María Montessori: los límites de la escuela activa, una lectura arqueológica¹

■ **MARIA MONTESSORI: THE LIMITS OF ACTIVE LEARNING, AN ARCHAEOLOGICAL VIEW**

■ **MARIA MONTESSORI: OS LIMITES DA ESCOLA ACTIVA, UMA LEITURA ARQUEOLÓGICA**

Bernardo Barragán Castrillón* / bbarra@ayura.udea.edu.co

Resumen

Este artículo intenta trazar un mapa de la geografía de tres textos de María Montessori para mostrar los distintos puntos de superficie, en tanto límites, que allí aparecen y a su vez describir las relaciones internas que estos producen. En este sentido los límites del discurso pueden entenderse como las regulaciones discursivas que determinan un campo de subjetividad desde donde alguien puede hablar y constituye un sentido de verdad en el que se produce un juego del lenguaje. Para ello se distinguirán en este trabajo los bordes exteriores y los bordes interiores, y por último a manera de conclusión se trabajará sobre los desplazamientos como regiones del discurso que hacen visible una manera de decir, como una forma de legitimación positiva en tanto produce cosas y funcionamientos diferentes en las instituciones, los saberes y los sujetos.

Summary

This article intends to sketch a map of the geography of three texts of Maria Montessori in order to show the different points of surface, while limits, which appear there, and describes the internal relations among them. In this regard, the limits of the speech can be understood as the discursive regulations that determine a field of subjectivity from where someone could speak and constitutes a sense in the one that produces a language game. For this reason, there will be distinguished in this work the external and internal borders. To conclude, it will be covered the displacements as regional discourses that make knowledge and individuals visible.

Resumo

Este artigo tenta desenhar um mapa da geografia dos três textos de Maria Montessori para mostrar os diferentes pontos de superfície, e os limites, que existem e, também descrever as relações internas que estas produzem. Neste sentido os limites do discurso podem entender se como os regulamentos que determinam um campo da subjetividade de onde alguém pode falar e constitui um sentido de verdade no que há um jogo de linguagem. Para isso neste trabalho distinguem se neste trabalho os lados exteriores e interiores, e finalmente, trabalhar sobre os deslocamentos como regiões do discurso que fez visível uma maneira de dizer, como uma forma de legitimação positiva como produzir coisas e diferentes funções nas instituições, os conhecimentos e os sujeitos.

Palabras clave

Escuela activa, lectura arqueológica, maestro, niño, límites, desplazamientos, María Montessori.

Key words

School teacher activates, archaeological reading, child, limits, displacements, Maria Montessori.

Palavras chave

Escola activa, leitura arqueologica, Professor, criança, limites, deslocamento, Maria Montessori.

* Licenciado en Filosofía y Letras, Especialista en Desarrollo del Pensamiento en Educación, Magister en Historia de la Pedagogía, Universidad de Antioquia. Estudiante del Doctorado en Educación; Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación HPPC y del grupo Educación, Cognición y Lenguaje, Universidad de Antioquia; ambos categoría A en Colciencias. Profesor Universidad de Antioquia.

¹ Este artículo hace parte de la revisión temática desarrollada por el autor en el Doctorado en Educación de la UPN; en el marco del proyecto: Modernización, subjetividad y sociedad de control en la Educación en Colombia: 1950-2006.

*El autor es quien da al inquietante lenguaje
de la ficción sus unidades, sus nudos de
coherencia, su inserción en lo real.*

Michel Foucault

Introducción

Este trabajo lleva a cabo una lectura arqueológica de tres obras de María Montessori, a saber: Montessori, María (1990), *La mente absorbente del niño*. Medellín: Editorial Diana. Montessori, María (1925), *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la casa de los niños*. España: Ramón de S. N. Araluce; y Montessori, María (1956), *El niño: el secreto de la infancia*. Medellín: Secretaría de Educación Pública.

Por lectura arqueológica se entiende una lectura interna, eso significa que no se tendrán en cuenta para este análisis las condiciones sociales, ni profesionales de la autora, tampoco las condiciones del momento en que fue redactado. De tal manera, se hará el análisis del discurso que aparece en los textos sin llevar a cabo relaciones sobre los bordes de este, sino única y exclusivamente relaciones internas que allí aparecen. Se desprende de ello que este análisis no intenta producir valoraciones sobre los puntos de vista que propone la autora, sino plantear una descripción de las condiciones discursivas que en este se producen.

El artículo intentará trazar un mapa de la geografía de los textos de Montessori para mostrar los distintos puntos de superficie, en tanto límites, que allí aparecen y a su vez describir las relaciones internas que estos producen.

En este sentido, los límites del discurso pueden entenderse como las regulaciones discursivas que determinan un campo desde donde alguien puede hablar (Foucault, 1999) y que constituye a su vez un sentido de verdad en el que se produce un juego del lenguaje, los límites sin ser las reglas se convierten en una especie de frontera real desde la cual se discursa (Wittgenstein, 1988). Para ello, este trabajo distinguirá los bordes exteriores y los bordes interiores y por último, a manera de conclusión, se trabajará sobre los desplazamientos como regiones del discurso que hacen visible una manera de decir a la vez que niegan otros referentes discursivos, convirtiéndose así en una forma de legitimación positiva en

tanto produce cosas y funcionamientos diferentes en las instituciones, los saberes y los sujetos.

Los bordes exteriores

Los bordes exteriores tienen como función en el texto trazar una frontera en el discurso (Foucault, 1970, p. 2) planteado por Montessori, esta frontera se delimita sobre unos grandes muros (conceptos, nociones) sin los cuales sería imposible leer la geografía del ideal de la escuela activa (Herrera, 1999), (Quiceno, 2004), (Saldarriaga, 2003). De esta manera, en el discurso de Montessori se produce un ejercicio de conjuración de otros discursos (por ejemplo la escuela activa conjura a la escuela tradicional), y a su vez domina el acontecimiento que la historia de la educación ha llamado "la escuela activa".

En los textos señalados y especialmente en el texto *La mente absorbente del niño* (Montessori, 1990) es posible distinguir treinta y seis puntos que de acuerdo con este análisis lo que hacen es delimitar, trazar fronteras en el discurso; como límites producen bordes exteriores y bordes interiores; límites limitados y fronteras insalvables, es decir, requerimientos que hacen que paulatinamente se haga enfático un punto de vista sobre la realidad de la que discursa la autora.

El primer gran borde externo es la noción de niño o mejor de infancia (Cadavid, 1928), (Freinet, 1976), (Luzuriaga, 2001), (Sáenz, 1990). La infancia constituye para el texto el límite desde donde es posible entender mucho de lo que significa esta nueva escuela. Se repite una y otra vez cómo la infancia es el principio y el fin de la educación, de la humanidad, de la sociedad, de la enseñanza, del aprendizaje, de la escuela y del maestro. *La mente absorbente del niño* es un texto exultante de la niñez que no pone al niño en el centro, como muchos análisis lo habían referido en la escuela activa (Yaglis, 1989), (Restrepo, 1928), sino que lo convierte en el ideal que se mira con respeto, emoción, necesidad. Es el borde que produce un nuevo funcionamiento en la escuela hecha para el niño. La infancia es el límite de la escuela activa sobre el que se configuran los demás puntos de referencia; es como si Montessori hubiera inventado la infancia a manera de una nueva posibilidad de la educación y de la escuela.

Por ello sostengo que cualquier forma de la educación debe basarse en el desarrollo de la personalidad humana. El hombre mismo debería convertirse en el centro de la educación, y debe tener presente que el hombre no se desarrolla en la Universidad, sino que inicia su desarrollo mental a partir del nacimiento, y lo efectúa con mayor intensidad en los primeros tres años de vida; es necesario prestar mucho más atención a este periodo que a ningún otro. Si se actúa según este imperativo, el niño, en vez de acusar fatiga se nos revelará como la más grande y consoladora maravilla de la naturaleza. Entonces ya no nos enfrentaremos al niño considerado como un ser sin fuerzas, casi un recipiente vacío que debemos llenar con nuestra sabiduría, sino que su dignidad se alzará ante nuestros ojos a medida que lo consideramos el constructor de nuestra inteligencia, el ser que guiado por un maestro interior, trabaja infatigablemente con alegría y felicidad, siguiendo un programa preciso, para construir esta maravilla de la naturaleza que es el hombre (Montessori, 1990, p. 20).

La infancia constituye así el relieve desde donde todo puede ser dicho y del cual debería partir el discurso educativo; el relieve que tiene que mirarse para pensar la escuela y la “nueva educación”. De hecho para Montessori en el niño comienza todo y termina todo; el desarrollo, la inteligencia, la voluntad, la formación social, entre otros. Es como si el discurso sobre la infancia rodeara lo demás en una especie de anillo que no deja pensar la educación de otra manera².

Montessori pone la infancia en relación con “la vida misma”; de tal manera, el maestro y la enseñanza acontecen como obstáculos para su desarrollo; esto le permite distinguir dos planos de la formación el plano natural (el plano de la vida) y el plano artificial que es el de la escuela, junto con el maestro y todo su aparato de enseñanza. En este sentido, el objeto de la educación lo constituye la protección del niño, incluso contra los maestros y contra la escuela misma.

De hecho, la calma intelectual del niño viene de lo que Montessori denomina “el carácter negativo del adulto”,

esta oposición entre la actividad del niño como una positividad natural y la acción negativa del adulto es a mi parecer el suelo epistemológico que va a estructurar todo el pensamiento de escuela activa propuesta por Montessori, la cual podría denominarse la escuela natural o la pedagogía natural más que la pedagogía experimental como algunos han querido llamarla.

Parece como si la escuela inventada por Montessori no tuviera sino un gran protagonista, el niño o la infancia que es posible especialmente por algunos aspectos que la dibujan. El primero de ellos es la institución escolar que, según Montessori, actúa para desnaturalizar el niño, oponiendo el aprendizaje natural al aprendizaje por mediación que privilegia la experiencia del niño, la segunda es la actividad como condición particular del niño y no como una consecuencia de la dirección del maestro. La actividad reivindica la vida como condición del desarrollo del niño, por tanto le es propia y depende fundamentalmente del ambiente; la cual constituye especialmente el lugar de quiebre de este borde, en tanto el niño desconocido hasta ahora va a comenzar a emerger, a partir del reconocimiento de su actividad como acción sobre los objetos de la experiencia. Una actividad que aunque es psíquica constituye un psiquismo de los sentidos, es decir, apropiación por la actividad sobre el mundo a través de la inteligencia como actividad mental receptiva, esto es, una inteligencia adaptativa y en tercer lugar la oposición entre los sujetos maestro niño como consecuencia de la imagen de la escuela activa propuesta por Montessori, donde el niño es posible sólo si el maestro se desplaza al campo del aprendizaje, un campo diferente inaugurado por esta novedosa manera de pensar la educación, que además constituye una de las grandes grietas epistemológicas de la pedagogía de hoy. En suma, como señala Montessori en el texto *El niño: el secreto de la infancia* “las cualidades infantiles que hemos puesto a la vista, pertenecen simplemente a la vida, lo mismo que al calor de los pájaros o el perfume de las flores. En nada son el resultado de un método de educación. Sin embargo, es evidente que tales hechos naturales pueden ser influidos por la educación, cuyo objeto es la protección del niño a fin de favorecer su desarrollo” (Montessori, 1956, p. 173).

El otro borde es la educación, que por supuesto no puede desprenderse de la infancia y en este sentido es una educación para la infancia. Una educación que se explicita a partir de dos referentes: el primero de

² Es importante anotar que esta emergencia de la infancia en los discursos educativos en Colombia ya tenía una materialidad propia desde principios del SXIX. Véase *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia* (1903-1946).

ellos es que está desenganchada de la enseñanza y del maestro y el segundo es que está planteada a partir de algunas determinaciones biológicas y sociales que podrían sintetizarse en la importancia del ambiente.

Hay una relación especial entre tres líneas (como límites internos), que hacen visible en los textos objeto de análisis, la posibilidad discursiva alrededor de la educación: la noción de actividad, el determinismo biológico y el ambiente. En principio, la educación se piensa como un efecto secundario sobre el niño, una simple ayuda a la mente infantil por parte de los adultos; de tal manera, no es una conducción que requiera de un agente activo como el maestro, sino de alguien que le siga y no que se imponga a su desarrollo, en tanto el niño tienen sus propias leyes y el desarrollo no se puede enseñar. De tal manera, la actividad tiene como único referente la experiencia, en consecuencia, el desarrollo se produce en la actividad que está determinada por condiciones biológicas y sociales, así, la educación es una experiencia directa que va a permitir lo demás, cualquier obstáculo entre el niño y la experiencia constituye un problema para la "verdadera educación".

En ese sentido, la enseñanza se convierte en un obstáculo "la maestra debe permanecer silenciosa y pasiva en una paciente expectativa, casi reprimiéndose para anular su propia personalidad a fin de que el espíritu del niño pueda expansionarse libremente" (1990:332), esta pedagogía activa en el campo del aprendizaje, en tanto experiencia construida a partir de la noción de infancia, pero llena de inmovilidad en el borde del maestro, se construye discursivamente a partir de la oposición actividad del niño vs represión del maestro. La educación constituye así una expresión de la libertad del niño que debe llevarse hasta las últimas consecuencias.

Mientras la infancia actúa como un límite positivo o de regulación positiva, es decir produce un referente de actuación, de funcionamiento respecto al discurso educativo y pedagógico; la educación actúa en el discurso de Montessori como una oposición que es necesario movilizar a partir de la noción de infancia, es como si los límites de la infancia constituyeran los límites de la educación.

En este sentido, la educación es para Montessori pedagogía científica a lo cual va a señalar: "Para que nazca la pedagogía científica es necesario que la escuela permita

las libres manifestaciones naturales del niño; esta es la reforma esencial" (Montessori, 1925, p. 29). Para Montessori, el problema de la educación ésta en la libertad de acción que produce o que puede permitir la escuela. La acción como un ejercicio de la libertad va a ser para la escuela activa una línea de fuerza muy importante en la pedagogía, en tanto va producir agrietamientos especialmente en la enseñanza desplazándola hacia el campo del aprendizaje. Se puede decir que la "acción libre" es la condición de posibilidad del aprendizaje, en cuanto sólo se aprende aquello que se experimenta. Igualmente, la oposición (de la cual ya hemos hablado) entre la "pedagogía natural" y la "pedagogía inventada" va a poner de nuevo en entredicho el valor de la escuela como institución mediadora de los saberes de la ciencia, otorgándole el papel de un ambiente para el aprendizaje natural, esto es activo.

La escuela activa en el plano de Montessori caracteriza la educación de una manera bastante novedosa, en primer lugar su funcionamiento se produce en relación con la infancia como el fin de la educación, es decir que se produce un determinismo previo que propone como punto de partida y de llegada al niño; de tal forma lo que se haga con la infancia determina el rumbo futuro de su desarrollo y, por supuesto, de su educación. En segundo lugar, la educación no está mediada por el método, es una "educación natural" que tiene como fundamento la libertad del niño en ambientes agradables. La oposición entre lo natural y lo cultural es para Montessori el real problema de la educación, simplemente porque el niño posee "naturalmente" las posibilidades de conocer el mundo y cualquier acto mediático, lo que hace es desviar esas posibilidades; y en tercer lugar la educación tendría por objetivo fundamental permitir la libre manifestación de la naturaleza del niño, la cual está determinada biológicamente, lo que constituye una forma de la autonomía que podríamos denominar "la autonomía de la experiencia".

El tercer borde es la actividad, Montessori distingue tres ámbitos de la actividad: la actividad motriz, la actividad lingüística y la actividad concentrada. Sin embargo, estas tres formas se constituyen a partir de la experiencia (pedagogía experiencial). Para Montessori la actividad es experiencia, un actuar sobre las cosas, sobre el mundo e incluso sobre sí mismo, de tal manera, esta actividad es externa y de ninguna manera interna, por esto la mente del niño es una mente "absorbente"

no una mente constructiva³. “el niño experimenta en cambio una transformación: las impresiones no sólo penetran en su mente sino que la forman. Estas se encarnan en él. El niño crea su propia ‘carne mental’, utilizando las cosas que se hayan en el ambiente. A este tipo de mente lo hemos llamado *mente absorbente*” (1990, p. 43). Esta metáfora biológica, que tantas veces se ha repetido en las teorías del aprendizaje, aquí se llena de potencia para poder distinguir su entorno, esto es, el maestro, la enseñanza, y la actividad misma del niño. Esta forma de actividad, como un acto de la experiencia propia del niño casi que autónoma, va a problematizar la enseñanza como la transmisión de la experiencia que el maestro construye y en ese sentido el niño adquiere una “experiencia ajena” y no su propia experiencia, es decir, no realiza una actividad real sino una recepción pasiva de la experiencia de otro (el maestro). Lo más importante aquí no es ver de que depende la actividad, ni cuales son sus referentes, ni sus condiciones o si ésta es eficaz o no, y ni siquiera si es importante para la formación del niño, lo importante es lo que problematiza, por una razón muy sencilla, al problematizar, esto es hacer mirar de otra manera, cambia la geografía de la institución escolar, del maestro y de la enseñanza e incluso se agregan nuevos elementos al aprendizaje.

El campo de estas problematizaciones está suficientemente definido en la siguiente expresión:

El niño muestra que las enseñanzas de la naturaleza son muy distintas de los ideales que va forjándose la sociedad; el niño busca la independencia a través del trabajo: la independencia del cuerpo y de la mente. Poco le importa lo que saben los demás: quiere aprender por sí mismo, quiere tener su experiencia del mundo y concebirlo con su propio esfuerzo personal. Debemos entender claramente que cuando damos libertad e independencia al niño damos libertad a un trabajador estimulado a actuar que sólo puede vivir de su propio trabajo y de su propia actividad. Esta es la forma de existencia de los seres vivientes; el ser humano también tiene esta tendencia y al

intentar detenerla causaríamos una degeneración del individuo (1990, p. 125).

Esta actividad biológica, esto es de la vida, por oposición plantea que la escuela constriñe la vida (que es actividad pura representada en la naturaleza), inmoviliza al niño y moviliza demasiado al maestro. En Montessori, la oposición no es solamente entre la escuela tradicional y la escuela activa, sino que es entre la vida que por sí misma es activa y la escuela que detiene la vida. Esta vitalización de la escuela constituye un campo de problematización muy interesante que no va a dejar de aparecer en muchas formas posibles en la pedagogía y en la educación.

“El método pedagógico de la observación tiene por base la libertad del niño; y la libertad ha de ser sinónimo de actividad” (1925, p. 92). La actividad como libertad aclara de una vez que la actividad para Montessori y la región de la escuela activa no es una actividad mental sino una actividad del poder hacer libremente; esta diferencia es importante en tanto delimita dos momentos del aprendizaje: actividad de la experiencia sin mediaciones y actividad mental asociada a la construcción mediada. Igualmente, pone en entredicho la enseñanza, que en este sentido se opone a la libertad, esto es, a la actividad y en consecuencia la actividad del maestro queda reducida a la del niño. En suma, es posible señalar cómo el discurso de Montessori produce una grieta epistemológica que pone en relación la experiencia, la vida, la libertad, la actividad, el maestro y el niño; donde, este último, va a constituir el lugar de análisis desde el cual se van a desprender los demás, un giro que va a resultar inédito para la pedagogía que pone todas sus esperanzas en la enseñanza. Es posible afirmar en esta perspectiva que son estos elementos (infancia, actividad, libertad, experiencia, pedagogía natural) los que se agrupan alrededor del aprendizaje como condición de la pedagogía de este momento.

Los límites internos

Mientras los bordes externos señalan el campo de funcionamiento del discurso, los bordes internos o límites internos señalan el campo de las relaciones de una manera más fina, más precisa, es decir que son los caminos por donde hay que transitar y en ese sentido incluso se vuelven más prácticos. Son una geografía

3 Esta es la gran diferencia que va a plantear el constructivismo respecto al aprendizaje, el cual está marcado por una actividad mental e interna, en la que la experiencia opera no como algo que hay que absorber sino para comprender constructivamente.

dibujada con más filigrana que se especifica en la insistencia del discurso.

Se ha distinguido en esta lectura treinta y seis bordes internos, porque por momentos los tres bordes señalados en el apartado anterior (infancia, educación y actividad) se vuelven internos, esto es, lo conceptual se recoge en lo práctico. Bastaría, incluso, con nombrar esos caminos internos claramente definidos en los textos: educación, acción, el afuera, desarrollo, inteligencia, lenguaje, mente absorbente, enseñanza, trabajo, aprender, comportamiento, civilización, maravilla, infancia, ambiente, vida psíquica, nebulosidad, absorción inconsciente, actividad, maduración, vida social, desarrollo de la mano, voluntad, educador, independencia, experiencia, pedagogía científica, entre otros.

Sin embargo, es necesario proponer al menos tres formas de las relaciones internas que se producen entre estas nociones; la primera de ellas es una relación por oposición, desde esta se plantea un efecto regulador como voluntad de verdad (Nietzsche, 2006) en el discurso, oponiéndose, por ejemplo, la actividad del niño a la actividad del maestro, pero no para descalificar al maestro como han querido plantearlo algunos análisis, sino para situarlo en otro lugar. De tal manera que a la oposición no se le confiere aquí un carácter negativo en el sentido dialectico de ésta, sino un carácter positivo o de desplazamiento real a otro lugar de la geografía planteada por el texto. Es decir que para poder hacer ver la actividad del niño, le es a la autora necesario situar la función del maestro en otra coordenada que no es mejor ni peor sino distinta. Es un problema que está íntimamente relacionado con lo enunciable y con lo visible.

Hay dos grandes oposiciones que se plantean alrededor del discurso de Montessori, la primera de ellas, y que acabamos de enunciar, opone la actividad del niño a la inmovilidad del maestro o de la maestra; y la segunda opone la vida (la pedagogía natural) al artificio (la escuela tradicional). Estas oposiciones tienen un doble funcionamiento; de una parte posibilitan una nueva mirada, como cuando algo se mira en el espejo y ve su revés, es así como la actividad del niño sólo puede verse a través de la inmovilidad del maestro y de otra parte opera como un salto que es necesario dar y que se impone dadas las condiciones históricas, a saber: pasar de la escuela tradicional y vieja a la nueva escuela, la escuela de la vida.

Estas oposiciones, que van a constituir un lugar común en la región de la pedagogía activa, imponen una mirada sobre la escuela que a partir de ese momento va a ser imposible enajenar. De tal manera, bajo estas oposiciones, la escuela, y por supuesto, la pedagogía, y con ella el maestro y el estudiante estarán sometidos a la presión de estas oposiciones que por fuerza de los discursos impondrá hasta nuestros días renovadas formas de la actividad pedagógica (Zuluaga, 1999).

La segunda de estas relaciones se llama la relación metafórica (como un acontecimiento de la representación), que no le permite a la autora desprenderse de un lenguaje en el que acontece (el lenguaje de la biología) para trasladarlo a otro terreno. En este sentido, la metáfora lo que hace es colonizar terrenos y producir nuevas superficies, nuevos lentes para ver en este caso, la educación y la pedagogía. Pienso incluso que es posible ver matices de esta representación venida de otros discursos (la psicología, la economía, la filosofía, entre otros) en la pedagogía y la educación que las pone a funcionar en otra condición, aún sin degradarlas, sino haciéndolas funcionales a un discurso. Se puede decir que son juegos que al relacionarse producen nuevas reglas y nuevos juegos.

Algunos ejemplos de estas representaciones metafóricas usadas por la autora: enseñanzas de la naturaleza, mente absorbente, nebulosidad, espíritu, ambiente, “el mundo de la educación es una especie de isla donde los individuos, separados del mundo, se preparan para la vida, permaneciendo extranjeros a la misma”; “luego de improviso, los conocimientos se revelarían en nuestra mente como brillantes estrellas del conocimiento”; energías creativas; y se podría enunciar una gran cantidad de ejemplos, pero lo importante es decir que estas formas del discurso, cuando acude a la metáfora como un argumento, hace visible el juego que se le quiere plantear a la pedagogía desde otros lugares y que está acogido. La pregunta incluso sería: ¿Qué ocurre con la pedagogía y con la educación cuando acoge esos juegos y esas nuevas reglas? ¿Por qué la escuela activa constituye un terreno para el juego de la pedagogía?

De tal manera, esta forma de las relaciones internas del discurso de Montessori lo que hace es convertir la representación en una explicación de los problemas de la educación, aún más que de la pedagogía, desde una exterioridad que se vuelve interioridad a tal punto que

la historia de la pedagogía y de la educación reconocen esa interioridad en el discurso de la escuela activa.

Ahora, mientras las oposiciones jerarquizan en el juego de las hegemonías discursivas, la metáfora inventa positivamente los rasgos del discurso, en este caso de la escuela activa a través de los efectos mismos de las relaciones; es como si Montessori con las metáforas quisiera poner en juego otras nociones que antes no habían sido posibles.

La tercera forma de estas relaciones se llama “la relación analógica”. Montessori no se ahorra expresiones para señalar esta forma de la relación que otros han llamado idealista⁴, dice por ejemplo: repentinamente, misteriosamente, maravilla de la naturaleza, maravilloso, espíritu, energía creativa, nace el hombre nuevo, e incluso cita a Kahlil Gibrán; esto, para referirse a ciertos cambios que se producen en el sujeto de aprendizaje (el niño) y para referirse a transformaciones en el desarrollo del niño. Esta relación opera como un lazo entre lo que puede ser dicho (enunciable) pero que aún no es visible. Y para algunos ese es el corte en el que se instala Montessori en la historia de la educación y de la pedagogía. De tal manera, esta “relación analógica” demuestra el lugar desde donde habla y tiene una función muy importante en el discurso de la escuela activa, hacer creer que la nueva educación ha aparecido, que el nuevo hombre ha nacido, que la nueva pedagogía ha comenzado. “Entra en la vida y enseguida empieza su misterioso trabajo; poco a poco asume la maravillosa personalidad adaptada a su época y a su ambientes...el estudio de la psicología infantil en los primeros años de vida nos muestra estos milagros, que no pueden dejar de impresionar profundamente a quien se aproxime a ellos” (1990, p. 45). Hay en el discurso de Montessori como una especie de inclinación por lo que no se ha dicho y que de cierta manera se convierte en un referente para la escuela activa “la maravilla del niño que aprende solo”, de tal manera desplaza la enseñanza, la educación que ve al niño como un depósito e instala en el terreno la discusión sobre los límites de la enseñanza y los límites de la escuela.

Montessori, al nombrar un campo del desarrollo del niño, como algo que es infranqueable e inexplicable (un milagro dice ella), hace virar la mirada sobre la

infancia como algo que sólo es posible explicar si se observa en su misma naturaleza y que está más allá de lo que él maestro puede hacer.

Lo analógico funciona en el campo de las atribuciones, esto es, lo que Montessori va poniendo en boca del niño, del maestro, de la escuela, de la pedagogía y de la educación. Estas atribuciones lo que hacen es desplazar el lugar de comprensión y el lugar de análisis; de tal manera que en vez de mirar al niño como un ser desprovisto de características que le permiten el desarrollo y al que hay que “enseñarle”, Montessori lo ve como alguien lleno, plétórico de estas características, donde lo más importante es que éstas pueden ser desarrolladas naturalmente. En suma, las analogías sirven como recipientes que agrupan las atribuciones respecto a una noción; en este caso especialmente en relación con la noción de niño y que intentan atrapar las posibles fugas que al respecto puedan producirse.

Conclusión: los desplazamientos

Los desplazamientos constituyen el conjunto de las relaciones, es decir, cuando Montessori reitera una relación sea ella, por oposición, metafórica, o analógica lo que está planteando es un desplazamiento que a su vez lo que hace es afirmar una nueva discursividad; es así que mientras desplaza la escuela tradicional afirma la escuela activa; mientras niega al maestro afirma al niño, y mientras niega la enseñanza afirma el aprendizaje por la experiencia natural. Pero es importante insistir que estos desplazamientos son positivos en el sentido que producen nuevas relaciones en el discurso de la educación y de la escuela activa especialmente.

Los desplazamientos se producen en dos superficies especialmente: la pedagogía y el maestro. A continuación se señalará cómo se provocan estos desplazamientos en cada una de las superficies nombradas y, a su vez, cómo generan entre sí unas relaciones discursivas.

La pedagogía para Montessori constituye un acontecimiento posible a partir de la relación con otras disciplinas como la biología, la psicología y la filosofía, y en ese sentido sólo es posible si es científica, es decir, la pedagogía se hace ciencia en tanto recurre a disciplinas científicas que la auxilian, determinando sus formas discursivas desplazándola de su interior y poniéndola a funcionar en los discursos científicos, negándole a su vez la oportunidad de pensarse a sí misma. Este despla-

⁴ Véase, por ejemplo, el trabajo de Jesús Palacios: *La cuestión escolar*, y el de Lorenzo Luzuriaga: *Historia de la educación y de la pedagogía*.

Guillermo Linero Montes » Sin título » Plumilla y acuarela » 35 x 45 cm

zamiento, que podría denominarse como hegemónico, pone a la pedagogía en el campo de la modernidad racional que las disciplinas modernas alcanzaron en un momento determinado y que imponen a la pedagogía. En este sentido, Montessori no ve en la pedagogía un saber que pueda legitimarse desde sus condiciones internas de discurso, sino que es necesario acudir a otros discursos que aseguren dicha legitimidad y que ella va a llamar "la nueva pedagogía".

"se sabe, y de ello se habla desde hace diez años, que la pedagogía, como ya ha hecho la medicina, tiende a salirse del campo de la pura especulación para fundarse sobre los datos positivos suministrados por la experiencia. La psicología fisiológica o experimental, que desde Weber y Fechner hasta Wundt se ha organizado en una nueva ciencia, parece destinada a suministrarle a aquella base de preparación que la antigua psicología metafísica prestaba a la pedagogía filosófica" (1925, p. 2). Como puede verse, la pedagogía se desplaza en el discurso de Montessori en dos sentidos. El primero de ellos es un ejercicio de "separación" de lo que antiguamente era una ciencia especulativa y en segundo lugar es desplazada por discursos ajenos que la ponen a funcionar en la condición moderna propia de las ciencias experimentales.

En cuanto al maestro ocurre que el desplazamiento se da por la fuerza que implica ahora moverse alrededor de la "pedagogía científica", es decir, el maestro tendrá que ser un sujeto de ciencia y movilizarse en la enseñanza con los discursos de la psicología, biología,

antropología fisiológica, entre otros, constriñendo el campo discursivo de la pedagogía. Lo que ocurre es que el fuerte capital discursivo de la ciencia moderna desplaza hacia su interior al maestro, quien ahora tiene que hablar desde estos discursos experimentales; un poco como ocurre hoy con los discursos de la eficiencia y la eficacia que imponen al maestro una práctica discursiva propia del nuevo liberalismo.

En principio podría asegurarse que el maestro de María Montessori no necesita la pedagogía para enseñar e, incluso, que la actividad del niño está atada al discurso científico y no al discurso pedagógico. De tal manera, lo que legitima la enseñanza y al maestro son los discursos de las ciencias experimentales y no los discursos de la pedagogía, que prácticamente están invisibilizados por el campo de las ciencias modernas clásicas. Este desplazamiento podría nombrarse como un saber, en tanto la pedagogía opera en otro lugar ajeno a su discursividad, y a su vez es un desplazamiento de la subjetividad del maestro, quien en el discurso de la escuela activa propuesto por Montessori es un sujeto de la práctica experimental y de la experiencia planteada por el proyecto moderno clásico. O como diría Montessori:

Creo pues que debemos preparar en los maestros más el espíritu que el mecanismo de la ciencia, mejor dicho: la preparación del maestro debe orientarse con preferencia hacia la formación, hacia la actitud científica del espíritu (1925, p. 24).

- Aglis, D. (1989). *Montessori*. Medellín: Trillas.
- Cadavid, T. (1930). Circular No 45: sobre escuela activa. *Educación Pública Antioqueña (Medellín)* No. 69-85, 87, feb-1928 - dic. 1930.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editor. pp. 9-64.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Freinet, C. (1976). *Modernizar la escuela*. España: Siglo XXI editores.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janes, Universidad Pedagógica Nacional.
- Luzuriaga, L. (2001). *La escuela única*. Biblioteca Nueva. Madrid: España.
- Montessori, M. (1925). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la casa de los niños*. Barcelona: España: Ramón de S. N. Araluce. p. 353.
- Montessori, M. (1956). *El niño: el secreto de la infancia*. Medellín: Secretaría de Educación Pública. p. 338.
- Montessori, M. (1990). *La mente absorbente del niño*. Medellín: Editorial Diana. p. 371.
- Nietzsche, F. (2006). *La genealogía de la moral*. Madrid, España: séptima reimpresión. Alianza Editorial.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá, segunda edición. Magisterio; colección pedagogía e historia.
- Restrepo, F. (1928). La escuela y la vida. *Educación Pública Antioqueña (Medellín)* No. 69-85, 87, feb.
- Sáenz, J. (1990). Historia de la pedagogía psicología y escuela activa en Colombia. *Pedagogía y Saberes (Santafé de Bogotá)* No. 01, pp. 35-47.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, colección pedagogía e historia.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: UNAM, Grijalbo.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores & Universidad de Antioquia. p. 193.

Diálogo del conocimiento

Nuestra comprensión de lo que llamamos realidad está mediada por el acto referencial del lenguaje, ya que este acto es el carácter esencial de nuestra existencia, en tanto expresión de la intencionalidad de la conciencia humana que, para reflejarse en el mundo, debe hacerlo lógico, enunciable, es decir, nombrable.

En la perspectiva contemporánea, diríamos que no hablamos el lenguaje, sino que somos hablados en él. Cuando creemos hacer un uso selectivo del lenguaje, escogiendo entre miles de posibilidades de expresión aquellas que nos son más convenientes, olvidamos que tal acto es cultural y lingüísticamente mediado, de forma que las que creemos expresiones totalmente libres y neutrales son, muchas veces, repertorios que nuestra cultura permite en el marco de lugares de enunciación que el lenguaje ya ha adecuado y ha mediado.

El discurso pedagógico es, a todas luces, un acto del lenguaje. En esa medida, no sólo busca reflejar una realidad, sino también crearla, a través del nombramiento de aquello que ha pasado por innombrable dentro de una tradición de pensamiento. En esa medida establece límites, bordes, trayectos, desplazamientos.

Lo que no se nombra no existe, y ha correspondido a la pedagogía moderna (en este caso montessoriana) comenzar a nombrar una realidad que hasta entonces era lo no nombrado, porque era implícitamente concebida dentro de los horizontes de un campo de significado que no era ella misma: la realidad del niño, de la infancia.

Nombrar es visibilizar dentro de una discursividad, poner en un orden justo aquellos elementos que la tradición ha sublimado o minusvalorado, es la posibilidad de encontrar nuevas interacciones entre elementos definitorios no sólo de palabras, sino de relaciones reales entre sujetos.

En esa medida, la pedagogía montessoriana al renombrar desde referentes ora más ortodoxos – recordemos la influencia del pensamiento religioso católico en su postura pedagógica – ora más vanguardistas – tal cual papel dio Montessori a la idea de la actividad científica –, coloca en un plano nuevo de relaciones los polos del acto educativo, pero no sólo eso, también les permite decir-se, narrar-se desde un nuevo universo de significado pedagógico, en el cual, el maestro se encuentra en el niño, pero el niño no se encuentra en el maestro, sino escasamente en su sombra.

Diego Bernardo Rendón Lara

Guillermo Linero Montes » Sin título » Plumilla y acuarela » 35 x 45 cm