

Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia

Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time

Dra. Catherine L'ECUYER. Doctora en Educación y Psicología. Universidad de Navarra (catherine@catherinelecuyer.com).

Resumen:

Montessori es una de las pedagogas más fascinantes y controvertidas de la historia. Resulta curioso que todos le reprochasen tantos aspectos tan contradictorios. Los naturalistas, la rigidez y la artificialidad de su método, así como su rechazo a la imaginación productiva y a la fantasía; los progresistas, la individualidad y el carácter coercitivo del método; los modernistas, su religiosidad; algunos la criticaban por adelantar los aprendizajes o por no respetar la libertad del alumno, otros, por lo contrario; los cristianos la tildaron de laicista, naturalista, positivista y teósofa, mientras que los teósofos la definieron como *católica*.

Esas críticas tan paradójicas se deben, entre otras razones, al contexto de persecución antimodernista en el que desarrolló su método, a su red de amistades en los ambientes masones, a los numerosos matices de su método,

a su resistencia a encajar en las corrientes educativas existentes, a la instrumentalización de su método por intereses ajenos, a su lenguaje a veces enredado y poco divulgativo y al desconocimiento de su método en acción.

Descriptores: educación Montessori, John Dewey, antimodernismo, educación progresista, unidad del conocimiento, masonería, teosofía, positivismo, educación basada en las evidencias.

Abstract:

Montessori is one of the most fascinating and controversial pedagogues of all time. On the one hand, the naturalists reproached her for the rigidity and artificiality of her method, as well as her rejection of productive imagination and fantasy. On the other hand, progressive educators reproached the individualist and prescriptive character of her method. The

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-04-2023.

Cómo citar este artículo: L'Ecuyer, C. (2023). Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia | *Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (285), 251-270. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-01>
<https://revistadepedagogia.org/> ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Revista Española de Pedagogía
año 81, n.º 285, mayo-agosto 2023, 251-270



modernists reproached her for her religiosity. Some criticized her for accelerating learning or for not respecting the freedom of the child, others for the contrary. Christians branded her a secularist, positivist, naturalist, and theosophist, while theosophists defined her as *Catholic*.

These paradoxical criticisms are due, among other reasons, to the context of the antimodernist frenzy in which she developed her method, to her network of friends in Free-

mason circles, to the numerous nuances of her method, to her resistance to fitting in with existing educational currents, to the instrumentalization of her method by third party interests, to her sometimes entangled and not very clear language and to the lack of knowledge of her method in action.

Keywords: Montessori education, John Dewey, antimodernism, progressive education, unity of knowledge, Freemasonry, theosophy, positivism, evidence-based education.

1. Introducción

Si algo caracteriza a Montessori y a su método, es la cantidad de alabanzas y de críticas que ha recibido sobre las mismas cuestiones. Pocas obras han sido tan elogiadas y mistificadas como las suyas (Sanchidrián Blanco, 2015). Sin embargo, se sabe más sobre su fama que sobre las constantes dificultades, críticas y controversias que la acompañaron.

Para poder valorar y comprender los matices y el trasfondo de su propuesta educativa, es preciso entender el contexto y los motivos de las críticas hacia su persona, así como las respuestas que dio a esas críticas.

En primer lugar, explicaremos cuál fue el contexto histórico cultural y religioso de la Italia en la que nacieron Montessori y su método. Hablaremos, sobre todo, del ambiente antimodernista que existía en Roma en esa época, y cómo ese contexto puede haber influido en las críticas que

recibió. Explicaremos cuál fue su relación con la teosofía, hablaremos de las sospechas de positivismo por la dimensión *científica* de su método y del apoyo que recibió por parte de miembros de la masonería y de los ambientes católicos modernistas. Por último, hablaremos de las principales críticas que recibió en los Estados Unidos, en Inglaterra y en Irlanda. Finalmente, propondremos algunas explicaciones por las críticas recibidas.

2. Contexto histórico cultural, religioso y filosófico en el que nació el método

2.1. El antimodernismo

El racionalismo, el idealismo, el empirismo, el positivismo y todas las consecuencias derivadas de las corrientes filosóficas de la Ilustración, como por ejemplo el panteísmo, el naturalismo o el Romanticismo, fueron llegando progresivamente a Italia a partir de la segunda mitad del

s. XVII. Montessori nace en el año 1870, año en el que se inicia el proceso de unificación de Italia. El *Resurgimiento* fue un terreno fértil para la difusión y el avance de las corrientes filosóficas que derivaron de la Ilustración.

En respuesta a ese conjunto de corrientes filosóficas, la Iglesia católica inicia, unos años antes del nacimiento de Montessori, la publicación de varios documentos que tienen como objetivo contrarrestar la influencia del modernismo en su seno (Pío IX, 1864; León XIII, 1879; Pío X, 1907b; Pío X, 1907a; Pío X, 1910). El modernismo teológico es una corriente de pensamiento que surge a fines del s. XIX y continúa en el s. XX, unido a la filosofía moderna y a la teología protestante, en la que adquiere especial importancia el subjetivismo de la experiencia religiosa. Sus principales autores subrayan la importancia de la revelación íntima divina, manteniendo que las verdades de la fe son relativas.

Desde la jerarquía de la Iglesia católica, el método Montessori genera reacciones encontradas. Por un lado, ni Pío X, ni Pío XI son especialmente receptivos; por otro lado, Benedicto XV está en sintonía con él y tanto Pío XII como Pablo VI lo alaban. Esas incongruencias pueden, a primera vista, resultar insólitas, pero no lo son.

El contexto socio-religioso de la Italia en la que nace Montessori es de luchas en el plano intelectual entre varias corrientes filosóficas, lo que da lugar a una sociedad dividida en dos bandos. Por un lado, están los católicos modernistas, los masones, los idealistas, los positivistas, los románticos,

los racionalistas, etc. Por otro, los católicos ortodoxos, preocupados por el avance del modernismo, buscan cualquier signo de heterodoxia, siendo animados a denunciar a los sospechosos ante las autoridades eclesiásticas (Cárcel Ortí, 1999). Debido a esa situación, existe una tendencia a hacer una segunda lectura sistemática de toda *nueva* propuesta a la luz de las sospechas antimodernistas.

Hay varios puntos sobre los cuales las ideas de Montessori pueden estar bajo la lupa de la corriente antimodernista: el positivismo (por su insistencia en su *método científico*), el naturalismo (por la importancia que da a la *autoeducación*) y el Romanticismo (por sus referencias a Pestalozzi y Froebel).

Por otro lado, se apunta a la red de contactos en la que Montessori se ve envuelta. Primero, está su incipiente interés por la teosofía y luego está su introducción en las redes sociales masonas y modernistas para difundir su método. Analizaremos las circunstancias y el desenlace de cada hecho.

2.2. La teosofía

La teosofía es fundada por Helena Blavatsky (1831-91) en el 1875. Se resume en un intento de fusionar religión, ciencia y filosofía. La teosofía tiene gran acogida por parte del modernismo católico, especialmente en ambientes femeninos cultos de la época, a los que pertenece Montessori. Para la teosofía, existe una realidad espiritual, más allá de lo que puede percibirse a través de los sentidos. De Giorgi (2016) explica que la adhesión de esos ambientes a la teosofía puede explicarse por el clima

post-positivista y neo-espiritualista de la época. Montessori busca un enfoque científico que no fuera positivista, lo que explicaría su interés por ese movimiento a partir de 1898.

Algunos consideran que la teosofía tuvo un papel importante en la constitución de la pedagogía Montessori (Wagnon, 2017), otros dan por sentado que Montessori es teósofa (Van Gorp et al., 2017).

Por un lado, es cierto que Montessori tiene trato con la teosofía. Da varias conferencias a petición del sector de la teosofía y algunos de sus libros son publicados por la editorial de la Sociedad Teosófica mientras reside en India.

Por otro lado, un análisis cuidadoso de sus escritos demuestra que, más allá de algunas ideas generales (el enfoque científico no positivista, la unión de los saberes de la ciencia, de la religión y de la filosofía, la existencia de unas leyes de la naturaleza, etc.), no hay afinidad profunda entre la teosofía y la pedagogía montessoriana (la teosofía defiende la trasmigración de las almas, la reencarnación y el ocultismo, por ejemplo). La tesis de su afinidad se desmonta por la vía de los hechos (L'Ecuyer, 2020; De Giorgi, 2016).

En realidad, sería más bien el método montessoriano el que tiene influencia en la teosofía. Por ejemplo, Annie Besant (1847-1933), presidente de la teosofía, afirma en 1919 que el método Montessori es el método educativo teosófico por excelencia. De Giorgi (2016) atribuye esa afirmación a una especie de intento por parte

de la teosofía de apropiarse del método, ya que la teosofía había perdido poco antes el apoyo de Rudolf Steiner (1861-1925). Por lo tanto, la teosofía se quedaba sin aplicación educativa de sus principios. Por otro lado, Montessori nunca avala ni elogia a la teosofía. En 1947, cuando le preguntan públicamente si es teósofa, responde cordialmente «soy montessoriana». En una carta escrita en India en 1949 a una amiga religiosa italiana, Montessori le escribe: «Me entristece mucho que mi obra aquí en la India esté en manos de hindúes, de teósofos y de musulmanes, y que por desgracia los católicos apenas se interesan por ella» (Montessori, 2016, p. 339). La expresión «en manos de» denota una cierta preocupación por la instrumentalización de su método.

2.3. El positivismo

Coincidiendo con el desarrollo del método montessoriano, una de las propuestas del modernismo es el positivismo aplicado a la teología, que consiste en acercarse científicamente a los textos bíblicos con métodos histórico-críticos. Es una continuación lógica del racionalismo o del empirismo: solo existe aquello que podemos abarcar mediante la razón o los sentidos. En esa corriente se pone en cuestión el contenido de la fe, a través de la aplicación a la teología de métodos de las ciencias modernas. El movimiento antimodernista no rechaza la ciencia, pero insiste en que la teología no puede desarrollarse con metodologías propias a las ciencias experimentales (Pío X, 1907b) y rechaza el positivismo, por ser un movimiento esencialmente agnóstico. El positivismo influye en la educación a través de la importancia que se le

da a la psicología experimental; insiste en el contacto directo o indirecto con la realidad mediante los sentidos y en el rechazo de todo aquello que no se puede percibir mediante ellos.

Montessori defiende su método como científico y hace continuamente hincapié en la importancia de la mentalidad científica en el ámbito educativo. No en vano su principal obra se titula *El método de la pedagogía científica* (Montessori, 2015). Podemos entender que su insistencia en aplicar el método científico a la educación puede encontrarse en el radar de las sospechas antimodernista. Entonces, ¿es Montessori científicista o positivista?

Para entender el prejuicio positivista que existe alrededor de su propuesta, es importante contextualizar su propuesta en la mentalidad de la época. Estamos en plena crisis antimodernista, unas décadas tras la conocida obra de Charles Darwin (1859). El positivismo de Auguste Comte (1798-1857) había sido un intento de barrer la cultura espiritualista del idealismo y del Romanticismo, con el fin de llegar a un estado de madurez mediante la ciencia y la razón, que se consideraban como las únicas verdaderas guías de la humanidad. La compatibilidad entre la fe y a la razón se entendía como imposible. Naturalmente, la insistencia de Montessori en la mentalidad científica es objeto de sospechas y se la incluye en el cajón de sastre del modernismo.

Sin embargo, Montessori es crítica con la teoría de Darwin. En 1916, habla del positivismo como la teoría de «los que no podían creer sin tocar» (Montessori, 1917,

p. 239, traducción de la autora)¹; critica el intento de instrumentalizar la teoría de Darwin para aniquilar la dimensión moral del hombre, deplorando que «los estudiantes se apoyen en ella, ansiosos por construir una nueva moral y una nueva conciencia» (Montessori, 1917, p. 238, traducción de la autora).

Por otro lado, Montessori es consciente de que su lenguaje metafórico y su formación como bióloga pueden dar sensación errónea de un cierto positivismo:

Y si algunas palabras, algunas expresiones pueden llevarnos a creer lo contrario, es mi error personal, un error de exposición debido al lenguaje científico en el que fui educada y capacitada. (Estudié en la época más aguda del materialismo, mi mente se formó con las doctrinas de Darwin, [...]). Ese lenguaje científico es como mi lengua materna, y todavía tengo un acento involuntario (Citado en De Giorgi, 2018, p. 46, traducción de la autora).

Algunos autores han destacado la contradicción de una autora que posiciona su método como *científico*, mientras que su obra no cumple con las exigencias de la ciencia: omite los criterios y condiciones que permitieran verificar y reproducir sus experimentos (Sanchidrián Blanco, 2015), no trabaja con un grupo de control, la forma en que desarrolla su argumentación carece a menudo de lógica y casi nunca cita sus fuentes. Es preciso, sin embargo, ubicarnos en el contexto y la mentalidad científica del inicio del s. xx. En esa época, las exigencias metodológicas eran otras y las publicaciones científicas eran distintas a las que hoy conocemos.

Jerome Bruner habla del método Montessori como de una mezcla curiosa de misticismo y de pragmatismo (Bruner, 1966). Algunos autores hicieron hincapié en la aparente contradicción de una autora que apoya todo su trabajo en principios científicos, mientras considera la infancia como una continuación del acto de la Creación (Röhrs, 1994).

Montessori es conocida por su especial religiosidad, que empapa todos sus escritos. En *El niño* (Montessori, 1937, p. 43), la autora describe rigurosamente un proceso biológico, para luego hablar del mismo proceder biológico como de «la orden divina que transmite un soplo mágico a las cosas inertes y las anima de espíritu». Montessori distingue entre el espíritu y el mecanismo del científico, haciendo hincapié en la importancia de preparar y formar a los maestros más en el espíritu que en el mecanismo (Standing, 1988). En Montessori, ese espíritu se compara con el del asceta, como si el científico fuese un *religioso de la naturaleza* (Montessori, 1912).

Vuelve a discrepar con el positivismo en 1948: «Mis experiencias, sin embargo, estuvieron lejos de ser conclusiones rígidas y lógicas correspondientes a la aplicación de un método exacto y positivo» (Montessori, 1948a, p. 7, traducción de la autora).

Por *método científico*, Montessori se refiere esencialmente a cuatro cuestiones:

1. *La mentalidad científica debe partir de la observación de la realidad.*

Por ejemplo, los conceptos pilares (L'Ecuyer y Murillo, 2020; L'Ecuyer et al., 2020) que encontramos en su propuesta pedagógica vienen de sus observaciones en el aula. La falsa fatiga y las condiciones favorables para la concentración vienen de las gráficas que dibuja en base a la observación, y los conceptos de periodo sensitivo y de normalización derivan de ello.

En *The formation of man*, Montessori se pregunta por qué no se emplea en la educación la reflexión y la inteligencia como se emplean también en otros ámbitos del saber (Montessori, 2007). Insiste en la importancia de acercarse a la educación con rigor y seriedad, haciendo observaciones numerosas, exactas y racionales (Montessori, 1912).

2. *La teoría debe basarse en una observación sin prejuicios.*

Según ella, una de las características de las ciencias experimentales consiste en acercarse a un experimento con la mente abierta, sin prejuicios en cuanto al resultado del mismo (Montessori, 1912).

3. *La práctica educativa debe estar informada por los otros saberes.*

Montessori defiende la unidad de los saberes.

4. *Es necesario abarcar los problemas desde los hechos, no desde el sentimentalismo o la subjetividad.*

Para Montessori, la teoría debe fundamentarse en las evidencias.

En definitiva, podemos afirmar que el cientifismo no es el fundamento epistemológico de su propuesta educativa. Insiste en que la ciencia experimental no está en condiciones de dar explicaciones antropológicas de la persona; existen realidades que la ciencia experimental no puede medir: «Intentar resolver un problema de libertad con máquinas e intentar acercarse a un problema de justicia desde el punto de vista químico llevaría al fin de las ciencias desarrolladas a partir de tales errores» (Montessori, 1917, p. 64, traducción de la autora).

Montessori propone una investigación científica empírica, realizada de forma directa y rigurosa, pero con un fundamento pedagógico, con referencias espirituales y éticas que van más allá de los límites del conocimiento científico.

Afirma que el maestro es el «intérprete del espíritu de la naturaleza» (Montessori, 1912, p. 10, traducción de la autora). Para Montessori es imprescindible que la mentalidad científica del maestro —la observación y la capacidad de abnegación para el descubrimiento de la verdad— esté acompañada del amor y de un afán de perfección espiritual personal.

Montessori discrepa del enfoque materialista o mecanicista en la educación. En sus textos, utiliza en numerosas ocasiones las palabras *alma* y *espiritual* y se reafirma en la importancia de esa dimensión. Llega incluso a decir que la dimensión espiritual es «la llave secreta» para entender la educación (Montessori, 1917, p. 116).

Hace también hincapié en la importancia de la religión en la educación, que con-

sidera incompatible con la fantasía, pero compatible con la mentalidad científica. Para ella, «la religión no es un mero producto de la imaginación, es la más grande de las realidades» (Montessori, 1917, p. 266, traducción de la autora). Para Montessori, no existe contradicción entre ciencia y misterio. Sus escritos están repletos de explicaciones científicas sobre los fenómenos naturales, pero insiste continuamente en la existencia del misterio: «Ni los descubrimientos ni las teorías que surgen de los descubrimientos modernos explican plenamente el misterio de la vida y de su desarrollo» (Montessori, 1949, p. 73, traducción de la autora).

La compatibilidad y la unidad que ve la autora entre los distintos saberes viene de su visión *cósmica* del mundo. Esa idea está muy en la línea de Antonio Stoppani, autor del que se inspira, que insistía en que el orden natural de la naturaleza viene de Dios, por lo tanto, no puede haber contradicción u oposición entre religión y ciencia, entre Dios y naturaleza, porque esa última es obra de su creación: «El hombre nunca debería desaparecer de la naturaleza, tampoco deberá nunca desaparecer la naturaleza del hombre» (Stoppani, p. 20, 1915).

2.4. La masonería y el ambiente católico modernista

En sus primeros años de éxito profesional, Montessori recibe apoyo de varias personas que pertenecen a la masonería. Baccelli, un ministro de la época que pertenece a esa organización, la escoge como representante de la delegación italiana en dos congresos feministas (De Giorgi, 2016).

En 1905, Credaro, profesor de pedagogía de la Universidad de Roma, masón positivista y defensor de la laicidad en las escuelas, nombra a Montessori profesora de Antropología Pedagógica de la Escuela Pedagógica de 1905 a 1906. Montessori le dedica el discurso de inauguración de la segunda *Casa dei Bambini*.

Su amistad con Olga Ossani la acerca aún más al círculo modernista de Roma. Ossani está casada con Luigi Lodi, el dueño de *La Vita*, una publicación atenta a las demandas del modernismo católico, fundada por destacados masones y cuyo presidente en esa época es también masón (De Giorgi, 2016). En 1906, Montessori empieza a colaborar con ese diario.

La apertura de la *Casa dei Bambini*, el primer colegio Montessori, se debe también a la ayuda de personas relacionadas con la masonería. Eduardo Talamo, vinculado al círculo masón, pide a Montessori que organice una escuela infantil para los hijos de los obreros del barrio de San Lorenzo. El nombre *Casa dei Bambini* es sugerido por Ossani.

La gota que colma el vaso en los medios católicos es su intervención en el primer congreso *Di Donne Italiane* [De mujeres italianas], en 1908, en el que defiende la importancia de la higiene sexual. En *La Civiltà Cattolica*, una revista jesuita de prestigio en los ambientes católicos de la época, se le reprocha ser «apóstol en Italia de una nueva moral sexual» (La Civiltà Cattolica, 1908, p. 528, traducción de la autora). En ese mismo congreso, hay un debate alrededor de la laicización de las escuelas en el que Montessori no participa.

El primer libro de Montessori también es una iniciativa apoyada desde el sector católico-modernista. Es Alice Hallgarten, que conoce a Montessori en un congreso feminista, quien le sugiere dejar por escrito su método. El esposo de Alice se ofrece a financiar la publicación de la obra y ambos ofrecen a Montessori pasar el verano del 1909 en su segunda residencia para redactar la obra.

Beneficiarse de los enlaces proporcionados por el sector de la masonería para difundir sus ideas, participar en un congreso feminista que debate la laicización de las escuelas, vivir en el epicentro del movimiento antimodernista, y aceptar la ayuda de una familia católica conocida por sus ideas modernistas, no es la mejor forma de ganarse al sector católico en el contexto de sospecha y de inquietud antimodernista que existe como resultado de las numerosas advertencias realizadas por parte de Pío X.

2.5. Desenlace de las sospechas: la definición de las posturas

En 1909, con objeto de albergar a muchos niños huérfanos tras un terremoto en Roma, se abre una cuarta *Casa dei Bambini* en esa ciudad, en la Casa General de las Misioneras Franciscanas. En noviembre de 1910, Montessori acaba la redacción de un proyecto de unión (Montessori, 2016) dedicado a la causa de la educación de los niños. Como parte de la preparación de los aspirantes, propone un programa que incluye, entre otras cuestiones, una crítica a las teorías psicológicas modernas y una formación en filosofía tomista. No se sabe cuáles fueron los motivos por los que no se

materializó la iniciativa. Sin duda, el ambiente eclesiástico antimodernista no era favorable a su aprobación.

En cualquier caso, la apertura de un centro en la Casa General de las Franciscanas permite a Montessori definir su postura respecto a las sospechas que venían de sus enlaces con los ambientes laicistas. Para entender el efecto que tiene ese acontecimiento, hemos de entender que Talamo, quién había proporcionado a Montessori la oportunidad de abrir su primera *Casa dei Bambini*, consideraba a Montessori como su «ilustre colaboradora» en el marco de un proyecto más amplio vinculado con la masonería a la que pertenecía (De Giorgi, 2016, p. 19).

Por lo tanto, es lógico que la apertura de una *Casa dei Bambini* en la Casa General de las Franciscanas provocara un conflicto entre Talamo y Montessori, el cual acaba en 1911 con una ruptura de la relación.

En 1911, Montessori recibe la Bendición apostólica del Papa Pío X (Montessori, 1958).

Como consecuencia de todo ello, Montessori pierde las amistades y los favores que había recibido por parte de personas vinculadas con la masonería, empiezan las críticas y el sector laico la crítica por «predicar el amor ultrafranciscano», por dar demasiada importancia a la educación religiosa y por ser «ferviente católica» (De Giorgi, 2016, p. 38).

Paradójicamente, las Franciscanas llevan tiempo recibiendo presiones para

romper su alianza con Montessori desde la prensa católica (*Sentinella Antimodernista* en 1912 y *La Civiltà Cattolica* en 1910 y 1911). Entre 1915 y 1918, mientras está en Barcelona, un conocido pedagogo español, Ramón Ruiz Amado, la acusa de «modernismo pedagógico» en la revista *La Educación Hispano-Americana* (De Giorgi, 2018, p. 44).

A pesar de recibir en 1918 la Bendición apostólica de Benedicto XV, para ella y para la fecundidad de su método (De Giorgi, 2018), *La Civiltà Cattolica* (1919, p. 219) vuelve en 1919 a hablar de «teorías filosóficas equivocadas» y de «modernismo filosófico». La palabra «autoeducación» no gusta. Para esos autores, Montessori es naturalista.

En 1929, Pío XI publica la Encíclica *Divini Illius Magistri*, una reprimenda al naturalismo educativo. Uno de sus pasajes puede considerarse como un toque de atención para el método Montessori:

Pretensión equivocada y lamentable la de estos innovadores, porque, en lugar de liberar, como ellos dicen, al niño, lo hacen en definitiva esclavo de su loco orgullo y de sus desordenadas pasiones, las cuales, por lógica consecuencia de los falsos sistemas pedagógicos, quedan justificadas como legítimas exigencias de una naturaleza que se proclama autónoma (Pío XI, 1929, nota 47).

En 1930, Montessori es denunciada ante el Santo Oficio, pero este último no da curso a la denuncia (Congregazione per la Dottrina della Fede, 1930; De Giorgi, 2016). En 1931, Montessori anuncia la publicación

de varias obras sobre la cuestión de la educación religiosa: *La vita in Cristo* (Montessori, 1931) y *The mass explained to children* (Montessori, 1932). Es autora de otras obras con temática religiosa: *Las siete palabras de Cristo crucificado*, una obra de teatro titulada *El drama místico*, *La guía* y *El libro abierto* (el misal) (Montessori, 2016).

3. Principales críticas por parte del sector de la educación

3.1. En Estados Unidos: William H. Kilpatrick y John Dewey

En 1914, William H. Kilpatrick (1871-1965), de la Universidad de Colombia y discípulo de John Dewey (1859-1952), publica, tras una escueta visita a la *Casa dei Bambini*, *The Montessori system examined* (Kilpatrick, 1914).

En su informe, Kilpatrick califica el método de mecánico, formal, restrictivo, carente de oportunidades de juego creativo y de cooperación. Lo considera obsoleto en cuanto a la importancia que se le da a la educación de los sentidos. A pesar de las duras críticas explícitas de fondo realizadas por Montessori al naturalismo de Rousseau (Montessori, 1912), Kilpatrick afirma: «La señora Montessori pertenece a la tradición del grupo educativo de Rousseau-Pestalozzi-Froebel» (Kilpatrick, 1914, p. 61, traducción de la autora).

De nuevo, a pesar de las cuatro referencias que hace Montessori a Wilhelm Wundt (Montessori, 1912), Kilpatrick reprocha a Montessori su desconocimiento de la contribución de Wundt a la psicología,

y la reprende por centrar su propuesta en una experiencia demasiado local. Ahora bien, no solo Montessori cita a Wundt en sus obras, sino que discrepa con él. Es sorprendente que Kilpatrick no hubiera leído con atención la primera obra de Montessori antes de publicar su crítica.

Dos detalles llaman la atención en el informe de Kilpatrick. Primero, se refiere a Montessori como «la señora», en vez de «la doctora». Luego, su análisis toma como estándar comparativo al método de Dewey: «Si comparamos el trabajo de la señora Montessori con el de un escritor y pensador de la talla del profesor Dewey, podemos obtener una estimación de su valor desde otro punto de vista» (Kilpatrick, 1914, p. 63, traducción de la autora). En definitiva, llega a la conclusión de que lo incorrecto de su método lo es porque se aleja del método de Dewey; y lo bueno que tiene el método Montessori no es nada nuevo porque ya lo tiene Dewey. Queda patente que el escrito es un análisis a la defensiva de un método que podría eventualmente considerarse *ri-val* del método que Dewey había conseguido establecer como el estándar en América.

Dewey no tarda en expresar sus críticas a Montessori. Siguiendo la prédica romántica de Rousseau acerca de la superioridad de lo natural sobre lo artificial, existe una creencia entre los educadores de la Educación Nueva y de la educación progresista, según la cual la verdadera educación no puede tener lugar en un aula, sino en el *mundo real*. Esas ideas coinciden con la llegada a los Estados Unidos, tras la Primera Guerra Mundial, de millones de inmigrantes europeos, lo que hace necesario

un trabajo de integración social, mediante el trabajo de grupo en las aulas:

La clave del éxito de las escuelas era la socialización que proporcionaba la experiencia escolar. [...] Los pragmáticos no veían al alumno Montessori como un estudiante libre, porque para ellos la libertad se manifestaba a través de la interacción imaginativa, no a través del compromiso metodológico (Stoops, 1987, p. 6, traducción de la autora).

Por lo tanto, para los educadores progresistas, si la escuela quiere educar de verdad, ha de procurar ser *como el mundo y educar para el mundo*. La escuela tiene una función principalmente social y ha de ser representativa de la realidad de la sociedad, diversa e inclusiva.

En *Schools of tomorrow* (Dewey y Dewey, 1915), Dewey critica a Montessori por no dar la libertad de crear a sus alumnos. En *Democracy and education* (Dewey, 1916) critica que su espacio educativo fuese demasiado preparado, restrictivo y técnico. Dewey opina que el control del error y el objetivo *a priori* marcado por el método no permiten una experiencia educativa verdadera, ya que esta solo se encuentra en la transformación por parte del sujeto de una materia prima en una materia acabada. Para él, la escuela debe ser un laboratorio como la vida misma, en el que los científicos construyen y experimentan con objetos desconocidos (Dewey, 1916) en vez de con materiales preparados para enseñar algo ideado de antemano.

En cambio, Montessori ve el aula como un ambiente preparado —algo parecido a un

claustro—, diseñado en función de las necesidades del niño, donde reina el silencio y el trabajo contemplativo individual del niño. Para ella, solo el alumno capaz de disciplina personal es capaz de convivir en sociedad.

3.2. En Inglaterra: Edmond Holmes y William Boyd

En 1912, Edmond Holmes (1850-1936) llevó a cabo una amable crítica del método (Holmes, 1912), encargada por la Junta de Educación de Inglaterra. A pesar de ser positiva, esa publicación acabó perjudicando a Montessori en los ambientes religiosos ingleses, debido a una declaración que Holmes había publicado un año antes sobre la necesidad de erradicar el dogma del pecado original en la educación (Holmes, 1911). Debido a la coyuntura de ambas publicaciones, se asoció a Montessori con la visión progresista y teósofa de Holmes.

El 10 de junio 1921, Montessori da una conferencia en Londres (De Giorgi, 2019), en la que aclara su postura respecto a la cuestión del pecado original: rechaza el naturalismo, el pelagianismo y el protestantismo, y suscribe sobre esa cuestión a la doctrina católica. Unos días antes, escribe al autor de los artículos publicados en 1919 en *La Civiltà Cattolica* para aclarar que no puede asumir la responsabilidad de todas las aplicaciones que se hacen de su método por parte de personas que no están autorizadas por ella y le hace llegar el texto de su conferencia. En esa conferencia, pide que no se juzgue el método comparándolo con otros que parten de formas distintas de entender la libertad.

Dos años después, William Boyd (1874-1962), profesor de Educación de la

Universidad de Glasgow, escribe un libro, *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view* (Boyd, 1914). El libro contiene un sinfín de críticas sobre temas dispares; el documento no tiene hilo, no explicita la postura y los criterios en base a los cuales se basan las críticas.

El libro arranca con la cita de una nota realizada por los fabricantes del material montessoriano que advierte de la importancia de no modificar el orden del material y de no sacarlo del contexto para el que fue diseñado. Boyd interpreta esa advertencia como una prueba de que se trata de un método instrumental, en el que no existe intención, ni espíritu.

En realidad, Montessori es la primera en preocuparse por la instrumentalización de su método, por insistir en el propósito inteligente del material y en la prevalencia del espíritu sobre el material.

Luego le reprocha haber recibido financiación para difundir un método cuyo experimento nunca concluyó, ya que se interrumpió abruptamente el proyecto de San Lorenzo en 1911. Boyd no hace ninguna referencia a la *Casa dei Bambini* que Montessori dirige desde hace años en Roma.

Boyd reprocha a Montessori no definirse claramente. Dice que su método solo es la agregación de partes de métodos ajenos sin coherencia o esquema unificador. Considera que su método es una oportunista improvisación de ideas ya existentes.

Cuatro años después de la crítica de Boyd, Robert Rusk (1879-1972), profesor

de educación de la Universidad de Edimburgo en Escocia publica *The doctrine of great educators* (Rusk, 1918), un compendio de las doce principales figuras cuyas teorías más influyeron a lo largo de la historia de la educación, entre las cuales se encuentra Montessori.

En su tratado, Rusk describe extensamente el método montessoriano. Su estilo es principalmente descriptivo. Rusk critica escuetamente a Montessori sobre el tema de la fantasía y asimila el método a la educación negativa de Rousseau. Rusk describe la importancia de la educación sensorial en Montessori.

Rusk puntualiza las críticas a su método argumentando que se trata de un trabajo en progreso sobre el que aún no se puede emitir un juicio definitivo.

3.3. En Irlanda: Timothy Corcoran

En 1924, Timothy Corcoran (1871-1943), un profesor de la Universidad de Dublín, escribe una serie de artículos en la revista irlandesa jesuita *Irish Monthly* (Corcoran, 1924a, 1924b, 1924c, 1924d, 1924e, 1924f), en los que critica enérgicamente a Montessori y le reprocha sus principios educativos no ortodoxos desde el punto de vista del catolicismo. Le parece inaceptable que el rol del maestro no sea activo en el aula y su método le parece peligroso. Es más, la acusa de blasfemia por hablar de Lombroso a la vez que cita a fuentes cristianas en sus textos.

El mismo año, Gerald Dease, que había sido Comisario Nacional de Educación en Irlanda y que era familiar de una religiosa

que había acogido el método en su comunidad religiosa, publica un artículo (Dease, 1924, citado en De Giorgi, 2018) en la misma revista. Hace hincapié en que las críticas jesuitas están desfasadas, habla de las dos bendiciones apostólicas de Pío X y Benedicto XV y del voto a favor del método por parte de destacados teólogos que se encuentran en consonancia con la tradición tomista.

El profesor Robert Fynne, del Trinity College de Dublín, zanja la discusión en un libro que ubica a Montessori en un linaje completamente distinto al de Rousseau. Según Fynne, Montessori es una gran educadora, dotada de una intuición extraordinaria (Fynne, 1924, citado en De Giorgi, 2018).

4. ¿Por qué tantas críticas?

4.1. Una nueva vía que no quiere encajar en las previas

Montessori no se deja etiquetar tan fácilmente. En ese punto Boyd tiene razón, no se define inicialmente con claridad. Montessori tiene ideas de filosofía educativa a las que podemos llegar a través de los principios de su método, pero no siempre usa las citas de manera que se la pueda vincular explícitamente con una u otra postura respecto al movimiento antimodernista de la época.

4.2. Unas amistades más allá de las discrepancias ideológicas

Montessori nunca deja de tratar y de cultivar amistades con unos o con otros por sus ideas filosóficas, religiosas o políticas. Y tampoco rechaza ayuda para la difusión de su método de personas que tienen pos-

turas distintas a la suya. Es precisamente esa forma de obrar la que le ayuda a llegar a todos los ambientes, pero que le merece también sospechas sistemáticas por parte de unos y de otros.

No deja de ser interesante el hecho de que se le reproche haber apoyado el régimen de Mussolini por mantener con él correspondencia, mientras Mussolini la expulsa de sus propias escuelas por no avenirse a su régimen. Puede también resultar contradictorio que Montessori haya estado durante muchos años en contacto con miembros de la masonería, pero luego son esos mismos miembros los que la echan de la *Casa dei Bambini* que ella misma había fundado. Puede también resultar incomprensible que tanto Pío X como Pío XI no fuesen receptivos a su método, mientras Benedicto XV y Pablo VI lo aprecian e incluso lo alaban. Otro ejemplo de esas contradicciones se encuentra en la importante discrepancia que tiene con la feminista laica Anna Maria Mozzoni. Mientras esta última habla de la «Eva Moderna», Montessori contrasta sin complejos esa figura a la maternidad de María de Nazaret. A pesar de sus diferencias con Mozzoni sobre ese tema concreto, Montessori firma el mismo año junto con ella una petición ante el Parlamento para que apruebe el voto para las mujeres (De Giorgi, 2016). Visto ese episodio con perspectiva, podemos llegar a la conclusión de que ella no actúa para complacer a nadie, ni busca pertenecer a un grupo concreto, hace lo que le parece correcto en cada momento, y se alía con quienes suscriben a sus propias ideas.

Por mucho que ella se mueve entre personas que tienen posturas concretas, no

renuncia al espíritu de su método. Se aleja del régimen de Mussolini cuando se da cuenta del intento de instrumentalizar sus trabajos. Acepta invitaciones de la Sociedad Teosófica en varias ocasiones para dar cursos y conferencias, pero luego cuando ellos se hacen con el método, deplora que instrumentalicen su método sin entenderlo. Su actitud conciliadora tiene límites concretos precisamente porque tiene ideas claras de lo que quiere y de lo que no. Cuando intuye que alguien quiere hacerse con su prestigio o con su método, da la amistad o la colaboración por terminada. Por lo tanto, es en su método y en su correspondencia personal donde podemos encontrar las respuestas a esas contradicciones, no en las personas que la apoyan, ni en las personas con las que tiene trato, sencillamente porque no es nada fácil influir en Montessori.

En definitiva, se niega a convertirse en el instrumento puntual de unos o de otros en medio de los conflictos que existen entre positivistas y espiritualistas, entre teósofos y católicos, entre masones y cristianos, entre fascistas y antifascistas, etc. Ella tiene su agenda educativa y nada ni nadie es capaz de hacer que se detenga en el camino.

4.3. Un método con características propias en cada etapa

Las críticas a menudo vienen por parte de pedagogos que no matizan sus críticas en función de la etapa educativa.

En su primer libro, Montessori habla de sus observaciones en niños de entre tres y siete años. Unos años después, publica un libro que trata de la etapa de educación elemental. Montessori siempre hace hin-

capié en las características propias a cada etapa, por lo que no se puede tomar frases suyas fuera del contexto de una etapa para luego aplicarlas a niños de otras etapas.

Boyd, por ejemplo, critica a Montessori por no corregir al niño cuando se equivoca. No tiene en cuenta que el maestro montesiano dirige al alumno a través del material que corrige el error y que tiene mucho más protagonismo en etapas posteriores a la etapa infantil (Montessori, 1948b).

Otro ejemplo es la escasa importancia que Montessori da a juegos que involucran la imaginación en la etapa infantil (dibujo, teatro, cuentos, etc.). Montessori introduce esas dimensiones en las clases de primaria, porque considera que los niños de menos de seis años han de educarse sensorialmente desde la realidad antes de adentrarse en el mundo de la abstracción. Dice que la imaginación solo debe fomentarse a partir de los siete años, puesto que no es bueno fomentar la credulidad en una mente inmadura (Montessori, 1937).

Montessori es consciente de que la confusión de las etapas puede llevar a un debate estéril y mal enfocado: «Pensar en el Liceo usando el método de Froebel sería claramente un sinsentido. Defender los métodos propios de la atención a la primera infancia en la Universidad sería también un error» (Montessori, 2007, p. 5, traducción de la autora).

4.4. La instrumentalización del método por intereses ajenos

Montessori es instrumentalizada por parte de personas que quieren apropiarse

del prestigio de su método para defender su propia visión de la educación —a veces naturalista, otras veces demasiado rígida—. Un ejemplo de ello es el informe encargado por la Junta de Educación de Inglaterra a Holmes, en el que el autor alaba a Montessori por romper con el orden de la escuela tradicional permitiendo que cada niño sea «libre de hacer lo que le da la gana, cuando le da la gana» en una escuela «sin clase, sin lecciones colectivas y sin horario» (Holmes, 1912, p. 8, traducción de la autora). Obviamente, Holmes no había entendido la estructura del programa diseñado por Montessori, ni entiende el sistema de materiales que está diseñado para controlar el error.

Montessori se resiste a lo largo de toda su vida a los intentos de instrumentalizar su método para fines religiosos, económicos o políticos. Rechaza una oferta del millonario McClure que le propone abrir un centro en los Estados Unidos para mantener su libertad respecto a la enseñanza de su método y para protegerlo de las distorsiones que suelen ocurrir en las explotaciones comerciales. Rechaza también una oferta de la hija del presidente americano Wilson para dar una serie de formaciones bajo el patrocinio de la Casa Blanca. Quiere controlar todo lo que se hace en nombre de su método.

Para garantizar la integridad de su método, llega hasta el extremo de solo reconocer como maestros montessorianos los que están formados personalmente por ella. Pero, muy a pesar de sus esfuerzos, no puede controlar todo porque, al fin y al cabo, el mundo de las ideas es un merca-

do libre. Por lo tanto, no cabe duda que la instrumentalización de su método tuvo y sigue teniendo lugar, dando continuamente pie a malas interpretaciones.

4.5. Una propuesta compleja y matizada, con lenguaje poco divulgativo

Hay otra explicación a las críticas tan contradictorias que recibe Montessori. Sabe seducir a su público en sus conferencias, pues sabía transmitir conceptos complejos con amenidad y carisma. Sin embargo, su forma de hacerlo por escrito no es demasiado divulgativa. Ese hecho puede explicar por qué pocas personas consiguen captar el espíritu de su método y por qué muchas de las personas que la critican lo hacen con superficialidad. La pedagogía montessoriana es compleja y todo esfuerzo para simplificar su propuesta sobremana está condenado al fracaso.

Montessori tiene una propuesta muy concreta, matizada y original. Sin embargo, ninguna obra suya integra todo su pensamiento y lo explica de forma amena, estructurada, ordenada y sistemática. Su propuesta está llena de matices que rompen con prejuicios, tanto en el bando de los defensores de la educación mecanicista como de los de la Educación Nueva. Detrás de su método, hay asunciones filosóficas y una concepción antropológica concreta de la persona, pero hay que descubrirlo leyendo todas sus obras de forma conjunta, sin prejuicios o ideas preconcebidas. Se trata casi de un trabajo de detective. No detalla, como otros autores educativos, su propuesta respecto a la filosofía de la educación. De hecho, ella misma dice que le reprocharon no saber nada de filosofía

(Montessori, 1914). Tampoco lo niega. Va desvelándolo poco a poco a lo largo de cinco décadas, respondiendo a las críticas y las dudas; a veces da incluso la sensación de que su tesón responde a una intuición casi irracional que va definiéndose sobre la marcha, extrayendo de diversas teorías elementos que coinciden con sus ideas propias. Sus libros son densos, técnicos, poco divulgativos; pocos de los que opinan sobre el método tienen una visión global de sus escritos, por lo que es tentador quedarse con los titulares, los prejuicios o con citas tomadas fuera de contexto.

Sus más fieles defensores pueden incluso, sin ser conscientes de ello, convertirse en los peores enemigos de su método. Eso ocurre cuando la leen parcialmente y no la entienden globalmente. Por ejemplo, en el prólogo de la primera edición americana del primer libro de Montessori, el profesor de Harvard, Henry Holmes, afirma: «El alumno Montessori hace lo que le place, siempre que no cause ningún daño» (Montessori, 1912, p. xx, traducción de la autora). Sabemos que no es exactamente así: solo existe una forma de utilizar el material y el control del error no permite al niño hacer todo lo que le plazca. Los defensores de su método pueden también desvirtuarlo cuando proponen con buena fe fusionarlo con otros. Holmes sugiere combinar el sistema de educación infantil americano con el sistema Montessori con el fin de encontrar un compromiso a medio camino entre dos posturas distintas. Montessori lamenta el eclecticismo educativo (Montessori, 2007), considera que no se puede combinar métodos cuyas premisas son fundamentalmente incompatibles.

El estilo escrito de Montessori es metafórico, recargado, con alusiones a teorías obsoletas (ej. la teoría de la recapitulación, la eugenesia) y su propuesta es transmitida con un lenguaje a veces tortuoso. La autora salta de una idea a otra, trae anécdotas metafóricas complejas para convencer de sus ideas. No suele cerrar el bucle de sus argumentaciones de forma estructurada. Se ve en las ediciones americanas un esfuerzo por estructurar el texto añadiendo títulos en el índice que no estaban en el texto original. Aun así, el texto no fluye. Parece que intenta darnos de golpe todo lo que piensa sobre todas las cuestiones, sin orden o desarrollo argumental estructurado. Algunos comentaristas de sus obras caen en la hagiografía y se niegan a ver los defectos de la autora o de su obra, lo que da a esa pedagogía aires místicos casi como si de un culto se tratara; otros critican sin haberla leído.

Quizás esa sea la razón por la cual encontramos en muchos colegios Montessori intentos de integrar elementos que no están en armonía con lo que ella defendía (ej. la estimulación temprana, el uso de la tecnología en la infancia, la exclusión de la dimensión religiosa, la educación emocional, etc.). Leer a Montessori a fondo es una empresa ardua. Montessori tiene un tono muy autoritario, a veces incluso dogmático; no admite diálogo. Utiliza la dialéctica, explica Stoops, pero no para aprender, sino para convencer.

Usa la lógica para persuadir, no para aprender. Tanto sus deducciones como sus inducciones están intercaladas por anécdotas que son a menudo falaces, y a veces de

forma flagrante. El recurso a la inducción que se encuentra en algunos de sus discursos puede llegar a ser frustrante para una persona lógica. Pero Montessori es simplemente persuasiva y, en la persuasión, a menudo es tan efectivo parecer lógico como serlo (Stoops, 1987, p. 3, traducción de la autora).

Otra cuestión digna de mención respecto a los escritos de Montessori es que recurrir a citas de autores con los que discrepa en el fondo. Por ejemplo, cita a Wilhelm Wundt sobre la importancia de la pedagogía científica, pero discrepa de su enfoque mecanicista. Cita también a Kant, pero en otro libro clarifica que no es apriorista. Todo ello puede contribuir a despistar a un lector superficial, alimentando todo tipo de prejuicios respecto a su afinidad con corrientes con las que discrepa.

4.6. El desconocimiento del método *en acción*

Para comprender el método Montessori es preciso entender el trasfondo de los principios, así como la relación que tienen con el material. Pero eso tampoco sería suficiente. Montessori insiste en que parte de la formación en el método consista en la observación de los niños en el aula. El método se basa en el supuesto de que los niños quieren trabajar y disfrutan haciéndolo sin castigo y sin recompensa externa. Debido a una visión pesimista de la naturaleza del niño, dice Standing, algunas personas creen que eso no es posible (Standing, 1988).

Todos los conocedores del método insisten en que sin los principios Montessori *en acción* es imposible entenderlos y asumirlos. El método podría incluso parecer una utopía. Es el desconocimiento de los

principios Montessori en acción lo que explica por qué personas que saben mucho de educación, pero que nunca han estado en un aula Montessori, pueden acabar interpretando el método de una forma completamente equivocada (Standing, 1988).

La visión de Montessori deriva de la observación y del contacto directo con los niños, proporcionando unos resultados concretos que, en algunos casos, solo pueden entenderse al verlos en acción.

5. Conclusión

Montessori es una de las pedagogas más controvertidas de la historia. Resulta curioso que todos le reprochasen tantos aspectos tan contradictorios. Los naturalistas, la rigidez y la artificialidad de su método, así como su rechazo a la imaginación productiva y a la fantasía; los progresistas, la individualidad y el carácter coercitivo del método; los modernistas, su religiosidad; algunos la criticaban por adelantar los aprendizajes o por no respetar la libertad del alumno, otros, por lo contrario; los cristianos la tildaron de laicista, naturalista, positivista y teósofa, mientras que los teósofos la definieron como *católica*.

Esas críticas tan paradójicas se deben, entre otras razones, al contexto de persecución antimodernista en el que desarrolló su método, a su red de amistades en los ambientes masones, a los numerosos matices de su método, a su resistencia a encajar en las corrientes educativas existentes, a la instrumentalización de su método por intereses ajenos, a su lenguaje poco divulgativo y al desconocimiento de su método en acción.

En vez de intentar comprender la propuesta montessoriana, a menudo se busca etiquetarla con base en las corrientes ya existentes. Esa forma de actuar persiste en el ámbito educativo actual. A menudo se abusa de la marca Montessori para vender todo tipo de métodos y de productos que están de moda, pero con los que no existe afinidad en el fondo. Montessori no es una autora fácil de entender, porque su propuesta es rica en matices. Para entenderla, hay que leerla enteramente, estudiarla, meditarla serenamente, sin filtros ni prejuicios.

Agradecimientos

Agradezco a José Ignacio Murillo, Director del *Mind-Brain Group* del ICS de la UNAV, por sus valiosas observaciones durante el proceso de revisión de este artículo.

Nota

¹ La **Revista Española de Pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Referencias bibliográficas

- Boyd, W. (1914). *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view* [De Locke a Montessori: una exposición crítica del punto de vista de Montessori]. Henry Holt and Co.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction* [Hacia una teoría de la instrucción]. Belknap Press of Harvard University Press.

- Cárcel Ortí, V. (1999). *Historia de la Iglesia*. Palabra. Madrid.
- Congregazione per la Dottrina della Fede. (1930). *Treviso, Rerum Variarum 1930, n.14, S.O. 3191/1930*. Roma.
- Corcoran, T. (1924a). Is the Montessori method to be introduced into our school? Origins and general processes of the method [¿Debe introducirse el método Montessori en nuestra escuela? Orígenes y procesos generales del método]. *Irish Monthly*, 52 (611), 236-243.
- Corcoran, T. (1924b). Origins and general processes of the method [Orígenes y procesos generales del método]. *Irish Monthly*, 611, 236-243.
- Corcoran, T. (1924c). Policy regarding religious instruction [Política relativa a la enseñanza religiosa]. *Irish Monthly*, 52 (613), 342-349.
- Corcoran, T. (1924d). Sensory processes. The language age [Los procesos sensoriales. La edad del lenguaje]. *Irish Monthly*, 612, 290-297.
- Corcoran, T. (1924e). The liberty of the child and of the teachers [La libertad del niño y de los profesores]. *Irish Monthly*, 52 (610), 176-182.
- Corcoran, T. (1924f). Is the Montessori method to be introduced into Irish Schools? I: The Montessori Principles [¿Debe introducirse el método Montessori en las escuelas irlandesas? I: Los principios Montessori]. *Irish Monthly*, 52 (609), 118-124.
- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life* [Sobre el origen de las especies por medio de la selección natural, o la preservación de las razas favorecidas en la lucha por la vida]. John Murray.
- Dease, G. (1924). Montessori – “Audi alteram partem” [Montessori – «Audi alteram partem»]. *The Irish Monthly*, 52 (615), 465.
- De Giorgi, F. (2016). *Prefacio de F. De Giorgi en Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder.
- De Giorgi, F. (2018). Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti [Maria Montessori entre modernistas, antimodernistas y jesuitas]. *Annali di storia dell'educazione*, 25, 27-73. <https://hdl.handle.net/11380/1197585>
- De Giorgi, F. (2019). *Il peccato originale* [El pecado original]. Scholé.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* [De-

- mocracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Macmillan.
- Dewey, J. y Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow [Las escuelas del mañana]*. E.P. Dutton & Co.
- Fynne, R. (1924). *Montessori and her inspirers [Montessori y sus inspiradores]*. The Educational Co. of Ireland.
- Holmes, E. G. A. (1911). *What is and what might be. A study of education in general and elementary education in particular [Lo que es y lo que podría ser. Un estudio de la educación en general y de la educación primaria en particular]*. Constable & Co.
- Holmes, E. G. A. (1912). *The Montessori system of education [El sistema educativo Montessori]*. His Majesty's Stationery Office.
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined [El sistema Montessori examinado]*. The Riverside Press Cambridge.
- Kramer, R. (2019). *Maria Montessori: biografía de una innovadora de la pedagogía*. SM.
- L'Ecuyer, C. (2020). La perspective montessorienne face au mouvement de l'Éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle [La perspectiva montessoriana frente al movimiento de la Nueva Educación en la francofonía europea a principios del siglo xx]. *European Review of History /Revue européenne d'histoire*, 27 (5) 651-682. <https://doi.org/10.1080/13507486.2020.1765150>
- L'Ecuyer, C., Bernacer, J., y Güell, F. (2020). Four pillars of the Montessori method and their support by current neuroscience [Cuatro pilares del método Montessori y su vigencia a la luz de la neurociencia contemporánea]. *Mind, Brain, and Education*, 14 (4), 322-334. <https://doi.org/10.1111/mbe.12262>
- L'Ecuyer, C., y Murillo, J. I. (2020). El enfoque teleológico de la educación montessori y sus implicaciones. **Revista Española de Pedagogía**, 78 (277), 499-517. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-06>
- La Civiltà Cattolica. (1908). Il primo Congresso delle Donne Italiane [Primer Congreso de Mujeres Italianas]. *La Civiltà Cattolica*, 59 (2), 513-532.
- La Civiltà Cattolica. (1919). La «Casa dei Bambini» della Montessori e l'«autoeducazione». *La Civiltà Cattolica*, 70 (2), 219-229, 430-436.
- León XIII. (1879). *Encíclica Aeterni Patris*. https://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method [El método Montessori]*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, M. (1914). *Dr Montessori's own handbook [Manual de la Dra. Montessori]*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, M. (1917). *Spontaneous activity in education [Actividad espontánea en la educación]*. Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1931). *La vita in Cristo [La vida en Cristo]*. V. Ferri.
- Montessori, M. (1932). *The mass explained to children [La misa explicada a los niños]*. Sheed and Ward.
- Montessori, M. (1937). *El niño: el secreto de la infancia*. Araluce.
- Montessori, M. (1948a). *The discovery of the child [El descubrimiento del niño]*. Mandras.
- Montessori, M. (1948b). *De l'enfant à l'adolescent [Del niño al adolescente]*. Descles.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind [La mente absorbente]*. The Theosophical Publishing House.
- Montessori, M. (1958). *Ideas generales sobre mi método*. Editorial Losada.
- Montessori, M. (2007). *The formation of man [La formación del hombre]*. Montessori-Pierson Publishing Co.
- Montessori, M. (2015). *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder.
- Pío IX. (1864). *Encíclica Quanta Cura y Syllabus Errorum*. <http://w2.vatican.va/content/pius-ix/la/documents/encyclica-quanta-cura-8-decembris-1864.html>
- Pío X. (1907a). *Decreto Lamentabili sane exitu*. <http://www.papalencyclicals.net/Pius10/p10lamente.htm>
- Pío X. (1907b). *Encíclica Pascendi Dominici Gregis*. http://w2.vatican.va/content/pius-x/es/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html
- Pío X. (1910). *Motu proprio Sacrorum Antistitum*. https://w2.vatican.va/content/pius-x/la/motu-proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19100901_sacrorum-antistitum.html

- Pío XI. (1929). *Encíclica Divini Illius Magistri*. https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870-1952). *Perspectives: Revue Trimestrielle d'Education Comparée*, 24 (1-2), 173-188.
- Rusk, R. R. (1918). *The doctrines of the great educators [Las doctrinas de los grandes pedagogos]*. Mcmillan and Co. Limited.
- Sanchidrián Blanco, C. (2015). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Standing, E. M. (1988). *La revolución Montessori en la educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Stoops, J. A. (30 octubre-1 noviembre, 1987). *Maria Montessori: An intellectual portrait [Maria Montessori: un retrato intelectual]* [Presentación de artículo]. Convention of the American Montessori Society, Boston, MA, EE. UU.
- Stoppani, A. (1915). *Il bel paese [El hermoso país]*. Casa Editrice L.F. Cogliati.
- Van Gorp, A., Simon, F., y Depaepe, M. (2017). Frictions and fractions in the new education fellowship, 1920s-1930s: Montessori(ans) vs. Decroly(ans) [Fricciones y fracciones en la nueva beca de educación, 1920-1930: Montessori(ans) vs. Decroly(ans)]. *History of Education & Childrens Literature*, 12 (1), 251-270. https://www.researchgate.net/publication/318091302_Frictions_and_fractions_in_the_New_Education_fellowship_1920s-1930s_Montessorians_vs_Decrolyans
- Wagnon, S. (2017). Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921) [Los teósofos y la Organización Internacional de la Nueva Educación (1911-1921)]. *REHMLAC+*, 9 (1), 146-180. <http://dx.doi.org/10.15517/rehmlac.v9i1.28629>

Biografía de la autora

Catherine L'Ecuyer. Doctora en Educación y Psicología por la Universidad de Navarra. Autora de *Educación en el asombro*, *Educación en la realidad*, *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau* y *Conversaciones con mi maestra*, entre otros. Es actualmente colaboradora del *Mind-Brain Group*, uno de los grupos de investigación del *Institute of Culture and Society* (ICS) de la Universidad de Navarra.

 <https://orcid.org/0000-0003-1485-6849>