la atención en los períodos tempranos, los cuales parecen recibir interferencias del uso intensivo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (Healy, 1998; Lillard, 2005/2007; Pearce, 2002; Small & Vorgan, 2002). Cuando se expone demasiado al cerebro de un niño a la televisión, al ordenador, los videos, entre otros, puede tener como consecuencias la hiperactividad, irritabilidad y los trastornos de déficit atencional (DA). La exposición crónica a tecnologías aumenta el riesgo de DA, en especial cuando la exposición se produce en los primeros años de vida. El énfasis en estas nuevas destrezas, por lo tanto, puede interferir de habilidades sociales fundamentales, como la capacidad de leer las expresiones faciales, o el captar el contexto sentimental de un gesto sutil (Small & Vorgan, 2002; Subrahmanyam et al., 2001).

Redes de apoyo para América Latina y algunos ejemplos de comunidades montessorianas

Cabe brevemente mencionar algunos vínculos organizativos especialmente pertinentes para las personas hispanohablantes. El Consejo Interamericano Montessori (CIM) nace como Comité Hispano Montessori, fundado en 1978 en Monterrey, México por iniciativa de Marjorie Farmer (1928-2001), montessoriana norteamericana que trabajó en las primeras escuelas de México y

Panamá. Su idea inicial fue establecer una pequeña red informal que uniera a educadoras y educadores de habla hispana comprometidos con el enfoque Montessori.⁸ Poco a poco se fueron integrando a esta red personas y grupos en todas las Américas (CIM, s.f.).

8. En Costa Rica, agradecemos a la Dra. Marjorie Farmer y Dra. Susan Turó la concretización de dicho entrenamiento.

Aunque la filosofía y los principios Montessori son iguales en todo el mundo, muy pronto se vio que por las diferencias de idioma, recursos materiales y humanos, requisitos oficiales, y las necesidades de poblaciones específicas, habría que adaptar la metodología a la realidad de cada cultura. Igualmente se vio la necesidad de alguna agrupación que fomentara el intercambio entre educadores que unidos por una misma filosofía, buscaban maneras creativas de implementar la educación temprana en medios culturales y socioeconómicos muy distintos, (CIM, s.f.)

En 1988, el Comité, que había funcionado como comité de la American Montessori Society, se estableció como asociación civil sin fines de lucro, con sede en Omaha, Nebraska. En 1998 se acordó cambiar el nombre a Consejo Interamericano Montessori (CIM). El CIM que asumió como lema "*Colaboración, Cultura, Comunidad*", es una red de comunicación, colaboración e intercambio profesional entre los y las montessorianas de las Américas (CIM, s.f.). Se mantiene por medio de cuotas de membresía, donativos, y algunas ventas de publicaciones en español. El trabajo sigue siendo mayoritariamente voluntario. Se publica también *El Boletín*, el cual informa sobre proyectos montessorianos en las regiones latinoamericanas: México, el Caribe, América Central, América del Sur y Brasil, así como de las comunidades hispanas en los Estados Unidos. Mantiene igualmente una lista actualizada de libros en español coherentes con las prácticas montessorianas tanto para personas adultas como para la niñez.

Conclusiones

En muchos sentidos incursionar en temas montessorianos implica una doble ruptura: primero, con prácticas que no son congruentes con Montessori y que, apropiándose de su nombre y de los materiales, lo utilizan como señuelo atrayente para padres en la búsqueda de sistemas novedosos en la educación de sus hijos. Esta primera ruptura, que ha de ser tajante, se aborda en incursiones sobre elementos para distinguir entre prácticas con el corazón silenciado o latiendo (Chavarría González, 2012, en prensa). Se aclara que el presente artículo no se refiere a esta Montessori usurpada.

Una segunda ruptura es necesaria, esta vez con los prejuicios que genera su nombre, particularmente en círculos académicos. Paradójicamente, Montessori demuestra gran vitalidad en una multiplicidad de países, un atractivo creciente. Más relevante aún, se confirman sus hipótesis de trabajo en múltiples dimensiones histórico-culturales relevantes hoy, en el siglo de los trastornos de atención. Esto adquiere aún más peso ante la creciente sospecha en que el uso indebido de las TICs pueden estar afectando la atención, la empatía y la comprensión de las consecuencias de los actos (Healy, 1998; Quattrochi Montanaro, 2005; Small y Vorgan, 2008; Subrahmanyam et al., 2001). Es oportuno entonces explorar la posible vigencia de sus propuestas, con el fin de oxigenar esta Montessori posible.

Esto a la vez implica una interpretación de sus extensas reflexiones sobre el papel de la “formación humana del ser humano”, un proyecto aún inconcluso. Se veía a sí misma más como la propulsora de una ciencia transdisciplinar “para el estudio de la humanidad” que como la educadora-proponente de un método educativo (Montessori, 1949/1972/1998; 1955/1986).

Donde el corazón del “método” no late: Montessori-técnica para el consumo o Montessori holista

¿Está Montessori obsoleta hoy? Según el recuento compartido, hay una clara indicación de lo contrario: en el seno de las discusiones montessorianas se encuentra una veta viva. Como se menciona acá, hay que tener consciencia sobre cuál es su vigencia, pues no se enfrenta la cantidad de centros que se publicitan como montessorianos, sin un corazón latiendo. La indagación se refiere así al Montessori posible, apoyado por publicaciones y presentaciones en congresos. De la mayoría de las prácticas que se dicen montessorianas sabemos poco pero contrastan diametralmente entre sí (Cf. Chattin-McNichols, 1992). Dichas experiencias negativas que se dicen montessorianas no aparecerán en la literatura; desafortunadamente, se encuentran por doquier. Es esencial poder distinguir entre trigo y granza, sobre la cual se problematiza en otro lado (Chavarría González, 2012, en prensa).

Eso es ciertamente preocupante: un Montessori donde el corazón no late, un Montessori- para el consumo. Es necesario estar alerta, pues estas opciones comerciales no siempre se dirigen al respeto por las manifestaciones de la niñez o por las líneas evolutivas de la cultura, sino por lo que atrae mayor matrícula (Cf. Chavarría González, 2012, en prensa).

El único artículo negativo encontrado es un cuestionamiento sobre la adaptación de Montessori al sistema capitalista avanzado cuyo peso amerita ser discutido como tema central (Miller, 1990). Se destaca en él su más grande desafío: su dificultad para asumir una posición conceptual desde la compleji-

dad. Salta a la vista la necesidad de conceptos de interfase, lo cual incide en aplicaciones mecanicistas, como ya se mencionó. Por ejemplo, sus limitaciones para expresar conceptos de entrelazamiento, así como la perspectiva adulto-céntrica de finales de siglo XIX, resultan en su manejo de un enfoque “centrado en la niñez”. Este concepto encubre la transcendencia tanto del entorno cultural como de la docente en la formación de personalidades históricamente condicionadas. Relegar la preparación consciente del ambiente y de la docente a un lugar menos visible es paradójico, pues estas dimensiones representan los ejes de su propio entrenamiento. Acota la entonces presidenta de la *[North] American Montessori Society*:

Un método Montessori reconceptualizado como la manipulación de materiales influía inevitablemente sobre las expectativas de las educadoras sobre el comportamiento de chicos y chicas. Montessori había respetado la respuesta personal de cada niño o niña ante las experiencias como una revelación del estado interior de esa persona en particular, sin embargo, las y los practicantes [...] de Montessori frecuentemente ignoraban dichos estados. (Rambusch, 1990, traducción de la autora)

¿Cómo se caracteriza un Montessori donde el corazón no late? Una orientación hacia una *Montessori-técnica*, centrada en los materiales, se caracteriza por un orden en el cual prevalece la forma; la disciplina se basa en el control. Puede ser fría, distante, estandarizada e incentivar a la competencia, al halagar a unas personas más que a otras. Pretende escolarizar aplicando técnicas prediseñadas, desde un trazado de objetivos adultocéntricos, haciendo a un lado su concepción primordial de servir de apoyo a la personalidad incipiente de la niñez. Las ventajas de servir de apoyo a la auto-regulación de la atención y de la comprensión se diluyen en formatos estandarizados. Estas versiones puede también calzar demasiado perfectamente en el modelo de la globalización: exacerbando las diferencias de clase y con indiferencia tanto hacia cuestiones ambientales como hacia el sinnúmero de familias donde la madre contribuye directamente con el sustento económico del hogar.

Estas experiencias muestran fisuras con los principios de actividad espontánea y respeto hacia los impulsos constructivos de la niñez. Tanto así, que costaría creer que fuesen visiones desde su holismo. Los materiales que Montessori propone para el desarrollo de la personalidad se convierten en simples ejercicios didácticos; el nombre, dejando su filosofía humanista y cósmica puertas afuera, se convierte en un Montessori para el consumo.

Lo sorprendente es que, una vez tamizadas sus propuestas, encontramos que sus ideas se encuentran asombrosamente al día con las investigaciones contemporáneas sobre el desarrollo y con las aspiraciones hacia un mundo de paz, como también se comentó. Ninguna de las investigaciones ha confirmado los ejes sobre los cuales se le critica. Las críticas de falta de imaginación creadora, mecanicismo, individualismo y un sistema obsoleto no reciben confirmación de investigaciones; todo lo contrario, en investigaciones consultadas, mayoritariamente llevadas a cabo en los EEUU, Montessori demuestra ventajas apreciables en diferentes ámbitos, incluido el de socialización.

Legados del Montessori–posible hoy

Se discutió antes una veintena de aspectos sobre la educación inicial a los cuales Montessori se adelanta casi un siglo. Aceptar esa sorprendente vigencia requiere una segunda ruptura con los esquemas descalificadores, que han rodeado a Montessori con base en las experiencias superfluas o dañinas que se dicen montessorianas sin realmente serlo.

Ante la fragmentación en muchos campos y la orientación de la cultura actual hacia la eficiencia y el consumo, Montessori contribuye con alternativas orientadas a la participación plena desde la modalidad de la actividad con sentido. Para dar una respuesta a la interrogante sobre la vigencia de Montessori hoy, se esbozan los siguientes puntos:

- Primero, ciertamente existen vivencias coherentes con los principios de paz y hermandad-más-allá-de-las-fronteras. Están comprometidas a la construcción de un ser humano solidario con la familia humana, desde el auto-respeto. Son experiencias que conciben a la educadora y educador como responsable de posibilitar a *cada* persona las condiciones para su actualización. Las denominamos “Montessori-holistas”, filosóficamente coherentes, donde late el corazón de Montessori (Chavarría González, 2006). Es palpable el espíritu de paz, solidaridad, calidez, actividad constructiva y gozo. (En otro artículo se desglosan aspectos ontológicos, epistemológicos y axiológicos cuya presencia es condición para considerarse montessoriano; Chavarría González, 2012, en prensa).
- La segunda razón refleja una justicia histórica: es probable que ningún teórico haya influido tan ampliamente en la textura de la educación de la infancia como la Dra. Montessori. Su abordaje representó un cambio radical de concepción y práctica, cosmovisión que ahora nos resulta común y natural. Resulta significativo que esto sea expresado así por teóricos constructivistas como Elkind (1979, 2003; Elkind, en Turner, 1990).

- La educación montessoriana coherente representa un completo cambio de paradigma, desde el positivismo eficientista hacia un enfoque contextualizado, consciente de la relación ser humano-mundo y de la inserción siempre política de los seres humanos en este mundo, un enfoque ciertamente más en línea con las ciencias actuales y con su propia visión. Como visión holista, esta se resiste a ser encasillada en objetivos pedagógicos planificados de antemano para todo un grupo. Sustituye el planeamiento puntual y grupal por amplios principios ante los cuales las docentes deben saber intuir los significados de las actuaciones en cada ser en momentos históricos particulares. A la vez, es una planificación que se plasma en oportunidades.
- Asimismo, entre profesionales montessorianos, hay resistencia a las evaluaciones puntuales y mecanicistas, en coherencia con las propuestas de evaluación en los procesos, así como de evitar las comparaciones interpersonales.
- María Montessori cierra la brecha entre lo concreto y lo abstracto, visio-nariamente convirtiendo lo lejano en algo que las y los pequeños exploran con sus sentidos. Aún más, presenta un camino alternativo al desarrollo, valioso interculturalmente. Esto es de particular importancia cuando se trata de ambientes de pobreza, pues la concretización de las ideas y el aprendizaje-haciendo sirven como mediación cultural, en un aprender haciendo. Representan por tanto importantes vías de apoyo, especialmente con personal que carece de formación profesional especializada, pues el ambiente existencial explícitamente preparado, en la línea de educar para la vida, sirve como estructura para propiciar una actividad que nazca de la conjunción entre la unicidad del ser y la unicidad del momento histórico-cultural.
- Al privilegiar el entorno como un tercer eje, Montessori destaca el contexto histórico, evolutivo y cultural de la enseñanza-aprendizaje, en lugar de asumirla como si esta se diese en un vacío. Desafortunadamente, al carecer de conceptos integradores, sus limitaciones conceptuales llevan a confusión. El ambiente y una educadora conscientemente preparados, de la mano con el respeto por las vivencias y actividades de la niñez, promueven el desarrollo de la atención, la concentración, el interés y la auto-regulación. Representa de este modo un componente de apoyo verdaderamente relevante para un aprendizaje que conformará el desarrollo ya no de la mente sino de la persona en su totalidad. Dos seres asumiendo su responsabilidad existencial de humanizarse, con el ambiente como mediador, nos diría Paulo Freire (1970).
- Entre más descubrimientos recientes, más vigentes sus conceptos de construcción neurológico-cultural, de concentración de la atención, de mente “absorbente”, de actividad significativa. Montessori se refiere atinadamente a un período semejante a la gestación extrauterina. Asimismo, a los saltos cuánticos que se potencian cuando los deseos desde

dentro-fuera se encuentran con oportunidades con significado. Las defensas psicológicas son comprendidas como intentos de resistencia, en un sentido muy del *Risorgimento* (véase Damasio, 2006; Lillard, 2005/2007; Healy, 1998; Pearce, 2002; Rizzolatti & Caigeiro, 2004; Stern, 1985/1991, por ejemplo).

- Montessori muestra su vigencia al privilegiar comunidades de aprendices; al referirse al flujo como constructivo de la personalidad y de la atención; la inclusión de la historia evolutiva de la humanidad y de lo multicultural como andamiaje a la construcción de la paz; honrar la diversidad y la equidad de género; la necesidad de dar a la naturaleza el lugar que le corresponde; los esfuerzos en actividades que fomenten la paz; el enfoque al lenguaje integral como empoderamiento; el respeto al apego; la necesidad de transformación de educadores así como de investigación continua; la necesidad de de-colonizar el futuro.
- Su consciencia de la educación como instrumento de transformación del mundo y su tratamiento de los ejes de la paz y la sostenibilidad ecológica son respaldados por la amplitud de sus propuestas en estos ámbitos. En páginas anteriores dábamos un rápido vistazo sobre actividades de las comunidades montessorianas de vanguardia; este nos da claros indicios de un movimiento evolutivo, de autocrítica y actualización de conceptos y prácticas. Resultan especialmente vigentes hoy. Desafortunadamente, como utopía, no se percata de las formas en que la sociedad de consumo tiende a utilizar para su propio consumo toda idea novedosa y práctica.

En síntesis, contrario a lo que podría creerse, la propuesta montessoriana, rodeada de estereotipos de diferente índole, brinda un importante andamiaje para poner en práctica acciones que sustentan una cosmovisión acorde con las demandas de paz, equidad y sostenibilidad en el complejo mundo contemporáneo. Cuando es auténtica, aporta una visión de diseño cultural y de ideas materializadas muy actual (Cf. Álvarez, 1990).

Ciertamente, sus dificultades para expresar la complejidad entrelazada representan un punto de cautela: cuando se concibe que el seguir al niño representa el eje o el meollo de su enfoque, se tergiversa la unión indisoluble niñez-cultura, pues ambos ejes se construyen recíprocamente. Se propone que la carencia de conceptos interfase —como serían el bucle niñez↔cultura↔especie que propone Morin (1999), o vivencia, ZDP y situación social de desarrollo en Vygotski— representa una dificultad al asumir la decodificación de condiciones culturales; cuestionamiento que sí asumió Montessori personalmente, pero cuyas dificultades terminológico-conceptuales, ya comentadas, limitan su transmisión y visibilización: la niñez-en-actividad-en-contextos-culturales, como noción interfase. Se requiere dar cabida consciente a unidades de análisis entrelazadas, que reflejen la relación indistinguible entre la espe-

ciación, la cultura y la personalidad situada, tema que se propondrá en otra reflexión.

Bibliografía

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- American Montessori Society (AMS). AMS Position Papers. Consultado en amshq.org AmericanMontessoriSociety.org, febrero 2005.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Association Montessori Internationale (AMI, 2005). *Pedagogy*. Recuperado el 12/9/05 de <http://www.montessori-ami.org/>.
- Bagby, J. & Sulak, T. (2010). Connecting educational theory and Montessori practice. *Montessori Life*, 22, Spring.
- Bagby, J.; Carey, K.; Damore, S.; Daoust, C.; Murray, A.; Zankowsky, L. (2009). Growing our own researchers: how to conduct research in Montessori education. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Barnett, R. (1981). *Let out the sunshine: A Montessori approach to creative activities*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Co.
- Barron, E. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt. Rinehart y Winston.
- Barron, M. (1993). *Aprendo a leer y a escribir de la manera en que aprendo a hablar: mi primer libro acerca del lenguaje integrado*. Katonah, New York: Richard C. Owen Publishers.

- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Berry, T. (1998). The evolutionary story: The human role. *The NAMTA Journal*, 23 (1), 157-169.
- Bettmann, J. (2004). Timeless dedication: Montessori from the depth of the soul. *The NAMTA Journal*, 29 (2), 5-22.
- Bodrova, E. (2003). Vygotsky and Montessori: One dream, two visions. *Montessori Life*, 15 (Winter).
- Böhm, W. (1999). The integration of cultures: The Montessori contribution. *The NAMTA Journal*, 24 (1), 35-50.
- Brenes, A. (2002). *Construyendo la cultura de paz en nuestra comunidad: Módulos 1 a 6*. San José: Universidad para la Paz.
- Brunold-Conesa, C. (2008). Reflections on the Internationality of Montessori education. *Montessori Life*, 20.
- Buckenmeyer, R. G. (1999). Maria Montessori: A learner taught by children. *The NAMTA Journal*, 24 (1), 244-253.
- Burney, L. (2001). Intégrer la sagesse traditionnelle à l'éducation au 21eme siècle. Paper presented at the 24th International Montessori Congress, Paris, France, 2-4 July 2001. Recuperado el 21/3/10 en <http://www.montessori-ami.org/congress/2001paris/proceedings/ParisCongressFrench07.pdf>
- Cagle, D. G. (2009a). Breaking bread: bridging cultures, building peace. Introducing food preparation curriculum (PDF). American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Cagle, D. G. (2009b). Nutrition education for life (PDF). American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Capra, F. (1982). *The turning point*. New York: Bantam Books. (*El punto crucial*. Barcelona: Editorial Integrar).

- Capra, F. (2003). Deep ecology: Educational possibilities for the twenty-first century. *The NAMTA Journal*, 28 (1), 157-193.
- Carnoy, M. (1976). *Educación como imperialismo cultural*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Cole, M. (1997). *Culture in mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Consejo Interamericano Montessori (2000). *El Boletín*. Junio.
- Consejo Interamericano Montessori (s.f.) (En: <http://www.cimla.org/>, consultado el 6/3/05).
- Cossentino, J. (2003). Pedagogy of love: Ritual as a window into Montessori practice. *Montessori Life*, 15 (4) Fall.
- Courage, G. B. & Slade, E. G. (2009). The spiritual development of the Montessori educator. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>
- Crain, W. (1992). Unity of thought and emotion in Montessori's theory. En: Margaret Howard Loeffler (Comp.), *Montessori in contemporary American culture*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, pp. 165-181.
- Csikszentmihalyi, M. (1997a). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1997b). Flow and education. *The NAMTA Journal*, 22 (2), 2-35.
- Csikszentmihalyi, M. (1997c). Flow and evolution. *The NAMTA Journal*, 22 (2), 36-59.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Self and evolution. *The NAMTA Journal*, 23 (1), 204-233.
- Cubero Pérez, M.; Rubio, D., & Barragán Felipe, A. (2005). Cultura y cognición: La naturaleza heterogénea de pensamiento. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, pp. 119-140.
- Champoux, N. & Oesting, T. (2009). No lesson plan needed: nurturing peaceful moments in everyday classroom life. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009,

recuperado el 21/3/10 en
<http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>

- Chattin-McNichols, J. (1992). *The Montessori controversy*. Albany, New York: Delmar.
- Chattin-McNichols, J. (1992b). What does research say about Montessori? En: Margaret Howard Loeffler (Comp.), *Montessori in contemporary American culture*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, pp. 69-100.
- Chavarría González, M. C. (1991). *La estructura de la educación preescolar en Costa Rica. Avances de investigación: 7* (63). Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Chavarría González, M. C. (2006). Retos ante el cambio de era: Hacia una educación Montessori holista. Ponencia de cierre del II Congreso Montessori Costarricense. San José, Costa Rica, 18 al 20 de mayo.
- Chavarría González, M. C. (2012, en prensa). No todo lo que se dice Montessori lo es: Decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- Chavarría González, M. C. & Orozco Castro, C. (2006). *Ecoanálisis* como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación* (UCR-INIE), Vol. 6, N° 3 set. – dic.
- Chavarría González, M. C. & Orozco Castro, C. (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, Número Especial dedicado al pensamiento de Vigotsky y su influencia en la Educación, 15 de noviembre, pp. 1-37. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2010/CINAI.php>
- Chavarría González, M. C. & Pérez Abarca, M. (1992). *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante*. San José, C. R.: Ed. Universidad de Costa Rica.
- Chavarría González, M. C.; Orozco Castro, C.; Chacón Reyes, Y.; & Ovares Gutiérrez, M. (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, 23-45.



- Chavarría González, M. C.; Orozco Castro, C.; Chacón Reyes, Y.; Ovarés Gutiérrez, M. & Obando Obando, M. M. (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: En busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación (UCR)*, 24 (No. 2), 115-132.
- Chavarría, M. 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.
- Chawla, L. (2003). Bonding with the natural world: The roots of environmental awareness. *The Namta Journal*, 28 (1), 133-156.
- Chomsky, C. (1992). Writing before reading: Eighty years later. En: Margaret H. Loeffler (Comp.), *Montessori in contemporary American culture*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books, pp.133-147.
- Dahlmeier, C. & Ward, G. (2009). Joyfulness: Turning difficult moments into teachable moments. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Daly, J. B. (2009). Ripples of peace. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Daoust, C. J. (2004). An examination of implementation practices in Montessori early childhood education. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley. Recuperada 15/9/2008 de <http://www.amshq.org/research/DissertationDaoust.pdf>
- De Vries, R. y Kohlberg, L. (1987). *Programs for early education: The constructivist view*. New York: Longman.
- del Río, P. y Álvarez, A. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 1992, 59-60, 43-61.
- Dosh, M. (2003). Prenatal and perinatal foundations of moral development. *The NAMTA Journal*, 28 (2), 157-168.

- Dwyer, M. (1999). Past, present and possible: A Montessori global perspective. *The NAMTA Journal*, 24 (1), 15-34.
- Dwyer, M. (2003). A Montessori life as a spiritual journey- Part 2. *The NAMTA Journal*, 28 (2), 9-16.
- Eden, E. S. (1998). Digging down deep: Educational experiences with the earth in a gardening/farming context. *The NAMTA Journal*, 23 (1), 322-332.
- Edwards, B. (1979). *Drawing on the right side of the brain*. Los Angeles: J. P. Tarcher.
- Eliot, L. (2001). Language and the developing brain. *The NAMTA Journal*, 26 (2), 8-60.
- Elkind, D. (1979). Piaget and Montessori in the classroom. *The American Montessori's Society Bulletin*, 17 (1), 1-13.
- Elkind, D. (1992). Montessori: Social-emotional perspectives. En: Margaret Howard Loeffler (Comp.), *Montessori in contemporary American culture*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, pp. 121-132.
- Elkind, D. (2003). Montessori and constructivism. *Montessori Life*, 15 (Winter).
- Ellison, M. & Cavaliere, T. (2009). Investing in a collective future: building a strong school team. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Emerson, G. (1993). Using questions: A sensorial study. *Montessori Life*, +.
- Epstein, A. & Epstein, P. (2009). Conflict resolution around the world: similarities, differences, and new ideas. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Epstein, A. & Harris, M. (2009). Poster Session: Current research impacting montessori education. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>
- Epstein, P. (1991). Observation: Ethnography in the Montessori culture. *Montessori Life*, 3 (3), 28-30.



- Evans, J. L.; Myers, R. G. e Ilfeld, E. M. (2006). La primera infancia cuenta. Descargado el 6/3/06 de <http://www.worldbank.org/children/why>.
- Fernando, C. (2004). Montessorian offers support to people affected by the tsunamis. *Peace Seed Connection, No.5* (Descargado el 5/24/06 de <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>
- Fountain, S. (1990). *Learning together: Global education 4-7*. Cheltenham, England: Stanley Thornes.
- Franks, B. B. (1977). Maria Montessori as a futurist. *The Constructive Triangle, 4* (2), 5-21.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fulton, J. A. (2009). Introduction to Asperger's Syndrome. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>
- Gallegos, R. (1999). *El nacimiento de una visión holista. Educación holista, pedagogía del amor universal*. México: Editorial Pax.
- Giddens, A. (1992). *The tranformation of intimacy*. N.Y: Polity Press.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. (Traducción de J. L. Gil Aristu). Barcelona: Península.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Goodman, Y. & Goodman, K. (1993). Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total. En: Luis C. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique, pp. 236-292.
- Gopnik, A. Meltzoff, A. N. y Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. New York: William Morrow.

- Gramsci, A. (1925/2000). Necesidad de una preparación ideológica de la masa. Marxists Internet Archive. Descargado el 1/2/2012 de <http://marxists.org/espanol/gramsci/mayo1925.htm>.
- Grazzini, C. (2001). La vision cosmique ; le plan cosmique, et l'education cosmique de Maria Montessori. 24th International Montessori Congress. Paris, France: 2-4 July 2001. Recuperado el 21/3/10 en <http://www.montessori-ami.org/congress/2001paris/proceedings/ParisCongressFrench10.pdf>
- Gurian, A. (2004). Talking to kids about natural disasters. *Peace Seed Connection*, No.5 (Descargado el 5/24/06 de <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>).
- Haines, A. (1991). The child and the world of nature. *The NAMTA Journal*, 17 (1), 59-69.
- Hanson, V. D. (1998). Emerging Psychological characteristics of farm life. *The NAMTA Journal*, 23 (1), 256-283.
- Harger, J. (2008). Montessori model in Puebla, Mexico: How one nonprofit is helping children. *Montessori Life*, 20.
- Harris, J. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, No.3, 458-489.
- Hausfather, C. (2004). Turn your school into a rain forest. *Peace Seed Connection*, No.4 (Descargado el 5/24/06 de <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>).
- Hayes, M. (2005). Montessori's view of Cosmic Education. Paper presented at the 25th International Montessori Congress, Sydney, Australia 14 – 17 July 2005. Recuperado el 21/3/10 de <http://www.montessori-ami.org/congress/2005Sydney/CongressPapersMH.pdf><http://www.montessori-ami.org/congress/2005Sydney/CongressPapersMH.pdf>
- Healy, J. M. (1998). *Failure to connect: How computers affect our children's minds—and what we can do about it*. New York: Touchstone.
- Hefner, P. (1998). The spiritual task of religion in culture. *The NAMTA Journal*, 23 (1), 170-181.
- Hilliard, A. (1998). To touch the spirit of the child: A multicultural perspective. *The NAMTA Journal*, 23 (1), 122-138.



- Honig, A. S. (2003). What we need to know about attachment. *Montessori Life*, 15 (Fall).
- Hubelbank, M. S. (2009). Peacemaking in a Montessori toddler environment. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Hutchinson, D. (2003). Teaching nature: From Philosophy to practice. *The NAMTA Journal*, 28 (1), 207-218.
- Huth, B. L. & Fry, H. L. (2009). Scientifically based reading research components and Montessori education. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Illich, I. (1973). *En América Latina ¿Para qué sirve la Escuela?* Buenos Aires: ed. Búsqueda, 1973.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Kahn, D. (1998). Collaboration as a way of life. *The NAMTA Journal*, 23 (1), 1-5.
- Kahn, D. (1999). Montessori education: Past, present and possible. *The NAMTA Journal*, 24 (1), 1-4.
- Kahn, D. (2003). Philosophy, psychology, and educational goals for the Montessori adolescent, ages twelve to fifteen. *The NAMTA Journal*, 28 (1), 107-122.
- Kahn, D. (2004). Modern Montessori in search of a soul. *The NAMTA Journal*, 29 (2), 1-4.
- Kaminstein, M. & Kaminstein, D. (2009). Beyond a truce: parents and teachers working together. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Kaminstein, M. (s.f.). Montessori – A historical perspective: Why our Montessori classrooms are computer-free (En: <http://www.montessori.org/>, consultado en setiembre de 2004).

- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. Boston: Teachers College.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A biography*. Nueva York: G.P.Putnam.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and cognitive development. En: W. Kessen (comp.), *Mussen's Handbook of Child Psychology*, 4th edition, Vol.I. New York: Wiley.
- Lanaro, P. M. (1984). Classification development in the Montessori classroom. *The Constructive Triangle*, 11 (1), 4-11.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lawrence, L. (1999). Preparing ourselves to see the true nature of the child. *The NAMTA Journal*, 24 (1), 71-86.
- Lillard, A. S. (2005/2007). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press (2nd ed.).
- Lillard, A. S. (2008). How important are the Montessori materials? *Montessori Life*, 20.
- Lillard, A. S. & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, (313), pp. 1893-1894.
- Lillard, P. P. (1972). *Montessori: A modern approach*. N.Y.: Schocken.
- Loew, M. R. (2003). Nurturing the spirit of the teacher. *The NAMTA Journal*, 28 (2), 17-30.
- López, A. (1992). Beyond day care: Full-day Montessori for migrant and other language-minority children. En: Margaret Howard Loeffler (Comp.), *Montessori in contemporary American culture*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, pp. 211-228.
- Martín-Baró, I. (1984). *Retos y perspectivas de la psicología latinoamericana*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Martinez, M. (2009). I want my mommy! Separation issues during the first days of school. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 de <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.

- Maturana, H. R. & Varela, F. G. (1987). *The tree of knowledge*. Boston: New Science Library.
- McDonnell-Manson, K. (2003). Sharing a peace education activity. *Peace Seed Connection*, No.3 (En: <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>).
- McDonnell-Manson, K. (2003). The great law of peace. *Peace Seed Connection*, No.3 (En: <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>).
- McFarland, S. (2003a). Global campaign for peace education initiated. *Peace Seed Connection*, No.1 (Descargado el 5/24/06 de <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>).
- McFarland, S. (2010). From peace seeds to a flowering tree: A brief history of the work of the AMS Peace Committee. *Montessori Life*, Summer.
- Merani, A. (1972). *Naturaleza humana y educación*. México, D. F.: Grijalbo.
- Miller, J. B. (1976). *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.
- Miller, R. (2002). Nourishing the spiritual embryo: The educational vision of Maria Montessori. In J. P. Miller & Nakagawa, Y. (Eds.), *Nurturing our wholeness: Perspectives on spirituality in education* (Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal).
- Miller, Ron (1990). Historic event, historic challenge: Point.... *Montessori Life*, 2 (3), 6-9.
- Moncada-Davidson, L. (1993). Montessori in Guatemala: Montessori education goes to the poorest of the poor. *Tomorrow's child*, 1(4), 12-14.
- Montanaro, S Q. (2003). A Montessori life as a spiritual journey –Part I. *The NAMTA Journal*, 28 (2), 1-8.
- Montessori, M. (1913/1964). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "case dei bambini" (casas de los niños)*, traducción del italiano al español de Juan Palau Vera. [*The Montessori method*. Nueva York: Schocken Books].
- Montessori, M. (1917/1965). *Spontaneous activity in education: The advanced Montessori method, vol. I*. Cambridge, Massachusetts: Robert Bentley.

- Montessori, M. (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, M. (1936/1967). *The discovery of the child* (Traducción del italiano de M. Joseph Costelloe). New York: Ballantine.
- Montessori, M. (1949/1967). *The absorbent mind*. (Traducción del italiano de Claude Claremont). New York: Dell.
- Montessori, M. (1949/1972/1998). *Education and peace*. Chicago: Henry Regnery Company. [*Educación y paz*. Buenos Aires: ERREPAR.]
- Montessori, M. (1955/1986). *The formation of man*. Madras: Theosophical Publishing. (*La formación del hombre*. México, D.F.: Diana).
- Montessori, M. (1961). *The meaning of adaptation*. Amsterdam: AMI Communications.
- Montessori, Mario M., Jr. (1969/1986). *La educación para el desarrollo humano: Comprendiendo a Montessori*. México, D. F.: Editorial Diana.
- Montessori, Mario M., Jr. (1991). The contribution of Maria Montessori. *The NAMTA Journal*, 17 (1), 1-18.
- Moore, E. M. & Baue, M. (2009). Peace in every step: walking a spiritual path with children. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>
- Moore, V. y Moore, J. (1978). Organic reading in a Montessori environment. *The Constructive Triangle*, 5 (3), 30-43.
- Moraes, M. C. (2001). Tejiendo la red, pero con qué Paradigma Educativo? Recuperado el 10/2/2010 de <http://www.ub.es/sentipensar/maria/textos.html>.
- Moraes, M. C. (2007). Interdiscipliniedad y transdiscipliniedad en la educación: Fundamentos ontológicos y epistemológicos, problemas y prácticas. En Saturnino de la Torre et al. (Comps.), *Transdiscipliniedad y ecoformación: Una nueva mirada sobre la educación*. Barcelona: Ed. Univeristas, S.A.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Recuperado de <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/Los siete saberes>



necesarios para la educación del futuro [Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard]. París: Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Muller, R. (1991). *The birth of a global civilization*. Anacortes, Washington: World Happiness and Cooperation.

Muller, R. (1995). *La escuela Robert Muller: Manual del plan de estudios de educación mundial* (Traducción del inglés de Óscar Chavarría). San José, Costa Rica: Gallo Pinto Press.

Murray, A. K. & Peyton, V. (2009). Public perceptions of Montessori education. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>

Murray, A. K. (2008). Public perceptions of Montessori education. Submitted to the Department of Psychology and Research in Education and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

Nicolescu, B. (1996/2009). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. (Trad.: Mercedes Vallejo Gómez). Hermosillo, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Edición 7 Saberes.

O'Shaughnessy, M. (2005). A vision of the Montessori movement for the next Century. Paper presented at the 25th International Montessori Congress, Sydney, Australia 14 – 17 July 2005. Recuperado el 21/3/10 en <http://www.montessori-ami.org/congress/2005Sydney/CongressPapersMO.pdf>
<http://www.montessori-ami.org/congress/2005Sydney/CongressPapersMO.pdf>

O'Shaughnessy, M. (2004). Developing character, will and spirit. *The NAMTA Journal*, 29 (2), 125-152.

Oppenheimer, O. (1999). Montessori in South Africa: The challenge, the dream and the promise. *The NAMTA Journal*, 24 (1), 61-70.

Orr, D. W. (2004a). From ecological literacy to ecological design intelligence. *The NAMTA Journal*, 29 (2), 169-174.

Orr, D. W. (2004b). Hope in hard times. *The NAMTA Journal*, 29 (2), 1175-184.

Packard, R. C. (1972). *The hidden hinge*. Greenwich, Conn.: Notre Dame.

- Partnership for 21st Century Skills. (2008). *Overview: Skills framework*. Retrieved November 20, 2008, from <http://www.21stcenturyskills.org/index.php>
- Pearce, J. (1977). *Magical child: rediscovering nature's plan for our children*. New York: Dutton.
- Pearce, J. C. (2002). *The biology of transcendence: A blueprint of the human spirit*. Rochester, Vermont: Park Street Press.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Editorial Morata.
- Perry, C. P. (1980). Revitalizing the Montessori apparatus. *The Constructive Triangle*, 7 (3), 7-13.
- Pickering, J. S. (2009). Supporting learning-different children in Montessori classrooms. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Powell, M. (s.f.). Back to school and homework: Experts see valuable lessons in play. New York/PRNewswire. Recuperado el 28/7/05 en www.amshq.org.
- Prakash, S. (2003). Children send peace message to President Bush. *Peace Seed Connection*, No.2 (Descargado el 5/24/06 de <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>).
- Quattrocchi Montanaro, S. (2005). The foundation of the human being. Paper presented at the 25th International Montessori Congress, Sydney, Australia 14 – 17 July 2005. Recuperado el 21/3/10 en <http://www.montessori-ami.org/congress/2005Sydney/CongressPapersSQM.pdf>
- Rainbow Eagle (2003). Excerpt from the universal peace shield of truths: Ancient American Indian peace shield teachings. *Peace Seed Connection*, No.3 (Descargado el 5/24/06 de <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>).
- Rambusch, N. (1988/1995). Natural learning. *Montessori Life*, 7, no. 1, 24-26. (este artículo apareció primero en *The Constructive Triangle*, 1988, 15 (3), pp. 9-13).



- Rambusch, N. (1990). Montessori's method: 80 years later. *Montessori Life* (American Montessori Society), 2, no. 2, 21-23.
- Renton, A. (1988). Montessori and cultural diversity. *The NAMTA Journal*, 14, 14-21.
- Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27:169-92.
- Rogoff, B. & Lave, J. (Comps.) (1984), *Everyday cognition: Its development in social context*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1984). Introduction: Thinking and learning in social context. En: Barbara Rogoff & Jean Lave (Comps.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1 (4), 209-222.
- Ross, C. J. (2009). Classroom Management: The power of a peaceful presence. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 de <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Ruda, J. (1980). *Estudios de psicología dialéctica*. San José, Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Saint-Exupéry, A. de (1998). *El principito*. México, D. F.: Editores Mexicanos Unidos.
- Sampson, E. E. (1989). The challenge of social change for Psychology: Globalization and Psychology's theory of the person. *American Psychologist*, 44 (6), 914-21.
- Sampson, E. E. (1992). Celebrating the other: A dialogic account of human nature. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Psicología Social, San José. Universidad de Costa Rica. Setiembre-octubre, 1992.
- Sandhu, A. K. (2008). The Montessori classroom: is it enough for the 21st Century. November 13, 2008, Recuperado el 21/3/10 de <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic558014.files/Sandhu-Analysis-The%20Montessori%20Classroom.doc>.

- Scribner, S. & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 553-559.
- Schaefer, P. (2004). Finding the spiritual thread in Montessori work. *The NAMTA Journal*, 29 (2), 45-54.
- Scholl, K. T. (2011). Mind in the making. *Montessori Life*, 22.
- Schreiber, L. (1987). Vygotsky and Montessori: The process of learning in the preschooler. *The Constructive Triangle*, 1(14), 6-11.
- Seldin, T. (1993). An education for life: What children really get out of Montessori. *Tomorrow's child*, 1 (5), 2-4.
- Seldin, T. (1995). At home in the natural world: The Montessori approach to science. *Tomorrow's child*, 3 (1), 5-9.
- Seldin, Tim (2000). Montessori 101: Some basic information that every Montessori parent ought to know. *Tomorrow's Child* (8)5, pp. 5-6.
- Seldin, T. & Epstein, P. (2003). *The Montessori way*. The Montessori Foundation. (Recuperado el 15/9/04 de: <http://www.montessori.org/>).
- Siegel, L. y Brainerd, C. (comps.). (1978). *Alternatives to Piaget: Critical essays on the theory*. Londres: Academic Press
- Sin autor (1990). Montessori people: "To keep the door open"... a conversation with Antonia López. *Montessori Life*, 20-22.
- Skotheim, M. K. (2009). Honoring the child with dyslexia in a Montessori classroom. *Montessori Life*, 21.
- Small, G. & Vorgan, G. (2008). *El cerebro digital*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Smith, P. K. & Connolly, K. J. (1977). Social and aggressive behavior in preschool children as a factor of crowding. *Social Science Information*, 16 (5), 601-620.
- St.Giermaine, J. (1993). Growing our next generation of environmental activists: An opportunity for Montessori parents and teachers. *Tomorrow's child*, 1 (5), 5-7.
- Stern, D. N. (1985/1991). The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology. Nueva York: Basic Books.

[Stern, D. N. (1991). *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.]

Stewart, M. E (2008). 21st-Century Montessorians. *Montessori Life*, 20.

Subrahmanyam, K.; Greenfield, P.; Kraut, R.; & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.

Sutton, A. (2009). Educating for ecological sustainability: Montessori education leads the way. [Montessori Life](#), 19.

Sutton, A.; Johnson, S., & Alarcon, C. (2009). Shifting the mind-set: connecting Montessori practice with ecological sustainability. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009. Recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.

Swimme, B. (1998). *El universo es un dragón verde: Un relato cósmico de la creación*. Santiago, Chile: Editorial Sello Azul.

Tay, A. (2001). Translating values into action children in difficult circumstances: the tip of the iceberg. Paper presented at the 24th International Montessori Congress, Paris, France, 2-4 July 2001. Recuperado el 21/3/10 en <http://www.montessori-ami.org/congress/2001paris/proceedings/ParisCongressEnglish17.pdf>

The Montessori Foundation (s.f). (En: <http://www.montessori.org/>, consultado en setiembre del 2004).

Thrush, U. (2003). Peace 101- A Montessori Peace education curriculum. *Montessori Connections*.

Travers, J., Ruopp, R. R. et al. (1978). *National day care study: Preliminary findings and their implications*. Cambridge, MA.: Abt Associates.

Tulloss, L. C.(2009). A design for peace. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.

Turner, J. (1982). Art and Montessori. *The Constructive Triangle*, 9 (2), 4-41.

Turner, J. (1990). A conversation with David Elkind: What's good about Montessori. *Montessori Life*, 21-24.

- Turner, J. (1992). Montessori's writings versus Montessori's practices. En: M. H. Loeffler (Comp.), *Montessori in contemporary American culture*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, pp. 17-48.
- Turner, J. (1993). Living legacy: A conversation with Carolina Gomez del Valle. *Montessori Life*, 5 (3), 18-21.
- Turner, J. (1995). Math education and Piaget's theory: A conversation with Constance Kamii. *Montessori Life*, 7 (2), 26-28.
- Ungerer, R. A. (2008). Montessori education and social responsibility: imagining our future. *Montessori Life*, 20.
- Ungerer, R. A. (2009). Educating for peace and social justice: reflections on the 2009 AMS Annual Conference. [Montessori Life](#), 21.
- Vardin, P. A. (2003). Montessori and Gardner's theory of multiple intelligences. *Montessori Life*, 15 (Winter).
- Varga, V. (1980). Burned out? Of course you are! *The Constructive Triangle*, 7 (3), 25-26.
- Vickers, V. & Matthews, C. (2004). Children and place: A natural connection. *Peace Seed Connection*, No.4. Recuperado el 5/24/06 de <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>.
- Vygotski, L. S. (1931/1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vygotski, L. S. (1932/1996). El problema de la edad. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 251-273). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1933/1996). La crisis de los siete años. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 377-386). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Vygotski, L. S. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo II*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. 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. [(1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción de la versión inglesa. México, D.F.: Grijalbo].
- Warburton, E. (1999). Multiple intelligences: Past, present, future. *The NAMTA Journal*, 24 (1), 209-224.
- Wardemuende, C. (2003). Nurturing healthy attachments in children. *Montessori Life*, 15 (Fall).
- Way, D. (2003). Appropriate methods when teaching about Native American peoples. *Peace Seed Connection*, No.3 (En: <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>).
- Weikart, D. P. (1971). *Organizational schemes for pre-school curriculum models*. Ypsilanti, Michigan: High Scope Educational Research Foundation.
- Whitescarver, K. & Cossentino, J. (2008). Montessori and the mainstream: A century of reform on the margins. *Teachers College Record*, UO (12), 2571-2600.
- Whitescarver, K. & Cossentino, J. (2005). Lessons from the periphery: the role of dispositions in Montessori teacher training. *The Journal of Education Controversy*, vol.2 (2). Recuperado el 21/3/10 en <http://www.montessori-ami.org/congress/2005Sydney/papermo.htm> ... Y www.wce.wvu.edu/Resources/CEP/eJournal/v002n002/a008.shtml – Cac
- Winnette, J. (2003b). Peace seeds in the classroom. *Peace Seed Connection*, No.3 (En: <http://www.amshq.org/peaceseedconnection.htm>).
- Wolf, A. D. (1996). *Nurturing the spirit*. Hollidaysburg, PA.: Parent Child Press.
- Wolf, A. D. (2000). Educación cósmica para la era espacial: una fuente para cultivar el espíritu. *El Boletín* (Consejo Interamericano Montessori). Junio.
- Wyse, P. (1980). Some background on the assistance to infancy program. *The Constructive Triangle*, 7 (3), 14-17.
- Yezbick, M. (2009). Social justice: Culturally responsive education. American Montessori Society Annual Conference New Orleans, LA., February 27, 2009, recuperado el 21/3/10 en <http://www.amshq.org/conference/neworleans/program/handouts.htm>.
- Zener, R. S. & Escurdia, L. N. (1997). Discovering the hidden person. *The NAMTA Journal*, 22 (2), 167-175.