



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL.

**Análisis Bibliométrico de Maria Montessori (1870-1952) en la
Actualidad.**

**PROGRAMA DE DOCTORADO “NEUROCIENCIA Y SUS APLICACIONES
CLÍNICAS”. BIENIO (2008-2010).**

Autora: María de los Ángeles Zafra Delgado .

Director: Profesor Dr. D. Juan Antonio Mora Mérida.

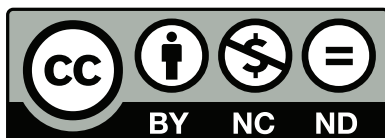
Málaga, Junio 2012.



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: María de los Ángeles Zafra Delgado

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Dedicatoria.

A mis padres, a mi hermana y a toda mi familia.

Agradecimientos.

Agradezco profundamente la dedicación y confianza del catedrático el Dr. D. Juan Antonio Mora Mérida sin cuyo apoyo este trabajo no habría podido concluirse.

Y al director del Departamento de Fisiología Humana y Educación Físico Deportiva, el Dr. D. Marc Stefan Dawid Milner.

INDICE.

1. INTRODUCCIÓN.....	Pg 9
1. 1. FIJAR OBJETIVOS.....	Pg 9
1. 2. METODOLOGÍA.....	Pg 19
1. 3. POR QUÉ SE ELIGE ESTE TEMA Y ESTE MÉTODO.....	Pg 22
1. 4. HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	Pg 24
1. 5. PUNTO DE PARTIDA.....	Pg 28
1. 6. BIOGRAFÍA DE MARIA MONTESSORI.....	Pg 70
2. LO ESENCIAL EN EL MÉTODO MARIA MONTESSORI EN LA ACTUALIDAD.....	Pg 79
2.1. COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE.....	Pg 79
2. 2. LA CONCEPCIÓN GLOBAL DE LA PERSONA HUMANA.....	Pg 170
3. ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO.....	Pg 271
3.1. COMO MÉTODO COMPENSATORIO.....	Pg 271
3. 2. APORTACION A LAS MODERNAS NEUROCIENCIAS.....	Pg296
4. POPULATION GROUP TO WHICH IT APPLIES	Pg 365
4.1. NEONATES.....	Pg 365
4.2. DEMENTIA.....	Pg 370
4.3. AUTISM.....	Pg 374
4.4. MALTREATMENT.....	Pg 375
4.5. NORMALIZATION.....	Pg 386
4. 6. INTEGRATION.....	Pg 391
4.7. PEACE.....	Pg 407
4.8. ERRADICATION OF POVERTY.....	Pg 417

4.9. DIGNITY.....	Pg 420
4.10. DESINTOXICATION.....	Pg 424
4.11. MARGINALITY.....	Pg 425
4.12. HYGIENE.....	Pg 429
4.13. PREVENTION.....	Pg 430
4.14. ETHICS AND MORAL.....	Pg 433
4.15. WORK.....	Pg 439
5. VALORACIÓN CRÍTICA DEL PROCEDIMIENTO SEGUIDO.....	Pg 455
6. CONCLUSIONES.....	Pg 457
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Pg 463
8. RELACIÓN DE BÚSQUEDAS MONOGRÁFICAS, REALIZADO EN BASES DE DATOS Y PAGINAS WEB, INDICANDO SU FECHA.....	Pg 485
9. OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN.....	Pg 487

1. INTRODUCCIÓN.

1. 1. FIJAR OBJETIVOS.

Si nos aproximamos a Maria Montessori con cualquier instrumento de búsqueda de las nuevas tecnologías de la información podemos apreciar que sus teorías siguen vigentes y que hay miles de Colegios Montessorianos por todo el mundo. El método a priori se entiende como bueno en algunos aspectos porque sirve para cualquier tipo de niño, incluyendo aquellos que puedan tener algún tipo de discapacidad o problema físico y/o mental.

La metodología en general, podemos calificarla como personal e individual, prepara a los individuos para que tengan éxito en esta vida y para que tiendan hacia el bien, habiendo sabido previamente diferenciar el bien del mal. Quizás este exceso de individualidad es lo que ha permitido a algunos autores ser críticos con las posiciones mantenidas por ella (Sanchidrián, 2003).

El método también puede ser estudiado en casa, en caso de que alguien quiera hacer Home Schooling. Además si algunos niños por cualquier circunstancia viajan, pueden aprender, si tienen el método o materiales de este método y si sus padres o personas responsables están preparadas para enseñar siguiendo este método.

Como un ejemplo de adaptación pedagógica, los seguidores de esta metodología han elaborado programas de ordenador, y quizás en diferentes idiomas, lo cual supone una ventaja, porque si hay una catástrofe natural o cualquier otra circunstancia, se puede asegurar muchas veces la continuidad de la educación en estos casos con estos métodos.

Buscando respaldo internacional, Maria Montessori obtuvo Bendición Papal (Benedicto XV, 1918) e igualmente obtuvo respaldo de la UNESCO.

Con la presente tesis pretendemos analizar especialmente con los instrumentos

que nos brinda el ISI (Institute Scientific Information) cual sea la importancia que deba otorgarsele a esta autora en la actualidad y sus posibles conexiones con la neurociencia.

1. 1. 1. Cómo y donde surge la Bibliometría.

La palabra bibliometría procede de la palabra libro y medir. Se puede definir como método que sirve para cuantificar las publicaciones, o como el método de cuantificación de toda la información bibliográfica que sea susceptible de ser analizada. Constituye parte de una línea de investigación más extensa, el estudio sociométrico y estadístico de la literatura científica, cuyos objetivos son por una parte el análisis del tamaño, la distribución y el crecimiento de la bibliografía científica, y por otra parte, el estudio de la estructura social de los grupos que la utilizan y la producen.

En el origen de la bibliometría se encuentra la gran expansión actual de la documentación científica, que supone hoy en día una materia de atención prioritaria por parte de instituciones y de gobiernos, que se ha esforzado por dar una base científica a la racionalización de la gestión de los centros de documentación y de las bibliotecas. Por otra parte, hay un campo interdisciplinar más teórico, “la ciencia de la ciencia”, cuyo objetivo es comprender la dinámica y la estructura de la misma usando para ello los recursos de la propia ciencia. Un hecho importante en su desarrollo fue el libro *The social function of science*, donde cuyo autor J. D. Bernal (1949), introdujo el uso de modelos matemáticos y que ha supuesto grandes implicaciones para la administración científicas y política.

El análisis bibliométrico es una herramienta de trabajo de diferentes estudiosos. También es útil para historiadores de la ciencia y de la psicología. Ha sido incorporado a campos como la psicología de la ciencia y la sociología de la ciencia. Estas vertientes indicadas previamente son teóricas, pese a que hoy en día los métodos bibliométricos

tienen importancia básica para la evaluación científica. Los gobiernos para poder distribuir de forma racional los recursos disponibles para la investigación han usado algunos indicadores bibliométricos como medida de la calidad científica de grupos, personas e instituciones.

La bibliometría es un conjunto de técnicas de investigación que se pueden usar desde diferentes marcos teóricos y con diferentes finalidades. No se trata, por ella misma, de una teoría sobre la ciencia. Ha sido criticada muchas veces de mera aproximación descriptiva y empírica, de ofrecer resultados pocos representativos, sesgados y de irrelevancia (Pedraja, 1995). Es una herramienta, y por ello, no puede ir más allá de las posibilidades que tiene. La relevancia que se le dé depende de la capacidad que tenga la persona que la use de formular preguntas significativas a sus datos. Su sesgo o su fiabilidad dependerá del material al que se le aplique o de si la selección de publicaciones sometidas a análisis es representativa de la producción científica real. La bibliometría ofrece la posibilidad de analizar de una forma objetiva los datos, pero a su vez, la validez y pertinencia de éstos han de ser aportados por las personas que hacen uso de la bibliometría (Carpintero y Peiró, 1981).

1. 1. 2. Las técnicas bibliométricas.

El análisis bibliométrico se preocupa de los aspectos mensurables de las publicaciones científicas, a través de preguntas como: ¿con quién publican? ¿cuánto publican los científicos? ¿con qué rapidez queda desfasado un trabajo científico? ¿cuáles son las publicaciones centrales en un campo de investigación dado? ¿quiénes han influido en su trabajo?, etc. Puede pensarse que estos aspectos no tienen a priori regularidad alguna, porque intervienen en ellos factores de índole cultural, personal, intelectual, etc que se nos escapan. Esto es cierto respecto al científico individual no en

cuanto a la comunidad científica. El análisis bibliométrico ha encontrado que tanto la conducta de los científicos como del colectivo tienen regularidades, las cuales pueden ser expresadas y analizadas matemáticamente y las cuales se han constituido en “leyes” de la bibliometría. A continuación se consideran las más conocidas.

a) El crecimiento de la ciencia.

La primera constatación de la ciencia actual es su gran “tamaño”, hasta el punto de referirse a esta como la “gran ciencia” actual contrapuesta a la “ciencia pequeña” del pasado. Un historiador de la ciencia, Price (1966), analizó el crecimiento de la ciencia y descubrió que la ciencia, aproximadamente cada 15 años, duplica su tamaño, apareciendo en estos años nuevos científicos, nuevas publicaciones, etc. como lo que ha sucedido en épocas anteriores. De aquí se deducen algunas consecuencias. La ciencia es contemporánea, porque, en el presente están vivos el 87'5% de los científicos de todas las épocas, de todas las publicaciones y de todos los conocimientos, etc. Este crecimiento constante de los últimos siglos, es más rápido que el de los recursos y la población mundial, por lo cual puede haber una saturación si la forma de crecimiento no cambia en los próximos años.

b) Obsolescencia: el envejecimiento de la ciencia.

Las publicaciones científicas, a diferencia de las obras literarias y artísticas, pierden interés conforme sufren el desplazamiento provocado por los nuevos descubrimientos, y esto significa que son menos citadas conforme pasa el tiempo. Este término es denominado por Burton y Kebler (1960) *obsolescencia* y para medirlo usaron el término de vida media como concepto. Si la vida media para un elemento radiactivo es de x años y pierde la mitad de su radiación al cabo de esos años, de la misma forma, las citas que posteriormente reciben un trabajo científico se dividen por

dos cada x años, y esto es lo que constituirá la vida media de este trabajo. Según esto, Burton y Kebler estimaron en 13'5 años la vida media para el conjunto de la ciencia, pese a que este valor varía dependiendo de las disciplinas: siendo menor en la literatura técnica y mayor en las humanidades.

c) La productividad de los científicos.

Lotka en 1926 se interesó por las diferencias en el número de trabajos que publican los científicos. Computando los trabajos de cada autor por un período de varias décadas y partiendo de repertorios bibliográficos de trabajos científicos, halló que los autores se constituyen en una pirámide, en cuya base se encuentran gran número de personas con un trabajo único y en la cima hay grandes productores. La forma de distribución de los autores sigue una ley matemática por medio de la cual el número de autores con n trabajos es inversamente proporcional a n^2 , de tal forma que por cada 100 autores con un trabajo único, hay 25 con dos trabajos, 11 con tres trabajos, 6 con cuatro trabajos, y así hasta llegar a un único autor con más de cien trabajos publicados. Esta ley de Lotka se ha comprobado repetidamente en diferentes ramas de la ciencia y para distintas épocas, con resultados regulares.

d) La visibilidad de los trabajos.

Se llama visibilidad de un trabajo, o de un autor, al grado en el cual se tiene en cuenta por sus colegas, y esto se puede evaluar de forma sencilla por las citas que recibe en los trabajos científicos posteriores. Usando artículos de psicología experimental, Platz (1965), estudió la distribución de las citas que recibían y halló que la Ley de Lotka respecto a la productividad era aplicable en este caso. Encontró, de nuevo, una pirámide donde había trabajos muy visibles, muy citados, y otros que pasaban desapercibidos. Con este mismo procedimiento podemos estimar la visibilidad de revistas, autores o

instituciones.

e) La dispersión de las publicaciones.

Bradford, un documentalista, en 1948, se interesó por la forma en la cual los trabajos de un cierto tema de investigación eran distribuidos en las revistas científicas. En cada campo de la ciencia hay publicaciones que recopilan gran parte de los trabajos dedicados a un determinado campo, mientras que otras revistas de campos afines o más generales tienen esos trabajos de forma esporádica. Bradford encontró que si se ordenan las revistas en función de la cantidad de trabajos que publican sobre un tema determinado, se pueden encontrar un pequeño núcleo de revistas de gran densidad informativa, con un gran número de revistas con pocos artículos sobre el tema en cuestión. La ley de dispersión de Bradford es prácticamente igual a la de Lotka para la productividad. Por medio del término *dispersion*, el documentalista y el científico economizan esfuerzos, porque localizando el núcleo de revistas relevantes para un determinado tema puede obtener la máxima información con un esfuerzo mínimo.

f) Colaboración entre científicos.

Por distintos motivos, la ciencia actual suele ser una labor de equipo, incrementando de esta forma la colaboración entre los científicos, como puede apreciarse por el número de autores que firman los trabajos que son publicados. Tomando datos de un repertorio de química, Price (1973) observó una tendencia de este siglo al incremento del número de firmas en los trabajos. Los trabajos de un autor único en 1900 eran de un 80%, se iban reduciendo en los años 60 a una cuarta parte a medida que aumentaban los trabajos con dos, tres o más autores, de manera más rápida cuanto mayor número de autores hubiera. Actualmente la ciencia se caracteriza por una tendencia hacia la autoría múltiple, existe un promedio de 2,5 firmas por trabajo.

El análisis de las firmas sirve también para delimitar quiénes constituyen un equipo de investigación. Fue usado por Price y Beaver (1966) para detectar “colegios invisibles” o grupos científicos que se comunican y colaboran entre sí. Hay una correlación fuerte entre productividad y colaboración: los grupos de mayor tamaño tienen mayor productividad relativa y absoluta, o a la inversa, los autores más productivos se tienden a rodear de un número mayor de colaboradores.

La ciencia está en constante renovación porque crece a gran velocidad. Algunas características de la actividad científica (visibilidad, productividad, etc.) se distribuyen en forma de una acusada pirámide, no se distribuyen equitativamente. Los autores más visibles y productivos forman una “élite” que marca el rumbo de la ciencia, porque sus miembros cumplen una guardia de lo que se publica por medio de comités editoriales, determinan las ideas relevantes, aprueban y rechazan proyectos, eligen colaboradores, asignan fondos, y establecen niveles de calidad y exigencia. De esta forma se comprende el significado profundo de la estratificación social en la ciencia. En torno a estos se aglutinan de forma menos destacada amplios equipos de científicos, con un alto grado de colaboración interna. La ciencia basada en un criterio básico, el del reconocimiento que obtiene un científico de sus compañeros de trabajo, tiene una clara estructura jerárquica.

1. 1. 3. Para qué nos sirven las técnicas bibliométricas.

La Psicología ha sido una disciplina receptiva a los estudios bibliométricos, porque desde los años 50 hay muchos trabajos en la revista *American Psychologist*, muchos trabajos con interés por la productividad de los psicólogos, el crecimiento de la disciplina, la relación entre la calidad y la cantidad en la producción psicológica, etc.

(Platz y Blakelock, 1960). En una síntesis de los resultados en estas primeras décadas, Carpintero (1977), señaló la dispersión y el crecimiento como las notas más características de la Psicología: crecimiento del número de profesionales, estudiantes, publicaciones; así como dispersión teórica, cultural y geográfica. Otro aspecto de la Psicología en este momento histórico es su aproximación a las ciencias naturales respecto a los aspectos cuantificados por los indicadores bibliométricos: por ejemplo el grado de colaboración entre los psicólogos que ha crecido en este siglo, o la “vida media” de la literatura psicológica que no supera los diez años.

Los historiadores de la medicina, psicología y otras ciencias han empleado frecuentemente la bibliometría (López-Piñero, 1972). Han encontrado en ella un método objetivo para poder analizar la ciencia por medio de sus documentos. Por ejemplo por medio de la bibliometría se ha podido detectar la evolución y la estructura de algunas áreas de investigación psicológica (Carpintero y Peiró, 1980; Tortosa, 1980), los autores más eminentes o destacados de las mismas (Carpintero, Perez Delgado y Tortosa Gil, 1987), el impacto que una línea de investigación o un autor ha tenido en tiempos posteriores (Carpintero, Tortosa, Peiró y Calatayud, 1989; Peiró, Mateu y Carpintero, 1980), el desarrollo de la psicología en aspectos geográficos concretos (Pedraja, Quiñones y Vera, 1988; Peiró y Carpintero, 1981), etc. Siempre se han usado como fuentes, las publicaciones científicas, bien sean revistas (Moltó y Carpintero, 1987), manuales (Tortosa y Carpintero, 1980), actas de congresos (Mülberger, 1991), o bases de datos nacionales e internacionales (Moya y Caballero, 1994; Sáiz y Sáiz, 2005). Esto supone que esta metodología tiene muchas posibilidades.

Pese a esto, el uso del análisis bibliométrico tiene sentido en un marco teórico adecuado. En el caso de la Historia de la Psicología, significa entender la ciencia

además de como un corpus de conocimientos teóricos, como un grupo social con unas pautas propias de su comportamiento. Carpintero y Peiró (1981) consideran la ciencia como un conjunto estructurado, como una organización donde hay una jerarquía, unas finalidades comunes, una división del trabajo, unos cauces de socialización y comunicación, etc., como ocurre en una organización social. Los indicadores bibliométricos pueden ayudar a desvelar la dinámica y la estructura de su funcionamiento.

Según Carpintero y Tortosa (1990) hay algunos usos de la bibliometría de mayor interés para el historiador:

a) Si se presta atención a los autores de las publicaciones psicológicas, se puede saber quien trabaja en un campo científico determinado, y además, saber los autores más importantes, los más productivos o los que tienen grandes grupos de colaboradores, los que ocupan cargos institucionales importantes, los que forman parte de los comités que controlan las publicaciones científicas, los que constituyen la élite científica de influencia intelectual y sociológica. El estudio de los autores puede detectar los “colegios invisibles” o los equipos de investigación ligados a estas figuras principales, como por ejemplo Binet o Titchener (Carpintero y Tortosa, 1990).

b) Otro punto importante es el estudio de las materias que tratan sobre los trabajos científicos, lo cual va a informar sobre el estado en el cual se encuentra una disciplina en un momento determinado; o en caso de considerarse diacrónicamente, los cambios de enfoque que han tenido lugar en la misma. Como ejemplo, al ser estudiada la estructura del Psychological Abstracts (Tortosa, 1980) se supieron las diferentes etapas de predominio del conductismo, la psicología cognitiva, o del funcionalismo, dependiendo de las categorías de clasificación usadas en dicha publicación.

c) Por último, el análisis de las citas de las publicaciones científicas tiene muchas posibilidades. Las citas son el dato intelectual de partida sobre el cual se avanza y donde se refleja las preferencias de la escuela, el grado de actualidad, la mayor o menor perduración de los clásicos, es decir, cuestiones de relieve para conocer el estado de la ciencia en un momento dado. Desde un punto de vista de la obsolescencia, las citas informan de la rapidez con la cual la literatura psicológica envejece. Desde el punto de vista de la visibilidad, las citas permiten valorar, al historiador, la eminencia de algunas obras y autores en un campo de investigación, comparar el peso que diferentes áreas lingüísticas o países tienen en la investigación, comprobar que contribuciones o teorías permanecen en el presente, estudiar las relaciones mutuas entre comunidades científicas o analizar las influencias en la obra de un autor determinado realizando un mapa intelectual de la disciplina.

1. 2. METODOLOGÍA.

Las bases de datos disponibles en la actualidad nos permiten análisis certeros en relación con la producción científica de un autor, tanto en lo relativo a su propia producción científica como a la resección de la misma por la comunidad universitaria.

En concreto, a priori, las bases de datos especialmente interesantes para el tema que nos ocupa serían las siguientes (todas ellas disponibles en la Biblioteca Universitaria de la UMA):

Base de datos Internacionales monográficas.

PsyINFO: es la base de datos que contiene artículos de revistas de alto nivel científico en inglés y en otras lenguas, además de capítulos de libros y libros en general con contenido psicológico. Está a cargo de la American Psychological Association y es la base de datos más utilizada por los psicólogos en todo el mundo.

Ulrich's International Periodicals Directory: se refiere a las publicaciones de índole periódica. Más de 1000 descriptores de las publicaciones que son recogidas por esta base tienen relación con la Psicología. 558 de estos títulos tienen como campo principal y central la investigación sobre temas psicológicos.

PsyBOOKS: es una de las bases de datos más recientes de la APA (el primer volumen eran materiales publicados entre 1987 y 1989); inicialmente apareció como un tema independiente y fue asumida en 1992 por la APA. Incorpora capítulos de libros y libros. Se considera complementario de la información ofrecida por PsyINFO.

Current Contents Search: creados por el Institute for Scientific Information (Philadelphia, PA, Estados Unidos), es un servicio semanal de los sumarios de las principales revistas de la tecnología y la ciencia. Sus subconjuntos son: ciencias de la vida, medicina clínica, tecnología, ingeniería y ciencias aplicadas: biología, agricultura

y ciencias ambientales; química, física y ciencias de la tierra; ciencias de la conducta y sociales, y humanidades y arte. Se debe conocer el matiz de los temas psicológicos que se quiere rastrear en los mismos porque la Psicología no es un campo independiente en ella.

Child Abuse and Neglect and Family Violence: creada por el Department of Health and Human Services (Washington, DC, Estados Unidos) desde 1965. Recopila información especializada sobre su tema monográfico, incluidas congresos y conferencias sobre el mismo, además de las publicaciones. Es una base de información sobre el tema monográfico que la originó, no sólo bibliográfica.

Dissertation Abstracts Online: recoge información sobre las tesis doctorales leídas en Estados Unidos desde 1861. Creada por University of Microfilms International (Ann Arbor, MI, Estados Unidos), recopila las áreas del saber. La Psicología y Educación son uno de sus descriptores y facilita la recepción de todo el material relacionado con las mismas.

TESEO: Base Española de Tesis de Doctorado.

Como bases de datos Interdisciplinarias vamos a manejar estas:

ICYT: Base de datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la cual cita artículos de revistas españolas sobre todo en tecnología y ciencia e incorporan los procesos psicológicos y sus variantes como uno de sus descriptores.

Web of Sciences:

SCI Sciences Citation Index: tiene referencias de artículos de revista con abstract y su bibliografía correspondiente. Funciona como un índice de citas para saber dónde se citan documentos relacionados con un mismo tema ó donde se menciona una obra en un autor.

Journal Citation Reports: es el índice de impacto de las distintas revistas internacionales.

A través del servicio de biblioteca y por medio del FECYT (Fundación Española para la Ciencia y Tecnología), además universidades proporciona a los investigadores la posibilidad de tener todos los Servicios de la Web of Science on line.

ERIC: creada por el Educational Resources Information Center (Estados Unidos) desde 1966, recoge alrededor de unas 700 revistas de temas educativos y la bibliografía de los mismos. Publican como complementarios el *current index* y *thesaurus* de sus descriptores. Es la base de datos más importante referida a Ciencias de la Educación.

MEDLINE: recoge la información conectada a la psicopatología, psicoanálisis, psicoterapia, salud mental y temas afines, de más de 3.770 revistas de todo el mundo, de 70 países, desde 1966. Tiene más de 6.000.000 referencias con un crecimiento diario de aproximadamente 1.000. Se estructura en estos directorios:

- Index Medicus.
- Index to Dental Literature.
- International Nursing Index.

Y donde hemos hecho las búsquedas ha sido en:

Catálogo de la Biblioteca Universitaria de Málaga, tanto su fondo editorial como la red REBIUN (Red Bibliotecas Universitarias) que se puede utilizar desde la misma Biblioteca Universitaria de la UMA.

Con estas aproximaciones pretendemos obtener los datos cuantitativos que nos permitirán nuestras valoraciones cualitativas sobre la figura de Maria Montessori y su producción científica.

1. 3. POR QUÉ SE ELIGE ESTE TEMA Y ESTE MÉTODO.

Dado que existen bases de datos informatizadas las cuales nos permiten análisis cuantitativos, y estos posibilitan los análisis cualitativos posteriores, que deben ser asimilación personal del investigador. Como es bien conocido toda técnica tiene sus pros y contras y, como no puede ser de otra manera, lo mismo sucede con las técnicas bibliométricas, tal como han reconocido sus introductores entre nosotros (Lopez-Piñero, 1972 y Carpintero, 1977).

Lo interesante para nuestra investigación es que nos va a proporcionar datos cuantitativos obtenidos nitidamente que nos van a permitir análisis cualitativos posteriores.

Caben varias posibilidades de aproximación a un autor como es la investigación que nos ocupa. En nuestro caso, a priori, podemos considerar los siguientes:

1. 1. Método biográfico donde la cronología es el dato fundamental que guía todas las aproximaciones.
1. 2. Vamos a trabajar principalmente su producción en libros dado que Maria Montessori fué muy parca en la producción de artículos.
1. 3. Vamos a trabajar su impacto en los siguientes aspectos.
 1. 3. 1. Su impacto en cuanto a seguidores especialmente destacados por seguir sus procedimientos.
 1. 3. 2. En cuanto a centros que siguen utilizando sus métodos pedagógicos.
 1. 3. 3. En cuanto a vigencia de sus teorías vamos a compararla con otros psicólogos contemporáneos como Luriia, Vigotskii (1934/1977), Gesell, y teóricos de la educación como Sanchidrián y Esteve.
2. Las bases de datos nos permiten una aproximación mas neutra en la fase inicial

del trabajo lo que no nos evita la reflexión y aportación personal en la posterior fase cualitativa de nuestra investigación.

3. Con esta aproximación más neutra vamos a responder a las cuestiones fundamentales de nuestra investigación:

3. 1. Si Maria Montessori es una autora vigente o por el contrario sus teorías han desaparecido del panorama científico.

3. 2. Los aspectos cruciales de su teoría y de su sistema pedagógico.

3. 3. Si existe alguna conexión con teorías neurológicas que puedan sustentarse en su sistema educativo y viceversa.

3. 4. Cuales serían los seguidores, colegios invisibles que le sustentan en la actualidad.

3. 5. Campos de aplicación de sus teorías en la actualidad.

En el caso concreto de Maria Montessori, cuya formación inicial era Medicina, estamos ante un sistema pedagógico que puede cambiar la evolución personal de los sujetos, especialmente las capas mas desfavorecidas de la sociedad, y como prevención de conflictos, favoreciendo la paz, tanto a nivel familiar, educativo y social, así como la resolución de conflictos una vez planteados.

1. 4. HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Se trabajan tanto los seguidores como los críticos respecto a su teoría. Las críticas han sido, en función de Sanchidrián (2003) fundamentalmente dos: las que critican la individualidad y las que critican el no tener en cuenta las emociones. La cara negativa del exceso del individualismo serían los que fomentan más el trabajo cooperativo.

En la actualidad se tiende más a una pedagogía cooperativa frente a una pedagogía individualista, popularmente denominada “constructivismo social”, más seguidor de las ideas de Lurii (1974/1979) y de Vigotskii (1934/1977).

En el terreno concreto de las comparaciones lógicas, a modo de ejemplo podemos apreciar cómo Maria Montessori y Piaget (1941) coinciden en el uso de los materiales y en el valor de la psicomotricidad, como previo a los procesos de pensamiento, así como en la preparación de las operaciones concretas hacia las operaciones formales.

En cuanto a otro punto de aproximación a la obra de Maria Montessori, si la comparamos con Arnold Gesell (1985) y sus escalas evolutivas de desarrollo infantil, la psicomotricidad, el lenguaje, las operaciones mentales, encontramos que es coincidente en diversos aspectos. Para saber cómo utiliza el niño su equipo motor en el entorno, se le presentan diferentes objetos sencillos. Los cubos rojos pequeños son tests de coordinación motriz y revelan la capacidad que tiene que usar su dotación motriz para finalidades adaptativas y constructivas. El test de los cubos ilustra los principios sobre los cuales reposa el diagnóstico evolutivo de la conducta en el lenguaje y los campos motor y el personal-social de Gesell (1985, p.37).

Un tópico que aparece en Maria Montessori (1934) es el del control postural de

los niños. Igualmente en Gesell para saber la madurez del control postural hay tests esenciales que muestran el repertorio de la conducta infantil: posiciones supina, prona, sentada y parada (1985,p.38).

Igualmente sucede para evaluar el control motor fino donde se usan pequeños objetos como cubos, bolitas e hilo para promover diversos modos de control manual en diferentes escalas (1985, p.39).

Aparece largamente tratada en Maria Montessori (1913), como un indicador esencial de su desarrollo de la inteligencia. De modo análogo en Gesell (1985) la madurez del lenguaje sería medida en función del vocabulario, la articulación, el uso adaptativo y la comprensión. En su examen evolutivo se consideran los lenguajes espontáneo y reactivo. Interrogando a los padres se puede conseguir información complementaria sobre la conducta diaria del niño en el hogar (1985, p.40).

La conducta personal-social es uno de los puntos de arranque de las teorías de Maria Montessori en función de las demandas sociales a las que debían responder las Casas dei Bambini, dado que se encuentra influida por el temperamento del niño y por el comportamiento de las personas que lo crían. Es amplio el grado de variación individual que podemos apreciar en este factor. En el caso de Gesell los factores de madurez y el nivel de integridad del sistema nervioso central son importantes en la socialización del niño. La conducta social se identifica por la encuesta y por las observaciones incidentales (1985, p.41).

Comparaciones negativas.

Vigotskii (1934/1977). Es quizás el autor contemporáneo del que más se distancia Maria Montessori. Sus ideas sobre Aprendizaje cooperativo, Zona Desarrollo Proximal y Zona Desarrollo Distal han sido comentadas como los elementos críticos

que no ha tenido en cuenta el sistema pedagógico de Maria Montessori, achacándole especialmente su tendencia hacia el exceso de individualidad. Estas comparaciones negativas de acuerdo con Sanchidrián (2003, pp.48-62), vendrían dadas especialmente por su poca valoración del aprendizaje cooperativo crucial en otras escuelas pedagógicas y psicológicas.

Otros autores que le critican esgrimen los siguientes argumentos:

Kilpatrick (1914) (critica la vida social del grupo), Dewey (1930) (critica los defectos del método educativo), Claparède (1905/1907/1927) (crítica la artificialidad), Lillard (1989) (critica su poca valoración de los aspectos emocionales).

Si tomamos en cuenta todo este tipo de argumentos y motivos tendremos un abanico amplio de justificaciones valorativas sobre la figura de Maria Montessori.

Vamos a presentar inicialmente datos cuantitativos que nos van a permitir alusiones cualitativas respecto a sus métodos y teorías. Los datos deben permitirnos construir elementos mas personales, como puede ser si existe o no un colegio invisible, si los datos obtenidos en las búsquedas bibliométricas nos lo permitieran.

Vamos a entender actualidad entre los años 1909 y 2009 por ser los que están más representados en las Bases de Datos insistiendo fundamentalmente en las dos últimas décadas.

Las Bases de Datos que vamos a consultar son ISOC, ERIC y DISSERTATIONS & THESIS, así como TESEO por ser las que nos brindan mejor información sobre los autores pedagógicos y psicológicos que son en definitiva a los intereses a los que dedicó su vida la médico Maria Montessori.

Y con la información obtenida vamos a elaborar diagramas por personas (para detectar los estudiosos, seguidores, detractores, etc, de su sistema), por países (para

detectar si/no se dá una mayor concentración en áreas geográficas de sus seguidores y su sistema), revistas (para detectar si algun/as pueden ser calificadas como órgano de expresión de su sistema), así como otros tipos de publicaciones, que nos competen el panorama informativo sobre este personaje y su importancia en la actualidad.

Después de todos estos análisis, podremos construir, al margen de los movimientos oficiales de sus seguidores, si existe o no un colegio invisible responsable de su actualidad.

1. 5. PUNTO DE PARTIDA.

De acuerdo con Sanchidrián Blanco (2003), la obra de Maria Montessori sería un clásico contemporáneo o una obra que ha configurado las tradiciones actuales, y la cual, gracias a la presentación de la misma, nos permite descubrir de una forma renovada y diferente de enfrentarnos al mundo escolar.

Han pasado más de cien años desde que Maria Montessori abrió su primera Casa dei Bambini y desde que publicó su libro más importante *Pedagogía Científica* (1909/2003), posiblemente el libro que mejor recoge sus teorías sobre la educación. Montessori descubrió al niño y a la infancia como un período importante en la vida del ser humano. Ella ha conseguido renovar el método del sistema educativo en diferentes países.

En su libro *Pedagogía Científica* (1909/2003), pretende dar a conocer los resultados de una experiencia pedagógica. Son experiencias prácticas de sus ideas aplicadas a la educación preescolar.

La Pedagogía Científica (1909/2003) se publicó en Roma en 1909 bajo el título *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, hubo dos ediciones nuevas en italiano con este título (antes de 1928, porque la segunda edición en castellano de 1928, recoge el prólogo de la tercera italiana y la bendición que le concedió Su Santidad Benedicto XV en 1918) y otra en 1950, *La scoperta del bambino* (1999) traducida al catalán pero no al castellano (*La descoberta del'infant*, publicada por la editorial Eumo en 1984). Las diferencias entre la obra traducida al catalán y la tercera edición española (1937), son ciertos párrafos añadidos al final de algunos capítulos y un capítulo nuevo de ampliación de matemáticas. El enunciado de los capítulos excepto los dos últimos añadidos, es similar en ambas.

Partiendo de la primera obra de 1909, introduce cambios en la segunda edición, manteniendo el contenido y la estructura de la misma, porque son revisiones de la obra primera.

La edición primera en castellano, la que se reedita ahora (Sanchidrián, 2003), data de 1915, aunque no tiene fecha de edición. Fué publicada por la editorial Araluce en Barcelona, traducida por Juan Palau Vera, el cual es el difusor principal del pensamiento Montessori, como se puede comprobar al hablar de Montessori en España.

Hay tres ediciones en castellano de esta obra: las de 1915, 1928 y 1937. La primera edición tiene más diferencias con las otras dos que las que tienen estas últimas entre sí, porque es a partir de la segunda edición cuando la Dra. Maria Montessori retoca la justificación del método, por las críticas que había recibido, aunque el cuerpo del texto es, prácticamente, idéntico. La segunda y la tercera edición coinciden con el contenido de *La scoperta del bambino* (1999).

En la introducción de las ediciones catalana e italiana de *La scoperta del bambino* (1999), Montessori afirma que no era posible poner al día esta obra en la forma y contenido y remite a las publicaciones que ella había realizado en esos años (cita *Psico-Aritmetica* (1934), *Psico-geometria* (1934), *Il segreto dell'infanzia* (1999), *Educazione per un mondo nuovo* (1991), *La mente del bambino. Mente assorbente* (1952) y *Come educare il potenziale umano* (1970) y las que preparaba en ese momento. Insiste que la mayor parte del libro coincide con la primera edición, porque la escribió cuando iniciaba sus trabajos en este terreno, por lo cual se pueden encontrar referencias a situaciones particulares del momento, a teorías científicas y a experiencias de aquel entonces.

Para justificar el cambio del título (2003, p.12), dice que los tiempos han

cambiado durante los cuarenta y dos años que han pasado desde la edición primera, y el trabajo y su ciencia han hecho progresos que han confirmado su convicción y sus principios, de que la humanidad espera una solución a los problemas que tiene, entre ellos los más importantes y urgentes son la solución a los problemas de unidad y paz, si dirige sus energías y su atención al descubrimiento del niño y a hacer crecer el potencial humano que está en vías de formación en el niño. Estas afirmaciones son posteriores al término de la Segunda Guerra Mundial, acentúan la vertiente social de la educación, el cual es uno de los puntos en el cual su método había recibido más críticas.

Acercándose al movimiento de renovación pedagógica del mundo católico, que se daba en Europa en ese momento, se reconoce que se había alejado del positivismo en el período entreguerras y las pruebas no habían conducido a una pedagogía científica. La finalidad religiosa y espiritual arraigada en el Método Montessori, fué desplazando las premisas positivistas de partida. Los educadores católicos abandonaban sus prevenciones contra el método cuando ella se acercaba a las directrices de la ortodoxia católica. La enseñanza religiosa tiene un capítulo en todas las ediciones, menos en la primera edición (en la segunda edición y en la tercera el capítulo XXI; en la edición de 1950 el capítulo XXII) están dedicadas a la importancia en la religiosidad en la educación.

Según Sanchidrián Blanco (2003) se han introducido cambios en las Escuelas Montessori en todo este tiempo, adaptándose sin perder los caracteres esenciales del método.

Montessori en España.

El Método Montessori encajó con los objetivos de renovación social del pedagogismo noucentista y fué la realización más emblemática de la Mancomunidad de

Cataluña. Las autoras Dolors y Milagros Sáiz de la Universidad Autónoma de Barcelona son las autoras que más citan a la Dra. Maria Montessori en la base de datos ISOC. Los artículos de estas autoras aparecen recogidos sobretodo en la *Revista de Historia de la Psicología*. La presencia de Montessori en España se enmarca en el movimiento de renovación pedagógica que tuvo en ese contexto y que estuvo ligada a este método durante el primer tercio del siglo XX y después de la Guerra Civil. Gracias a personas y organismos catalanes como la Diputación, el Ayuntamiento, y la Mancomunidad, se abren centros nuevos y se vive la necesidad de renovación social en general. Por citar algunos nombres, Juan Palau, Juan Bardina, Alejandro Galí, Rosa Sensat o Pedro Vergé, centros como la Escuela del Mar y la Escuela del Bosque (Sanchidrián, 2003, p. 23), cursos de perfeccionamiento de la Escola d'Estiu y las experiencias pedagógicas y las ideas tanto en torno a Montessori como a Dewey (1930), Claparède, Freinet y Decroly (1919). Todo esto, forma un movimiento popular situado en Cataluña, el primer lugar de la renovación pedagógica.

En 1911, la revista *Feminal* publicó la primera noticia sobre las teorías de Montessori, y el año siguiente la *Revista de Educación* (Barcelona, núm. 7, 15 de julio de 1912) explicaba de una forma más amplia en el método. Juan Palau Vera como traductor de las primeras obras de Montessori y como impulsor de instituciones donde se aplica su metodología será quien ayude a difundir su obra entre nosotros. Palau era un conocedor bueno de las instituciones pedagógicas innovadoras como l'École des Roches, Institución Libre de Enseñanza o Abbotsholme, e invirtió su fortuna en dos centros docentes llamados Mont d'Or, en Pedralbes (Barcelona), donde estableció el primer kindergarten froebeliano (Fröebel, 1900) y el segundo en Tarrasa. Tras ensayos froebelianos se preocupó por el montessorianismo, divulgó este sistema y tradujo gran

parte de sus obras.

Palau pudo conocer las Case dei Bambini en Roma al ser pensionado y después el Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona le pidió que ensayase el método de forma experimental en una clase de párvulos de la Casa de Caridad, con alumnos del clásico parvulario. El ensayo fué de 14 semanas y se inició en enero de 1914. Los niños pasaron del caos al orden, como lo que sucedió en la primera Casa dei Bambini en 1907.

En el prefacio de la primera edición de la *Pedagogía Científica* (1909/2003) señalaba que estaba ensayando el método en los Expósitos de Barcelona y en la Casa de Maternidad, en algunas escuelas privadas y oficiales, y además había sido incluido en el programa de *Historia de la Pedagogía* de la Escuela Superior del Magisterio.

Leonor Serrano, inspectora escolar en Barcelona, desde 1913 colaboró en esta difusión. Gracias a los ensayos realizados por Juan Palau Vera y tras haberse conocido la obra de Montessori, al apoyo por Hermenegildo Giner de los Rios desde el Ayuntamiento y al entusiasmo del secretario del Consejo de Pedagogía de la Mancomunidad de Cataluña, Eladio Homs, se reunió un grupo de pensionados por medio de la Diputación y el Ayuntamiento, por encargo del Ministerio de Instrucción Pública, para asistir al II Curso Internacional Montessori en 1914 en Roma. Este grupo, al volver creó varias escuelas y al mismo tiempo se transformaron otras (privadas y públicas) gracias a una propaganda al método favorable (Sanchidrián, 2003, p. 25-27).

El III Curso Internacional en 1916 fué organizado por la Mancomunidad de Cataluña, el cual fué dirigido por Montessori, aunque no tuvo gran resonancia en España. Montessori creó un laboratorio de Pedagogía donde trabajó unos tres años.

En 1929, llega físicamente a Barcelona Montessori y reanuda como asesora sus

actividades en varios centros para niños (Colegio Mont d'Or y Casa de Maternidad y Expósitos) y continúa escribiendo. La fe que el editor de Araluce tenía en Montessori y su amistad resultaron claves en la edición de diferentes libros, cinco de los cuales fueron editados solamente en español y son hoy por hoy prácticamente desconocidos porque se agotaron el año de su publicación y no se han reeditado. La Sociedad Montessori Española en 1933, con sede en Barcelona, organiza el XVIII Curso Internacional. Este método se implantó en España con garantías de autenticidad, porque ella supervisó las realizaciones primeras y alude a ellas en las sucesivas ediciones de su *Pedagogía Científica*. En 1933 había trece escuelas Montessorianas en Barcelona y 21 en otros sitios (Castellón, Valencia, etc); aunque no se está seguro de que no hubiese otras escuelas que pudieran seguir aunque fuese de una manera parcial su método. Al tener que dejar Italia en 1934, Maria Montessori se instaló en Barcelona con su hijo Mario. Posteriormente tuvo que salir de España al estallar la Guerra Civil, con la ayuda del gobierno británico en uno de sus buques de guerra.

Montessori es citada durante el franquismo en los *Manuales* sobre educación de párvulos, como los de Adolfo Maíllo (Sanchidrián, 2003, p.27) o Aurora Medina (Sanchidrián, 2003, p.26), y en las historias del pensamiento pedagógico junto a Decroly (1919), porque fueron contemporáneos al estudiar medicina y llegar desde ella a la educación especial, y de aquí a la educación en general (tal como puede encontrarse en Sanchidrián, 2003)

En 1956 reaparece en casos puntuales como en un cursillo del método para maestras ese año y en el parvulario montessoriano dirigido por Antonia Canals, representando un cuerpo sistematizado y vertebrado de educación infantil ante las prácticas vacías y formalistas que dominan la enseñanza infantil. Este año comienza la

actividad de la Escuela de Jardineras Educadoras heredera de Froebel, Decroly (1919) y Montessori, y desde 1965 la escuela de maestros Rosa Sensat desarrolló una labor de renovación pedagógica, generándose un nuevo renacimiento montessoriano promovido por grupos comprometidos, que impulsan la formación de maestras, la creación de escuelas, etc (Sanchidrián, 2003, p. 30).

Desde los años 70 han aparecido *escuelas Montessori*, asociaciones diversas y cursos sobre su metodología en Holanda, USA, Japón, India, U.K. tal como veremos mas adelante.

Se debe volver a la base, a su pensamiento, al fundamento del método para que este no acabe siendo algo vacío, hueco, un ritual de uso de determinados materiales, un formalismo, una etiqueta para denominar una escuela porque vende más que otras o porque el término montessoriano/a se puede identificar como liberal, progresista, y en cierto sentido elitista, lo cual dista del origen de las Casas de los Niños, pero que se ha aherido como un significado más del término dado al haber sido instituciones privadas las que se han denominado montessorianas, pese a que haya habido maestras en escuelas públicas donde han usado parte del material Montessori (1898?) o han aplicado algunas ideas.

El objetivo principal de nuestro trabajo de investigación es descubrir si esta pujanza que denotan los datos anteriores se mantiene o no en la actualidad.

La Pedagogía de Maria Montessori.

Uno de los mejores analistas de esta autora, Winfried Böhm (1994), plantea algunas claves que permiten acercarnos a Montessori (1898?) y a su significado en la historia de España de la educación al preguntarse si era ¿práctica o teórica?, ¿filósofa o científica?, para afirmar que fué filósofa y teórica más que científica y práctica, pese

que se habla de ella como lo contrario. A pesar de estar hablando de la obra *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia en las “Case dei Bambini” Casa de los Niños* (1915), Montessori no respondía a sus exigencias científicas, y su obra no cumple con las exigencias de la ciencia porque omitía, de forma regular, las condiciones y los criterios que permitieran reproducir y verificar sus experimentos que eran, descripciones de experiencias vividas.

Montessori (1898?) pudo elaborar su pedagogía a partir de experiencias prácticas, sin ser una teórica de la educación. Pero, no es difícil demostrar lo contrario, que su método pedagógico está basado en una sólida teoría educativa. La práctica educativa necesita una base teórica si quiere ser una práctica educativa y no un tanteo arbitrario o una marcha a ciegas. Si se quiere comprender y valorar justamente su obra, se debe estudiar en primer lugar su obra, su teoría pedagógica sometiéndola a un análisis crítico. Si se observa la práctica de su método se obtiene una imagen parcial o falsa. Montessori desarrolló un método pedagógico basado en el trabajo, la organización y la libertad para poder poner en práctica su filosofía. Algunas personas mal informadas creen, que el método Montessori (1898?) se contiene en el material didáctico para la educación de los sentidos. A continuación se trata de hablar sobre sus teorías de la educación como desarrollo y los dos componentes previos y claves a la aplicación del método, la maestra y el ambiente (lugar nutritivo para el niño, ejercicios pedagógicos y materiales).

Montessori y el descubrimiento del niño.

Se habla del siglo XX como el siglo del niño (el de la mujer, las comunicaciones, la educación, la medicina...), aludiendo al libro de Ellen Key, *El siglo del niño* (1906), cuyo título sintetiza las ideas del movimiento científico y social

centrado en la infancia. La Escuela Nueva y las aportaciones de Montessori (1898?), Claparède (1905,1907,1927), Decroly (1919), Dewey (1930), Ferrière (1982) son una amplificación del movimiento activista y paidológico que empezó a desarrollarse en las dos últimas décadas del siglo XIX. Las concepciones funcionalistas de la psicología infantil y la pedagogía de comienzos del XX se sintetizan en los planteamientos de Claparède (1905,1907/1927), al tener en cuenta que la infancia es una etapa de la evolución psicobiológica con un significado propio: el niño no es pasivo ni es un adulto en miniatura, tiene intereses propios y necesidades, experimenta, juega y se adapta al medio social y físico que le rodea. La importancia del juego se analiza en los diferentes estadios de la maduración y se pide al educador que tenga en cuenta los intereses en cada una de las edades. Esta concepción junto con las libertarias y las naturalistas refuerzan la necesidad de prolongar y preservar la infancia. Claparède (1905,1907,1927) pese a tener puntos en común con Montessori, critica el sistema de ésta por ser un sistema y por considerarlo artificioso.

La labor de Montessori (1898?) se recordará por su contribución al respeto y a la comprensión de la infancia como algo singular, aunque para Claparède (1905,1907,1927), Rousseau (1762/2008, 2006) es el iniciador verdadero de la ciencia del niño, y el descubridor del niño.

Para Rousseau (1762/2008,2006) enseñar es dejar que el niño se forme por sí mismo. Los diferentes métodos que aparecen Decroly (1919), Montessori, Freinet (1976) o Cousinet (1967), entre otros, son distintos entre sí, unos se fundan más en la vida social escolar, otros en la acción individual, pero coinciden en que el niño debe tener a su disposición un material que le permita ser activo en el aprendizaje, que aprenda haciendo.

La Escuela Nueva reaccionó contra la concepción del niño sobre el cual se inscribía con autoridad lo que por obligación se le debía enseñar, considerando el niño como cera blanda . Se defendió la existencia de una naturaleza infantil y en estos años, los primeros trabajos de Piaget (1941) confirmaron lo que era una intuición.

El principio del método Montessori (1898?) se desplazó, a lo largo de su vida, de ser un método de educación por medio de los sentidos y el adiestramiento de éstos, a consistir en una educación por la actividad, mediante la libertad, en un medio determinado y diferenciando el adulto y el niño y la importancia de lo que se pueda hacer en favor de este último.

Al plantearse los derechos civiles de los recién nacidos y de los niños y cómo defenderlos, implica colocar al niño en una postura nueva, desde donde se critican las instituciones como las nodrizas o incluso asalariadas y Montessori (1898?) propone mirar al niño desde una perspectiva nueva. El niño no es una flor es un hombre, y esta figura del niño como hombre es la que se debe imponer ante nosotros. Debe ser vista en esta sociedad humana tumultuosa.

El problema de la educación para Montessori (1898?) está en poder superar la lucha permanente entre los niños y los adultos y en establecer relaciones mejores entre estas dos clases de la sociedad que son rivales. El adulto pretende por su trabajo modificar, transformar su entorno, volcando su actividad hacia el exterior porque ha alcanzado la norma de la especie, conoce, ha llegado, vive en un mundo de ideas y es tranquilo; pero el niño, es inquieto, ignorante y activo, por estar en un estado de metamorfosis, de transformación intensa y continua, mental y corporal, trata de estructurarse a sí mismo y apropiarse de su entorno. A esto lo llama Montessori (1898?) absorber. Para ello, el niño sigue leyes innatas, se llega a la educación como desarrollo.

Lo importante en la infancia o en esta metamorfosis, es favorecer la actividad propia o la autoeducación, porque la ayuda inútil que se le pueda ofrecer al niño detiene el desarrollo de este. El maestro le inicia en el uso de los materiales para su desarrollo, le provee un ambiente adecuado, le elimina las dificultades insuperables y le corrige los errores. Igual que en Vigotskii (1934/1977), el profesor y los adultos tienen el carácter de mediadores en la evolución psicológica infantil. Igualmente en Maria Montessori apreciamos el aspecto crucial que estos adquieren en el desarrollo madurativo del niño.

El valor de los materiales sensoriales, graduados y usados correctamente radica en que ordenan las experiencias del niño. Es esencial, por tanto, el uso correcto de los materiales, para que el niño pueda respetar el principio de orden inherente a cada material.

Educación como desarrollo.

Partiendo de la psicología positivista y basando su método en las impresiones y la actividad sensorial, el sistema Montessori (1898?) es más bien un sistema de desarrollo, más que un sistema de adaptación. Su formación como médico podría explicar su concepción de la educación partiendo de las leyes del desarrollo infantil y de la naturaleza. Su teoría se inscribe en algunas de las siguientes corrientes pedagógicas; la educación sensorial de Pestalozzi (1910), el individualismo de Rousseau (1762/2008,2006), la educación de las facultades de Herbart y el valor del juego libre, la aplicación de la actividad espontánea de los niños, y la creación de hábitos a partir de impulsos naturales de Froebel (1900), pese a que tradujo las teorías puras de Froebel en práctica, el haber podido restaurar al niño como el centro de la clase, relegando a la maestra a un segundo plano.

Según Montessori, la educación es posible mediante la actividad del sujeto que

se educa, la cual debe disciplinarse para el trabajo por medio de un ambiente propicio para que tenga lugar una actividad libre coordinada con los intereses naturales, de tal forma que no puede haber educación que no sea autoeducación. Educar es favorecer el desarrollo, por ello la libertad tiene un papel fundamental. La libertad en el Método Montessori (1898?) no significa que cada uno pueda hacer lo que quiera, cuando no interfiera en la libertad o moleste a otros.

La libertad escolar consiste en saber y procurar superar los obstáculos que se oponen a que el yo pueda entregarse a su propia creación.

Hay un concepto básico que aparece en prácticamente cada página y del cual se derivan los demás conceptos de Montessori. Es el concepto del plan de construcción inmanente que tiene un lugar importante en su obra, y en concreto en la *Pedagogía Científica (1909/2003)*. Bajo el subtítulo de *El concepto biológico de libertad en pedagogía* insiste que la libertad se tiene que entender como la condición que favorece el desarrollo de la personalidad, de forma que el factor ambiente es secundario en los fenómenos de la vida; puede destruir, ayudar, modificar pero no puede crear porque los orígenes del desarrollo son interiores.

El niño crece porque la vida que existe en él en potencia se hace actual, se desarrolla de acuerdo al destino biológico fijado por la herencia. El adulto no crece, se nutre y respira..La vida crea, se manifiesta, da y se mantiene dentro de límites infranqueables.

Así mismo Montessori (1898?) consideró la pubertad como algo que aparece porque ha llegado la hora de dicho fenómeno fisiológico. La libertad del niño se debe concebir como un fenómeno biológico, una liberación de las trabas que dificultan el desarrollo normal en la vida de los niños. Cada niño dispone de la capacidad espontánea

de pulsión innata y evolución orgánica al desarrollo de las fuerzas escondidas que le permitirán un desenvolvimiento armónico. La pulsión se manifiesta por los deseos, las necesidades y los intereses de la educación y de los niños, y tiene que ser capaz de liberar las energías vitales escondidas.

El ambiente ejerce más influencia sobre la vida, cuanto menos fuerte y fija sea ésta.

El niño es portador desde el comienzo de su vida de la llave de su enigmática situación individual. Tiene un plan de estructuración innato de su alma y una programación de líneas directrices para su desarrollo, por lo tanto, el ambiente, los adultos y la educación deben ayudar a esa realización. Se cree que en cada individuo hay un plan inmanente o una personalidad latente propia en el alma de cada niño que requiere una liberación por medio de un desarrollo adaptado a ella y el posicionamiento en un entorno favorable, es la base de la obra Montessori, desde donde se van a derivar las ideas motrices de su reflexión sobre la educación.

De acuerdo con Helming (1970), Montessori (1898?) vé en el niño la necesidad y la posibilidad de formar su propio comportamiento en cada ambiente, es decir; cada persona se construye a sí mismo dependiendo de su movimiento en el medio donde se rodee. Lo que era al principio en el niño un hormé o impulso vital, se transforma en acción de la voluntad. El niño comienza procediendo de una forma intuitiva, después actúa de una forma consciente y libre, lo cual constituye el despertar del espíritu.

Este despertar va unido al concepto clave en la pedagogía montessoriana de educación como *normalización*. Según Montessori, el niño se desvía porque se aleja de su trayectoria normal de desarrollo, se dispersan las diferentes energías y las fuerzas motrices aparecen sin coordinación. La normalización es la actuación armónica de las

fuerzas espirituales y musculares, la voluntad y la inteligencia, como la naturaleza lo había dispuesto. La normalización se hace reuniendo y reunificando las energías del niño. Normalizar a un niño es ir más allá del abandono de medidas educativas directas y de la supresión de obstáculos, se debe crear un entorno para el niño y se le debe poner al alcance de la mano materiales con los cuales pueda trabajar en un estado de concentración y pueda a su vez vocalizar su atención.

Los ejercicios de la vida cotidiana, o actividades diarias prácticas necesarias para el cuidado de la persona (vestirse, lavarse las manos..), para el entorno (limpiar mesas, arreglar las flores..), para el ejercicio físico (caminar sobre una línea) o para la vida en sociedad (recibir una visita), son algunos de los que normalizan al niño. La concentración provoca el nacimiento del niño como individuo, esto también se puede considerar un segundo nacimiento. Esta concentración o primera polarización de la atención constituye el punto de partida de la autoeducación libre y espontánea del niño.

La normalización se apoya en el material didáctico. El material Montessori es considerado por ella como el raíl de la normalización y la llave de la educación individual. Según Luzuriaga (1978) actividad, libertad e independencia son los caracteres generales del método; los caracteres particulares del método serían el servirse de un material didáctico, autocorrector, para poder perfeccionar y cultivar la actividad de los sentidos, lo cual hace posible que el niño se eduque a sí mismo. Montessori (1898?) habla de Pedagogía Científica y experimental pero no se basa en ellas, porque ella toma un método como base y cree que la psicología debe esperar las conclusiones de la pedagogía y no al contrario. Su método consiste en hacer un experimento pedagógico con un objeto material propio de la enseñanza y esperar la reacción espontánea del niño.

La originalidad radica en el método empleado para conseguir el desarrollo de las energías del niño. Debe haber como primera condición libertad. Esta libertad consiste en la supresión de coacciones internas (premios y castigos) y externas (mobiliario escolar fijo). Además debe haber actividad, la libertad debe ser sinónimo de actividad. Se debe de tratar de evitar que el niño confunda el bien con la inmovilidad y el mal con la actividad; el objetivo es disciplinar para la actividad, para el bien, para el trabajo; no para la pasividad, para la inmovilidad y para la obediencia.

Una clase bien disciplinada sería una clase donde los niños se moviesen inteligentemente, útilmente y voluntariamente.

Además es importante como idea básica del método la independencia porque no se puede ser libre sin ser independiente. Por medio de la independencia el niño debe de intentar ser autosuficiente, recurrir menos al auxilio de los demás y ayudar a otros en sus necesidades y sus trabajos.

A la Dra. Montessori, le importaba más el desarrollo sano del niño que los contenidos pedagógicos. Se debe definir de una manera más exacta el material como el apoyo al desarrollo normal del niño, como aquel que le permite hacerse con el mundo que le rodea, a dominar el mundo en toda su complejidad sin poner por ello en peligro su sana evolución por este aprendizaje.

El material didáctico creado y reunido por Montessori (1898?) responde a actividades de la vida cotidiana, sensoriales (temperatura, peso, cinco sentidos clásicos, forma), culturales, académicas y artísticas. Se podría hablar de un material de la vida práctica y material del desarrollo. El material didáctico bien posicionado en el aula, es accesible para todos los niños. Por medio del uso autónomo del material, cada niño puede seguir su propio ritmo de trabajo y podrá desarrollar su velocidad de aprendizaje.

El material es autocorrector, por ello el niño puede hacerse una idea del progreso y el éxito durante su aprendizaje y ganar independencia frente al juicio del maestro, puede consagrarse al problema que le plantea el material.

Montessori (1898?) rechaza la separación por edades. Un grupo de niños de cuarenta le parece algo razonable, y defiende que haya niños de tres edades. Los niños de esta forma aprenden a respetarse unos a otros, no pueden destruir la belleza y el orden del material y del entorno, deben tener cuidado para disponer el ambiente de forma agradable y acogedora, tanto para ellos como para los demás.

El secreto del libre desarrollo del niño consiste en organizar los medios necesarios para su nutrición interna, medios que deben corresponder a un impulso primitivo del niño. En la satisfacción del impulso primitivo o también reconocido como hambre interior, la personalidad del niño comienza a organizarse y a revelar sus caracteres. Nutriéndose es como el recién nacido organiza sus movimientos naturales y su cuerpo.

El problema sería ofrecer al niño el alimento necesario, un ambiente que tenga los medios que faciliten la autoeducación. Para esto es preciso que el desarrollo espontáneo del niño se realice libremente, sin que una intervención intempestiva perturbe su pacífica expansión y su calma.

No se pueden cambiar las características negativas por medio de medidas educativas directas. Las desviaciones indeseables, el carácter inconstante o caprichoso, los miedos, la desobediencia, las cascarrabias, las depresiones, la dificultad para fijar la atención, el apego excesivo, el afán destructor, la imaginación desbocada, desaparecen si se puede liberar al niño indirectamente de estas desviaciones que le han sido impuestas y si puede reencontrar su vía normal de desarrollo, si se le normaliza, si se le

ayuda a seguir su propio plan.

Si se compara con Gesell (1985), esta autora en su libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar* (1985), elabora sus escalas para niños y adolescentes, son las llamadas *Escalas Evolutivas*. En ellas se pueden diferenciar cuatro áreas.

1. Área.

Psicomotricidad gruesa: Equilibrio y Lateralidad.

Psicomotricidad fina: Manos y Dedos.

2. Área del Lenguaje.

Expresivo y Receptivo.

3. Área de la Inteligencia.

Tareas.

4. Área de las Relaciones Sociales.

Con los otros niños.

Con los educadores.

Como puede apreciarse coinciden con las áreas de Arnold Gesell (1985) en cuanto a la valoración de la psicomotricidad gruesa y fina y en cuanto a las relaciones sociales, dos temas cruciales en la sistemática de ambas teorías.

El ambiente y la educadora.

Según Sanchidrián (2003, 41) una de las críticas actuales a su método vendría del olvido del papel otorgado a los mediadores.

Con el método Montessori, el niño es el centro de la clase, la educadora es relegada a un segundo plano. La educadora observa mucho, enseña poco y debe dirigir

la actividad psíquica de los niños y el desarrollo fisiológico de estos. La Dra. Montessori (1898?) usa el nombre de directora por todo el trabajo que termina desarrollando en la clase.

En las Casas de los Niños, la educadora ayuda a trabajar al niño, ayuda a que este se concentre y que aprenda a servirse del entorno y del material adecuado. La educadora o directora, conoce a los niños, les presenta el material en el momento oportuno para que lleguen a conocerlo de una manera autónoma. Les observa y les ayuda si algún niño está falto de coordinación o desorientado. La educadora debe ser una persona humilde, con una habilidad moral. Las claves de esta son paciencia, calma y humildad. Sus mejores bazas no son las palabras sino las virtudes.

La educadora debe saber aplicar un método, una técnica. Debe observar a los niños y saber de sus necesidades para responderles de forma correcta, sin inmiscuirse en la actividad del niño. Debe ser paciente, porque en una de estas clases debe reinar el silencio, la concentración, la laboriosidad...Los materiales suelen ser autocorrectores. Si se aplica el método de forma rigurosa, y siendo paciente, se produce el paso del orden a la disciplina, del alboroto al silencio, del caos al trabajo constante y ordenado.

La familia y la educadora deben de educar para hacer que los niños sean independientes, para la autonomía. La tarea del educador es enseñar a un niño a lavarse, a comer, a vestirse, un trabajo más difícil, largo y paciente, que el trabajo del sirviente, un trabajo fácil e inferior, el cual consiste en lavarlo, vestirlo y darle de comer.

A su vez, es más generoso y mejor cuando el niño puede sentirse capaz de hacer una tarea. En cambio, este mismo niño sería un tirano si debe de ser servido porque sea inútil para realizar una determinada labor. Se les debe ayudar para que aprendan a andar, correr, subir y bajar escaleras, a vestirse y a desnudarse, a hablar para poder

expresar sus necesidades, y a buscar el modo de satisfacer sus deseos.

Se puede a su vez reentrenar a las educadoras que vengan de un método tradicional para que adquieran y apliquen el Método Montessori.

La función de educación social por medio de la escuela y de la educadora tiene lugar porque en las Casas de los Niños se ha socializado la función maternal.

Para Montessori, las Casas de los Niños está relacionado con la elevación del nivel de la madre, con la protección de la infancia y con el progreso de la mujer. Por ello el símbolo de la Casa dei Bambini de Roma era la Virgen de la Silla de Rafael al representar un progreso del sentimiento humanitario y un progreso social (Sanchidrián, 2003).

La directora no se limita a las horas de clase; está siempre a la disposición de las madres, su vida de persona educada y culta sirve de ejemplo a los habitantes de la casa, porque además tiene la obligación de alojarse en el mismo edificio y debe estar en contacto constante con las familias y con sus discípulos. Debe ser una misionera y una reina moral del pueblo. Si tiene buen corazón y suficiente tacto, recogerá frutos de su obra social.

Los niños según la Dra. Montessori (1898?) deberían ser educados por ángeles. Esto es casi lo que se le pide a la educadora, al desear que tenga un carácter angelical, una inteligencia cultivada, para que la escuela pueda ser un instrumento eficaz de perfección humana y para que pueda convertirse en lugar de depuración del mundo. Estas educadoras son amantes de la naturaleza y poseen el fervor del sabio, un fuerte componente de misticismo y un fuerte espíritu de sacrificio. Es muy importante la observación de la naturaleza para formar buenas educadoras. Una educadora no se forma simplemente con cultura y conocimientos, es preciso además, cultivar una actitud

adecuada en el orden moral. Según la Dra. Montessori (1898?) el espíritu del verdadero maestro debe ser un alma donde se encuentren el espíritu de áspero sacrificio del hombre de ciencia junto con el espíritu impregnado de éxtasis de un místico. La educadora puede aprender los métodos y la orientación que han de tener su educación de los niños, podrá aprender de ellos a perfeccionarse como educadora. Debe para ello limpiar su alma de los dos pecados mortales que suelen tener los educadores: la ira y el orgullo. Se deben tener en este sentido más actitudes y virtudes que conocimientos así como parecían indicar el idealismo y las posturas clásicas. Otras veces se inclinaba más por la educadora tecnóloga (la cual aplica un método de una forma rigurosa).

Se debe preparar a la educadora y adaptar la escuela de forma que esta permita libres manifestaciones naturales del niño. La modificación principal del ambiente tradicional es la supresión de bancos, los armarios son largos, bajos y con muchos cajones pequeños, las sillas, los sillones y las mesas son transportables y ligeros..., todo está hecho a la medida de las posibilidades y las necesidades de los niños.

El mobiliario escolar esclaviza al niño, el cuerpo de este, de igual modo que los premios y los castigos esclavizan su espíritu. Se alegra de la abolición del castigo físico y de las ceremonias públicas de entrega de premios, aunque según ella faltaba mucho camino por recorrer porque la historia de la civilización la describe como una historia de liberaciones y de conquistas, de tal forma que el yugo se hace así más suave, convirtiéndose el yugo del esclavo en el del siervo para terminar siendo el del obrero. Las cadenas de la esclavitud se rompen poco a poco, incluso las que mantienen a la mujer en un estado inferior respecto al hombre.

“La creación de un ambiente adecuado para cultivar la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación creativa, y la educación moral es, pues, otra de las

grandes contribuciones de Montessori. La clave es organizar el espacio de forma que los niños sean los protagonistas de su aprendizaje y que sepan usar el material sin depender constantemente de sus educadores. La totalidad del ambiente debe, además, mantenerse escrupulosamente ordenado, ya que el orden externo refuerza el orden de la mente del niño” (Sanchidrián, 2003, p. 47).

La característica fundamental del material es el carácter autocorrector, el cual va a permitir que el niño pueda educarse a sí mismo. Quizás la autoeducación es una de las ideas más importantes del Método Montessoriano. El ambiente y el material tienen características educadoras y autocorrectoras.

La mala educación ignora el plan de estructuración del niño, le pone obstáculos al desarrollo del niño y desvía a este de su camino normal. Por ello un niño desviado y que tiene defectos como la timidez, los antojos, la arrogancia, las fobias, las mentiras, la glotonería, etc.. no son niños normales. Esto puede ser el resultado de la práctica pedagógica durante siglos. Estos niños tienden a romper, destruir objetos, porque tratan de encontrar algo interesante dentro de los objetos, y porque tienen el deseo de conquistar su ambiente, algo que resulta difícil para el niño en un mundo donde todo está hecho a medida del adulto. El niño tiende a vivir las cosas que lo rodean, quisiera vestirse y usar el lavabo por sí mismo, peinarse, barrer el suelo, poseer sillas, butacas, mesas, armarios. Las Casas de los Niños son unas casas en miniatura para que los niños puedan hacer las cosas por ellos mismos.

El niño en las Casas de los Niños se encuentra paciente, feliz, lento y exacto como un obrero perfecto y escrupuloso conservador de objetos. Para hacerle feliz basta poder colgar sus vestidos en un perchero a una altura al alcance de su mano, que pueda abrir una puerta que no sea muy pesada para él, con un pomo proporcional a su mano,

una silla con un peso considerable para su edad, estatura, peso, fuerzas..es decir, el poder vivir en un lugar donde las cosas puedan estar construidas según sus proporciones.

La educadora debe respetar el ritmo interno del niño, los períodos sensibles y la decisión de éste de qué hacer en cada momento en un ambiente atrayente, equipado y diseñado para satisfacer sus necesidades. La educadora es la que proporciona este ambiente.

Una obra mitificada y desmitificada.

Si la comparamos con el constructivismo social mas vigente en la actualidad (Vigotskii, 1934/1977) podemos expresar las siguientes diferencias.

Su mentalidad es política y pragmática. Fué práctica buscando el apoyo de grupos y personas de poder que le aseguraron su triunfo social, se apoyó en los católicos (llegando a Su Santidad el Papa Pío X, el cual en 1911 envió a los niños de la Escuela Montessori un autógrafo agradeciendo a los niños su felicitación por Pascua, reproducido en la 1ª edición en castellano, en la 2ª edición la obra mereció la bendición de Su Santidad el Papa Benedicto XV), los idealistas (la Pedagogía Montessoriana pudo ocupar un lugar en la Reforma Gentile de 1923) y los fascistas (tuvo correspondencia con Mussolini y apoyó públicamente su régimen político hasta 1934).

“ Pocas obras han sido tan elogiadas y mitificadas como la de Montessori ya durante su vida, llegando a decirse de su método, como hace Ferrière, que ha sido “desacreditado por los que no lo conocen efectivamente, alabado por los que lo han practicado y han sabido, a fuerza de paciencia, sacar de él el virtuosismo” por lo que es “no un método del futuro, sino el método del futuro”, y este método le “parece que constituye actualmente el camino más perfecto para proporcionar al niño esa

expansión de la inteligencia, de la voluntad y del sentimiento que es el fin de toda educación digna de ese nombre”. Los elogios no la libran de recibir serias y duras críticas, también en esos mismos años, algunas de las cuales han sido asumidas desde dentro del propio movimiento” (Sanchidrián, 2003, pp. 49-50).

Se le ha criticado de abusar de un material de enseñanza rígido, artificioso y no globalizador, por no utilizar objetos concretos de la vida real, por la complicación de algunos instrumentos, por el exceso de metodismo, por el uso de procedimientos preadaptados, por potenciar la educación intelectual y de los sentidos, aunque no la educación de los sentimientos, de la imaginación, la creatividad o la afectividad. La elección libre del niño de sus ocupaciones tiende hacia el individualismo y hacia el aislamiento, y su material, pese a su valor pedagógico, es árido y aburrido, y el niño que termina usándolo sería un esclavo de un entorno artificial que puede sustituirse por otros recursos.

Dewey (1930), junto con su escuela, opina que el método Montessori, pese a postular la libertad, era muy coercitivo, no favorecía la socialización del niño y abusaba del material artificial. Una de las críticas más influyentes fué la de Kilpatrick, el cual en 1914 publicó el libro *The Montessori System examined* (1914), donde no aceptaba las técnicas Montessori por considerarlas anticuadas. Kilpatrick fué el exponente principal de la filosofía de Dewey (1930).

Enfocó la crítica desde dos áreas: el plan de estudios y la vida social del grupo escolar, de acuerdo con el movimiento de principios del siglo XX, el cual consideraba la escuela como una institución social donde debía desarrollarse la acción social y la vida, y no como un lugar de adquisición de conocimientos intelectuales. El niño Montessoriano trabaja en un relativo aislamiento, cada uno lo hace con la tarea que ha

elegido previamente.

Según este autor, los materiales Montessori eran inadecuados porque tenían poco objetivo social y eran poco variados.

En opinión de Kilpatrick (1914), el material no estimulaba suficientemente la imaginación del niño. Critica los materiales sensoriales enfocados para el entrenamiento de los sentidos, por creer que está basada en una teoría psicológica desechada y gastada.

Analizó y criticó los materiales académicos relativos a la escritura, la lectura y el cálculo. Pensó que el aprendizaje de la lectura y de la escritura deberían encontrarse fuera de la escuela porque su presencia distraería la atención de la educadora, del padre y del niño de aspectos de la educación más valiosos.

Según Kilpatrick (1914), no se debería comenzar con la base para el aprendizaje de la lectura y la escritura desde los tres o cuatro años, sería suficiente comenzar al final del sexto año de vida, al iniciar la escuela primaria, cuando pudiera tener algún dominio de su lengua materna.

Hubo un material que fué valorado de forma positiva por Kilpatrick (1914), los ejercicios de la vida práctica, porque tenían una utilidad inmediata y porque satisfacían una exigencia social inmediata y real. Encuentra similitudes entre Dewey (1930) y Montessori: ambos hacen hincapié en la libertad, la actividad y la autoeducación del niño, tienen escuelas experimentales organizadas, y usan de forma amplia las actividades de la vida práctica; es decir, se oponen al tradicionalismo en el sentido de la inmovilidad. Pero pese a esto, Montessori (1898?) se aferra a una teoría insostenible encuancto al valor del entrenamiento sistemático y formal de los sentidos, se centra más en enseñar la lectura y la escritura, mientras Dewey (1930) defiende que no se debe empezar con estos aprendizajes a tan temprana edad.

Así mismo Dewey (1930) indica los defectos del método Montessori y hace una crítica en su obra *Democracy and education* (1930). Según este autor, las técnicas de Montessori y de los kindergarten están impacientes por hacer distinciones intelectuales, sin perder tiempo, que tienden a reducir o ignorar la burda e inmediata manipulación del material familiar de la experiencia, y a introducir de una forma inmediata a los alumnos en un material el cual expresa las distinciones intelectuales llevadas a cabo por los adultos. Aunque el primer contacto con un material nuevo independientemente del estadio de madurez debe ser del tipo ensayo y error (trial and error). Una persona debe probar, en el trabajo o en el juego, hacer algo con el material, ejercitando la actividad impulsiva y, por ello, advertir la interacción de su energía en el material que está usando. Esto ocurre cuando un niño empieza a hacer construcciones con bloques o cuando un científico comienza a hacer experimentos con objetos nuevos.

Según defiende Dewey (1930), las formas iniciales de experiencias deben ser globales porque lo característico de la educación no es una llamada genérica a la libertad y a la libertad del alumno, porque ambas se determinan como fuerzas creativas.

Esto resulta imposible si tal como hace Montessori (1898?) según Dewey (1930) se expresa en formas imperfectas, aproximativas, pero globales y coherentes con intereses y necesidades prácticas. Esto supone que una psicología infantil que se oponga o ignore el fenómeno de la globalización, no puede evitar ser antipsicótica, además afirma en *Democracy and education* (1930): “*La desconfianza hacia la experiencia natural y la consiguiente exageración del control exterior se revelan tanto en el material suministrado como en el contenido de las órdenes del enseñante. El temor al material bruto se muestra en el laboratorio, en el taller de adiestramiento manual, en los Kindergarten froebelianos y en las Casas de los Niños de Montessori. Se exigen*

materiales que hayan sido sometidos ya al trabajo de refinación de la inteligencia; tal exigencia se impone tanto para las disciplinas de las ocupaciones como para el aprendizaje más propiamente académico. Es cierto que ese material controlará las operaciones de los alumnos de forma que puedan prevenirse los errores. Pero la idea de que un alumno que trabaja con este material absorberá de alguna manera la inteligencia implicada originariamente en su formación, es falsa. (...) Cuando la finalidad de la actividad se halla limitada a la comprobación de estas cualidades, el conocimiento que de ella se deriva es sólo técnico (Dewey, en Bartolomeis, 1979, pp. 160-161)” (Sanchidrián, 2003, p. 54-55).

Claparède (1905,1907,1927) hace girar sus críticas en lo que respecta a la artificiosidad del método; coincide con Montessori (1898?) en lo nuclear, en que la educación tiene que favorecer el desarrollo espontáneo y natural del niño, pero discrepa en la forma en la cual esta ayuda debe llevarse a cabo: Inspirado en la educación de niños anormales, a los cuales se les debe constantemente guiar, estimular, ejercitar, porque carecen de impulsos naturales para la vida del espíritu, el sistema Montessori desconoce que el niño normal se desarrolla en último término por sí solo y que se le debe, por tanto, situarse en un entorno que pueda satisfacer sus necesidades de movimiento y curiosidad, sus intereses, en un entorno que le plantee a su inteligencia pequeña problemas de acción y pensamiento. Es decir en vez de ejercitarlo continuamente con medios artificiales, se le deja jugar de acuerdo con su imaginación, la cual es muy fecunda. Montessori (1898?) no deja que juegue con el “sacrosanto” material, lo cual hace que el material pierda gran parte de su valor educativo.

La preocupación en el sistema Montessori es la de ejercitar el movimiento y los sentidos. El problema de estos ejercicios consiste en que no están vinculados a ningún

problema vital, y se realizan por sí mismos. A pesar de querer estimular la vida, la Dra. Montessori (1898?) no comprendió que haciendo vivir al niño su vida, se van a desarrollar sus funciones mentales. Según Claparède (1905,1907,1927), no se puede enseñar a un niño a desarrollarse, lo máximo que puede hacerse por él es multiplicar en torno al niño las ocasiones para que se lleve a cabo un desarrollo natural.

Las críticas se centran en el método y en su aplicación, en el fetichismo del material o en la superstición del material Montessori. Al sistematizar el método, facilitó su expansión. Hoy se admite que el material Montessori no es el más adecuado además de ser inasequible y muy costoso para los colegios menos afortunados, en contra de lo que propugnó Montessori. Este material es obligatorio en esta enseñanza, limita la actividad del niño y de la maestra a unos ejercicios regulados por un esquema rígido.

A veces se advierten sus limitaciones por ejemplo el peligro de su mecanización, reduciéndolo a una copia de los procedimientos y a una aplicación de forma rutinaria del material didáctico o el querer aplicarlo más allá de la primera infancia (o los dos primeros años de primaria).

Otro aspecto referente a las críticas es el relativo a la imaginación, la formación moral, los cuentos y la fantasía. Paew (1935), autor que elogia a la Dra. Montessori, realiza alguna crítica en lo relativo a la imaginación, la formación moral, los cuentos y la fantasía, aunque le dá el beneficio de la duda, se pregunta si no evolucionará la señora Montessori en este aspecto como parece haberlo hecho en otros. Según este autor los cuentos no son desterrados de las clases de párvulos.

Alaba a Montessori (1898?) en lo intelectual, propone seguirla porque es una maestra que domina todas las armas, pero en lo imaginario y en lo afectivo, critica el que ignore la virtualidad del juego infantil espontáneo, mostrándose a favor de los

cuentos en las escuelas: Cenicienta, Caperucita, El gato con botas, Pulgarcito.. por su base irreal:

Según Paew (1935), los niños diferencian la verdad de la fantasía. Saben que los animales no hablan. Según Paew (1935), la Casa dei Bambini es un medio artificial, no hay sitio para que la vida sentimental se desenvuelva en toda su plenitud, porque el niño queda absorto en las ocupaciones manuales. Según Paew (1935) la imaginación arraiga la inteligencia así como el sentimiento. Según Paew (1935) la Dra. Montessori (1898?) ha confundido la vida intelectual con la vida sentimental.

Hay cuatro cuestiones que Montessori (1898?) no apoyaba referente a las teorías de principios de siglo, y son el énfasis de este sistema en el desarrollo cognoscitivo o intelectual, en los períodos sensibles del crecimiento del niño, en el entrenamiento sensorial, y en el interés espontáneo de éste por aprender. En todas se realizaron aportaciones importantes en la década de los cuarenta como la corriente del aprendizaje motivacional y la teoría del Piaget (1972), de manera que algunos de los planteamientos sobre una educación que favorezca el desarrollo del niño son ahora reconocidos, aunque esto no suponga tener que usar su material o seguir su método tal cual. Según Bartolomeis (1979) las pretensiones de los montessorianos ortodoxos son perjudiciales y las técnicas Montessori son inactuales en una gran parte, aunque resulta de gran actualidad, el volver a los orígenes de la protesta que Montessori suscitó, teniendo conocimiento científico, a favor de la liberación de la infancia.

Como ha indicado Böhm *“En realidad, a pesar de la imagen que dibuja de sí misma en su Pedagogía científica, si nos fijamos en la vida de Montessori, “no fue nunca de forma continuada educadora o docente”, y “no sólo no se había formado para estos trabajos sino que incluso los odiaba”* (Böhm, 1994, pág. 149) siendo

esporádica su presencia incluso en la primera Casa dei Bambini” tal como nos indica Sanchidrián (2003, p. 60). Su presencia en la primera Casa dei Bambini era de forma esporádica. Sus centros de interés iban más allá. Antes de abrir la primera Casa dei Bambini, era una profesora de Universidad reconocida, se conocía en Roma como una médico comprometida, feminista, militante de los derechos de la mujer, y profesora de Antropología de la Educación. En sus clases planteaba sus creencias pedagógicas y pese a que su *Antropología Pedagógica* (1913) apareció en 1910, la escribió en 1907 antes de su primera experiencia con niños. A partir de este momento, crecieron en fama su nombre y prestigio, y fué transcurriendo la mayor parte de su vida inaugurando centros de formación de maestras, escuelas y dando conferencias por casi todo el mundo.

Parece ser que Montessori tenía una mirada magnética, la cual podía conmover a su interlocutor, podía animar a los seres con los que se cruzaba, transmitirle su espíritu, su voluntad y su entusiasmo antes de cualquier discurso sobre su método. Según Standing (1978), Montessori poseía una percepción tan intuitiva del alma de los niños, inmediata, clara y simple, que nunca pudo explicarla o transmitirla a otros. Al ser una persona mitificada, era difícil acercarse a ella, porque según Standing el acercamiento a los genios se debe hacer con un cuidado infinito.

Montessori ha sido objeto de mitificaciones y críticas hechas en algún aspecto de su vida personal.

Sin embargo, según Sanchidrián (2003, p. 50) los que le critican su poca valoración de las emociones insisten en reconocer que la validez del método montessoriano está limitada por el escaso relieve que las actividades expresivas y la vida social tienen en él.

Esta obra: *El Método de la Pedagogía científica: aplicado a la educación de la*

infancia (2003), intentando integrar diferentes disciplinas, de parte, desde una pedagogía filosófica, basada en la psicología metafísica, y se llega a la pedagogía científica basada en la psicología experimental o fisiológica y la antropología.

Para los críticos de la Pedagogía científica de Montessori en realidad este libro no es un tratado de pedagogía, es una obra donde Montessori da a conocer sus ideas pedagógicas aplicadas a la educación preescolar, los resultados de sus experiencias prácticas, por lo que es reconocida mundialmente. La primera edición en italiano de esta obra data del 1909 (en castellano 1915). Puso al día sus planteamientos iniciales especialmente en las dos ediciones siguientes de esta obra misma, las cuales mantuvieron el mismo título y donde se considera su edición definitiva *La scoperta del bambino* (1999), publicada en 1950.

El contenido de *El Método de la Pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. (2003), el cual, según Maria Montessori podría llamarse solamente *El Método Montessori*, se debería relacionar con otras obras que fué publicando en estos años, obras que podrían ser consideradas aplicaciones de sus principios a otros ámbitos o ampliaciones de algún capítulo, como en el caso de *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia en las “Case dei Bambini” (Casas de los Niños)*. (1898?) o, *La Misa vivida por los niños* (1936), con relación a la religión.

El libro *Antropología Pedagógica* (1913), el cual sustenta *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Case dei Bambini” (Casas de los Niños) 1898?*, es el resumen de las lecciones explicadas en la Universidad de Roma por el período de cuatro años. En esta obra plantea la necesidad de no generalizar al niño y por el contrario de

conocer a cada niño. Las obras *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños) 1898?* y *Antropología Pedagógica* (1913), son sus obras básicas. Repitió el hecho esencial en el cual se basa su método en varias ocasiones, al decir que había visto una vez a una niña haciendo una tarea muchas veces con alegría. Defiende que hay que crear el ambiente con las condiciones favorables para que el niño pueda concentrarse.

La Dra. Montessori atribuyó el éxito de la obra *Antropología Pedagógica* (1913), que no se basa en que sea una obra científica, pese a que las Casas de los Niños sean laboratorios de psicología, sino al hecho de que en la educación sólo se puede ser cooperadores de la creación, y por ello no se puede obligar a que el niño siga los reactivos del educador, sino que hay que proporcionarle los medios adecuados para ayudarlo en su trabajo espontáneo.

La primera edición castellana consta de quince capítulos los cuales van precedidos de un prefacio de Juan Palau Vera, un apartado de conclusiones e impresiones y nueve páginas de ilustraciones. En las dos ediciones consecutivas, hay 24 capítulos precedidos por el prólogo redactado por Montessori para la edición tercera italiana y el mismo prefacio de Juan Palau; en este caso las ilustraciones no se encuentran al final, sino a lo largo del texto. Aunque hay añadidos, hay también contenidos que desaparecen en las ediciones 2ª y 3ª. El número de páginas es de 354 en la primera y de 345 en las ediciones segunda y tercera. Los epígrafes de algunos capítulos de la primera edición se convierten en capítulos en las otras: de esta forma la *Conclusión* de la primera edición pasa a ser en el capítulo XXIII en las otras ediciones y sigue de otro titulado *La cuadriga triunfante* al cual le siguen dos páginas dedicadas al

Orden y grados en la presentación del material donde hay cinco niveles en los que hay ejercicios de la vida diaria, sensoriales, dibujo...enumerados, los cuales vienen a esquematizar las explicaciones que se hayan contenidas en diferentes capítulos.

El Método Montessori se organiza a partir de una idea principal, la cual consiste en que toda educación referida a la primera infancia debe estar basada en el principio de favorecer el desarrollo psicofísico del niño.

La otra parte de la educación o la adaptación del niño al ambiente es posterior, una vez se haya pasado el período de desarrollo intenso. Ambas partes se encuentran relacionadas, pero una de ellas debe prevalecer en función de la edad del niño.

Los dos primeros capítulos de la primera edición, aparecen como I en las siguientes ediciones, aunque son más breves. Reconoce su deuda científica con Itard y Seguin (1932), pese a que es aquí donde se hace más publicidad de ella misma. En oposición con estos autores, tuvo la intuición de que el problema de los anormales era un problema pedagógico más que un problema médico, y pese a que algunos hablaron en los Congresos médicos de métodos médico-pedagógicos para educar a los niños anormales, la Dra. Maria Montessori propuso un método de educación moral en el Congreso pedagógico de Turín del 1898.

Después aplicó el método que elaboró para los anormales con pequeñas adaptaciones a los Asilos de la Infancia y en el primer grado a las escuelas primarias.

Estuvo dos años de prácticas con niños desde las ocho de la mañana hasta las siete de la tarde sin interrupción, sin tener vacaciones y enseñando personalmente a estos niños. Estos dos años son el mejor y primer ganado título de Pedagogía.

En el año 1898 se dedica a instruir niños deficientes. Adquirió el convencimiento de que métodos semejantes aplicados a niños normales servirían para

desarrollar la personalidad de estos niños de una manera maravillosa y sorprendente.

La voz de la Dra. Montessori, al llamarlos, fué lo que despertó a los niños y les indujo a usar el material y a educarse.

Desde que comenzó la primera Casa de los Niños, se planteó como un principio ideal y casi irrealizable para lograr el éxito, la armonía entre la escuela y la familia en lo relativo a la educación. La pedagogía científica no puede mejorar las nuevas generaciones si no logra influir sobre el entorno donde surgen y crecen las nuevas generaciones. Las madres deben enviar a los niños muy limpios a clase, ocuparse del cuidado moral y físico de éstos y hablar con la directora una vez por semana. Esta es una misionera, la cual dedica todas las horas de todos los días para educar a estas personas llegando a ser la madre moral del pueblo.

Después de la *historia del método*, describe en qué consiste y en qué se funda. Parte de la inexistencia de la psicología del niño, con lo cual tiene una enorme importancia la observación reglamentada de datos antropométricos así como de las necesidades de los niños, sus movimientos, reacciones, etc. Las educadoras deben ser ejercitadas en la observación científica. En las Casas de los Niños debe haber una directora (educadora), una auxiliar y un médico. La disciplina está basada en la libertad, la abolición de premios y castigos externos, la independencia, y en un adecuado entorno escolar siendo estos los pilares de su método.

El interés colectivo debe ser el límite de la libertad del niño. Se debe impedir al niño lo que ofenda o perjudique a otros y lo que sea un acto grosero o indecoroso. Lo demás, todas las manifestaciones que tengan un fin útil, debe ser tolerada y observada por la maestra.

Se debe evitar detener los movimientos espontáneos y renunciar a la costumbre

de obligar a los niños a realizar actos por la imposición de la propia voluntad a menos que sean actos inútiles o perjudiciales, porque éstos deben ser destruidos o sofocados.

La primera noción que debe adquirir el niño para lograr una disciplina activa, es la noción del bien y del mal. La educadora debe evitar que el niño se confunda, como ocurre en la antigua forma de disciplina, el mal con la inactividad y el bien con la inmovilidad; porque el objetivo es disciplinar para el trabajo, la actividad, para el bien, no para la pasividad, la inmovilidad o la obediencia.

Si hay una clase donde los niños se mueven útilmente, voluntariamente e inteligentemente sin hacer ruido, sería una clase bien disciplinada.

La libertad es uno de los puntos cardinales del método, aunque esto no significa que no haya horarios. Hay que establecer horarios cuando se funda una escuela y hay que procurar seguir estos horarios. Si no se siguen, significa que no se está adaptado a ese régimen de libertad. La jornada escolar debe ser amplia, para influir aún más en el desarrollo de los niños (de 8 a 6 en verano y de 9 a 5 en invierno) lo cual significa que la escuela es también un lugar donde se come, se descansa, etc.

En la Casa de los Niños los ejercicios de la vida práctica son muy importantes. Algunos de estos ejercicios implican la limpieza personal, la limpieza de la clase, vestirse, ordenar, extender y enrollar la alfombra después de usarla, tender los manteles, doblarlos y guardarlos una vez se haya comido, poner la mesa al completo, comer con compostura, quitar la mesa y lavar los platos, cubiertos, vasos y demás utensilios, así como colocarlos en el aparador. En estos trabajos tienen lugar una gradación de dificultades en la ejecución y un desarrollo gradual de carácter por la paciencia que se requiere y se necesita para ejecutarlos, así como la responsabilidad que conllevan.

Además aquí se incluye el que los niños se observen a sí mismos, a los otros y

saber como deben estar. La posición normal significa que cada uno esté en su sitio, silenciosos, con los cuerpos erguidos, los pies juntos, la cabeza levantada y los brazos cerca del cuerpo, a esto se llama compostura. La educadora reprende a los que se mueven promoviendo desorden, y deja que se sienten, se levanten o se muevan libremente a los que lo hacen sin hacer ruido y sin molestar.

Para la Dra. Montessori, la educación muscular o la gimnasia son una serie de ejercicios que ayudan al normal desarrollo de los movimientos fisiológicos, protegen el desarrollo tardío o anómalo, y preparan a los niños los movimientos necesarios para que puedan realizar ejercicios de la vida común.

La educación y la naturaleza permiten el paso de la vida natural a la social. La vida social debe seducir al niño, sin ningún tipo de violencia. Para esto, el niño deberá aprender a observar la naturaleza inteligentemente y ocuparse de cuidar pequeñas parcelas de la vida (alusión a Froebel, 1900). Respecto al trabajo manual alude también a Froebel, incluyendo las contrucciones y la alfarería; pero no acepta de éste los trabajos de bordado y tejido sobre cartones y plegado de papel, aunque recoge los de modelado, convirtiéndolos en libres (Froebel plantea la reproducción de objetos en arcilla) porque los usa no para educar sino para estudiar la individualidad psíquica del niño. Esta libertad queda menguada cuando propone formar ladrillos que se usarán después en construcciones y jarros y vasos porque estos fueron uno de los primeros utensilios realizados por el hombre cuando se era sedentario.

La educación de los sentidos es muy importante en el método de pedagogía experimental, método que elabora partiendo de la prevención hacia la psicología de laboratorio y hacia la pedagogía basada en la psicometría y los tests de inteligencia. Diferencia entre la pedagogía y la psicología experimentales, aunque en un sentido

diferente al que se le dá ahora.

El método empleado por la Dra. Montessori consiste en hacer un experimento pedagógico con un objeto del material de enseñanza y observar la reacción espontánea del niño.

El material de enseñanza es un material de carácter psicométrico. La diferencia entre ambos materiales radica en que los estesiómetros son para medir y los instrumentos de la Dra. Montessori son para ejercitar los sentidos.

La autoeducación o la autocorrección es otro elemento básico de su método, de tal manera que la educadora no debe intervenir. Los ejercicios de los sentidos son repetidos en forma de autoejercicios y van a conducir a un perfeccionamiento de la actividad psicosensores del niño. Se debe aislar el sentido para educar los sentidos, y se debe partir de pocos estímulos que ofrezcan un gran contraste entre sí. Para lograr el desarrollo psicofísico se requiere perfeccionar los órganos de los sentidos y las vías nerviosas de perfección así como de asociación. Como se ha dicho, la importancia de la educación de los sentidos es básica en el material autocorrector para esta educación, siendo esto lo más conocido del Método Montessori.

Lo importante es por qué y para qué se usa el Método Montessori, no el Método Montessori en sí mismo. Montessori explica el material diseñado para perfeccionar cada sentido (uno de los capítulos más amplios, el X), teniendo en cuenta que el fin es formar hombres observadores porque en muchos casos la inteligencia es inútil por la falta de práctica y esta práctica suele ser una educación sensorial. Distingue entre la educación de la sensibilidad general (sentido térmico, táctil, estereognóstico y bárico), el olfato, el gusto, el oído y la vista. La educación de los sentidos es base para la educación intelectual (capítulo XII) entendiendo por educación intelectual el uso preciso del

lenguaje para nombrar los objetos y sus características (nombres y adjetivos: formas, colores, dimensiones..).

En posteriores ediciones alude a progresos, experiencias, realizados en diferentes escuelas Montessori, como la Escuela Modelo Montessori de Viena (educación musical) y la escuela Montessori de Barcelona, dependiente de la Diputación Provincial, donde está establecida como finalidad la enseñanza de la religión católica, donde se echaron las bases de la educación religiosa de acuerdo con el Método Montessori. En la primera edición, las referencias son de las escuelas establecidas en Milán y Roma (la primera edición data de 1909, poco después de la inauguración de la primera escuela).

La labor del profesor.

El capítulo IV del libro *El método de la Pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia* (Sanchidrián, 2003) se dedica a *la labor de la maestra*. Las lecciones deben ser breves, individuales y simples, una sencilla explicación de lo que es el objeto y el uso que debe ser hecho por el niño.

En la escuela hay una libertad determinada donde los niños pueden manifestar sus tendencias naturales, para esto se ha preparado el material y el ambiente, la maestra debe por tanto observar y experimentar.

Las lecciones colectivas son muy poco frecuente, porque los niños no tienen la obligación de permanecer quietos y limitarse a escuchar a la maestra o mirar lo que esta hace.

Como objetivo de la educación de los sentidos se debe favorecer el desarrollo del lenguaje gráfico en el niño (capítulo XI), el cual contiene el lenguaje articulado completo, con las vías centrales, auditivas y motoras e incluye la lectura y el dictado.

La Dra. Montessori defiende que de los dos a los siete años, cuando el lenguaje se forma y se establece, es cuando se deben prevenir los defectos del lenguaje adquiridos por una falta de una apropiada educación. Plantea como fácil el aprendizaje de la escritura. Los niños están separados para el aprendizaje de esta por los ejercicios sensoriales que previamente han realizado.

En las Casas de los Niños, *la enseñanza de la escritura y la lectura*, se llama Desarrollo espontáneo del lenguaje gráfico. En el capítulo XIII, describe cómo se desarrolla de manera sorprendente la inteligencia a los niños que llevan poco tiempo asistiendo a la escuela, y de esta forma los niños y los padres terminan manifestando el deseo de que se les instruyera en la escritura y en la lectura. Aceptó y comenzó en septiembre de 1907 a pensar en un material determinado para esta labor. Al no encontrar quien lo fabricase, ideó uno más barato y sencillo (eran letras recortadas en papel de lija que iban a su vez pegadas sobre cartulinas), lo cual terminó demostrando tener más ventajas que el anterior y comenzó a usarlo a mediados de Noviembre 1917 y en Navidad dos niños de cuatro años fueron capaces de escribir una carta al director del Benni Stabilli Eduardo Talamo en nombre de la clase. Con este material se pretendía enseñar los movimientos antes de hacerlos, o lo que es lo mismo, preparar la escritura sin tener que escribir.

Como tareas asignadas al profesor/a describe el material y el método seguido: ejercicios los cuales tienen la finalidad de provocar el mecanismo muscular para el manejo del lápiz (calcar, recorrer los contornos, rellenar de color...), ejercicios cuya finalidad es la de conocer la forma y el sonido de las letras y, ejercicios para componer las palabras. Gracias a este proceso, los niños de las Casas de los Niños, los que tenían cuatro años a las seis semanas escribían la primera palabra y a los dos meses y medio

eran capaces de escribir cualquier palabra al dictado. Los niños de cinco años tardaban tres meses en adquirir el nivel que precisaba tres años con los métodos de la escuela primaria. La adquisición de la lógica del lenguaje o la lectura sigue a la escritura o transmisora del pensamiento, aunque para escribir deben saber interpretar los signos. Describe cuando los niños son conscientes de que saben leer. La sorpresa y la curiosidad provocan un silencio general. La Dra. Montessori lo describe como si una fuerza mágica emanada de su persona, es decir el lenguaje escrito, hubiese estimulado actividades desconocidas. El lenguaje escrito lo define como la mayor conquista de la civilización.

Respecto a la *aritmética*, se incluye desde el conocimiento de los números hasta la iniciación de las cuatro operaciones básicas. Describe el material (diez barras de diez centímetros a un metro, monedas, números en papel de lija pegado sobre cartulinas, cubos de Froebel) y después las actividades que se realizan con este material. Aprenden a conocer el significado de los números, el valor del doble y mitad, el concepto de las operaciones y a realizar cálculos sencillos hasta el cien.

En ediciones posteriores, habla de la cuadriga triunfante, constituida por las cuatro ramas de la cultura, escritura, lectura, dibujo y aritmética, en las cuales se inicia el niño en estas Casas.

Al final del capítulo XIII hay un epígrafe sobre como debe graduarse y ordenarse la presentación del material, refiriéndose al orden de actividades en la escuela en el día, diferenciando cinco niveles.

El último capítulo lo dedica a la *disciplina* fundada sobre el principio de libertad. Para conseguir esta disciplina, y este ambiente de recogimiento donde pueden hallarse entre 40 ó 50 niños trabajando, se requiere repetir muchas veces ejercicios

metódicos que vayan a desarrollar la voluntad (ejercicios inhibitorios como la lección de silencio) en vez de anular la voluntad como realiza la esclavitud escolar. Por medio del trabajo los niños se adentran en la disciplina si se les ofrece el trabajo que necesiten, graduando los ejercicios.

En el apartado de impresiones y conclusión, al final de la obra, se corresponde con el capítulo XXIII en las ediciones siguientes.

Con su método, la Dra. Montessori cree haber creado las condiciones de estudios precisas para lograr una pedagogía científica. Según ella, el que adopte este método, abrirá un laboratorio de pedagogía experimental en cada escuela, siendo el profesor/a el investigador del mismo.

Desde aquí vendrán la solución positiva de los problemas pedagógicos. Problemas como puede ser la autoeducación, la libertad de los niños, y la armonía entre acción educativa de la familia y la escuela quedan resueltos.

En las tres primeras ediciones la Dra. Montessori habla de *Pedagogía científica*, para después referirse a *El descubrimiento del niño*, más ajustado a la realidad así como un título mas comercial. La pedagogía de la que habla es una pedagogía científica basada en la psicología experimental y la antropología pedagógica de las cuales debe deducirse la renovación de la escuela.

El Método Montessori no es el resultado de experimentos, como hoy se pueda entender; por el contrario es el resultado positivo de una experiencia que se quiere hacer extender a otros contextos, aunque tiene prevención hacia la pedagogía basada en los tests de inteligencia y la psicometría, así como en la psicología de laboratorio.

Para hacer una reforma educativa, hay que cambiar los elementos que intervienen, desde los maestros, los padres, la actitud y la actividad de los niños hasta

los materiales (aulas, mobiliario, edificio y material didáctico). Se consideran los bancos escolares como signo de esclavitud en la escuela, incluso cuando diferentes ciencias (fisiología, antropología, higiene y psicología) han creado bancos científicos que obligan a la inmovilidad. Los bancos y los castigos y premios exteriores, son yugos, cadenas que sostienen la educación y hay que librarse de ellos, porque el progreso humano viene de una fuerza interior.

Fué propuesta para el Premio Nobel de la Paz según Sanchidrián (2003, p 76). Debió ser una buena comunicadora, con una aureola de éxito, y triunfo a su alrededor, era conocida mundialmente, adulada y halagada, puede ser que pretendiese conquistar almas, según ella dice en *Pedagogía Científica* (1915/2003) podría ser el único premio y el mayor placer que representa una compensación.

En medio de dos guerras mundiales, el mundo pudo encontrar en ella esperanza y respuesta a algunos de los grandes interrogantes.

El papel de los profesores y la *metodología* de las escuelas Montessori ha cambiado, pese a que los planteamientos que se mantienen vigentes son sus primeros planteamientos teóricos: la autonomía personal y la defensa del aprender haciendo, el niño como centro y ser humano en desarrollo, la consideración de los ejercicios sensoriales y la actividad motriz como fuentes básicas del desarrollo y del aprendizaje, así como el concepto de educación que traspasa el acumulo de contenidos. Se han modificado, conforme a los recursos y los conocimientos actuales, las actividades que proponía para aprender conocimientos en las diferentes áreas de aprendizaje y desarrollo, así como el material.

La pedagogía Montessori sigue siendo actual, porque el pensamiento pedagógico oscila entre dos polos a lo largo de la historia: el objetivo y el subjetivo. Si

una civilización tiene alta opinión en sus valores y cree en su tradición, la educación acentúa el polo objetivo e inicia a los niños en el patrimonio y los valores de su sociedad o su civilización. Pero por el contrario, si el progreso cultural de una civilización se cuestiona, y si la civilización duda de sí misma, la balanza gira a favor del polo subjetivo. Si hay una época, donde se critica la civilización y donde algunos neorromanticismos pueden enturbiar el pensamiento, podría considerarse la Pedagogía de Montessori como un remedio pedagógico.

1. 6. BIOGRAFÍA DE MARIA MONTESSORI.

Esta autora merece ser estudiada por elaborar un método pedagógico único, por tener gran visión de futuro, porque su fin era alcanzar la Paz Mundial, por las aplicaciones clásicas de su método y la solución que daba y da a problemas educativos actuales.

Sintetiza educación y medicina. Entre su producción científica destacan (12 artículos y cartas, 41 libros y 11 folletos), de entre los cuales tienen referencias a temas médicos.

Su método pedagógico a partir del estudio de otros autores sigue siendo vigente en la actualidad como se puede evidenciar en los actuales grupos o círculos Montessori extendidos por todo el mundo.

Los problemas que trabajó aún siguen estando vigentes en la actualidad, algunos de estos problemas, como son la marginación social y cultural, la reeducación, la integración social, el maltrato etc., por desgracia, sigue estando actualmente presentes en nuestra sociedad.

Una pequeña biografía de la vida y obras de la Dra. Maria Montessori puede dar una vaga idea de quién fué y que hizo esta Autora, aunque la pretensión final de nuestro estudio es ver si sigue siendo una autora vigente en la actualidad.

Tal como indica (Anne Sizaire, 1995), nace el 3 de marzo de 1870 en Chiaravalle (algunos discrepan con esta fecha y defienden que nace el 31 de agosto de 1870), en la provincia de Ancona de las Marcas (Italia Central). A los 16 años su familia se traslada a Roma.

Se considera que fué la primera mujer doctora en medicina en Italia. Trabajó, al finalizar la carrera, como ayudante en el hospital de San Giovanni, con mujeres y niños.

En 1897 trabajó como ayudante con los llamados “niños idiotas” en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma. Ella creía que esos niños no eran inútiles; defendía que sus mentes no habían sido estimuladas.

Para poder trabajar con estos niños se dedicó a estudiar las obras de dos doctores franceses, Jean Itard y Edouard Seguin (1822). Itard a pesar de ser conocido por su trabajo descrito en el libro *El niño salvaje de Aveyron* (1801), trabajó fundamentalmente con sordomudos.

Seguin (1822), alumno de Itard, fundó una escuela para personas deficientes en París. En su método psicológico desarrolló ejercicios musculares para educar al niño.

María Montessori elaboró un método propio a partir de la “educación de los sentidos y del movimiento, siguiendo en parte la inspiración de estos autores.

Prosiguiendo con su plan formativo, se planteo leer a continuación las obras más importantes escritas en los últimos doscientos años, sobre la teoría de la educación; algunas de las cuales pertenecen a Rousseau (1762/2008,2006) , Pestalozzi (1808) y Froebel (1808).

En 1899, el Ministro de Educación Nacional, Guido Bacelli, la nombró Directora de la Escuela Ortofrénica de Roma. Enseñó el método de la observación y la educación de los retrasados mentales a los profesores. Aplicó e investigó con su material, consiguiendo que estos niños igualasen a los niños “normales” en los exámenes oficiales de enseñanza primaria.

En 1901 estudia en Roma Antropología, Psicología y Filosofía de la Educación. Tres años más tarde es Catedrática de Antropología Pedagógica en Roma.

En 1907, fueron construidos bloques de viviendas por el Instituto romano dei Beni Stabili, para mejorar la situación de la población. Los padres se iban a trabajar y

los niños mayores a la escuela; quedándose los menores de seis años vagando por los bloques y estropeando la obra social.

El director habló con Montessori para pedirle ayuda porque estaba cansado de pintar las paredes. Ella aceptó y mandó a construir mesas y sillas pequeñas. Vigiló la luminosidad, la limpieza y distribuyó rincones; uno para la cocina, otro para la naturaleza y se ayudó del material pedagógico que usó con los niños del manicomio, logrando un sistema de atención novedoso para aquella época.

La inauguración de la primera *Casa dei Bambini* (Casa de los Niños) tuvo lugar el 6 de Enero de 1907. Esa mañana acogió alrededor de cincuenta niños que prácticamente eran niños de la calle. En pocos meses se transforman en niños tranquilos, ordenados, despiertos, con ganas de aprender y vivir. Anna Macheronni, una amiga suya, y Candida Nuccitelli, una de sus primeras discípulas, le ayudaron. Elaboró un ambiente armónico con actividades sencillas como saludar, lavarse las manos, escuchar una historia....Al observar a los niños descubrió un sentido de la disciplina, del orden, de aprender, del silencio que se acompañaba de la repetición de algunos ejercicios (Sizaire, 1995).

Inventó un material sensorial para que el niño pudiese aprender tocando, escuchando y moviendo. Detectó los llamados períodos sensibles, donde el aprendizaje se facilita si se ayuda al niño de manera correcta. En la Casa dei Bambini no hay recompensas ni castigos.

Fundó nuevas Casas de los Niños, por todos los continentes (Europa, Asia, Africa, America y Oceanía), especialmente entre los años 1939 a 1950.

Publicó en 1909 *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación del niño y de la Casa de los Niños* (2003), donde se especifica su método.

Formó profesores, dió conferencias y escribió. Visitó viajando las escuelas y

asociaciones Montessorianas que fundó (Inglaterra, Alemania, Francia, Holanda), especialmente.

En 1913 en Roma, se inauguró el primer Curso internacional de formación en su método pedagógico.

Habló de su método y de la educación para la Paz, en la Primera Guerra Mundial. Defendía que quien ama a los niños lucha por la paz, levantándose contra esta guerra.

A principios de 1920, le designaron como Inspectora Gubernamental de Escuelas para Italia permaneciendo en ese puesto hasta 1934. Mussolini pretendió integrar alumnos suyos en la juventud fascista, tratando así de obligarles a llevar su uniforme y saludar por las mañanas; ella se negó; se cerraron las escuelas y salió de Italia por un período de exilio de doce años.

Tras un breve período de estancia en España Montessori fijó su residencia en Noordwijk, Holanda, debido a los hechos acontecidos previamente en Italia, con el surgimiento del fascismo y posteriormente en España con el estallido de la Guerra Civil (18 Julio 1936).

Durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), fundó una escuela para formar Profesores en la India. Después de ser arrestada, fue liberada por una secta teosófica. Trabajó con Rabindranath Tagore. Publicó como resultado de esta colaboración en 1949 *The absorbent mind* (2004).

Terminada la Segunda Guerra Mundial, en 1946, vuelve a Holanda. Fundó una nueva escuela para profesores en Laren y volvió a Italia para continuar impulsando su obra.

El 6 de mayo de 1952, fallece en Noordwijk (Holanda) (Sanchidrián 2003, pg

18).

El movimiento continuó y continua creciendo. En Gran Bretaña hay mucho interés por su método. En India hay miles de escuelas Montessori, en Japón aproximadamente tres mil, en Estados Unidos cinco mil (Sizaire, 1995, p.67).

En Europa, destacan los Países Bajos, Alemania, Inglaterra, Italia, Escandinavia y España. Sólo en Francia se contabilizan 56 centros montessorianos (Sizaire, 1995, p. 68).

En su momento, el Método Pedagógico desarrollado por la Doctora Maria Montessori fué único y novedoso.

Ella fué una mujer innovadora (creó su propio material), observadora, científica (su método es una síntesis de medicina, biología, psicometría, psicología experimental, antropología), viajera incansable, conferenciante espléndida, siempre estudiante (estudió las obras de Seguin e Itard anteriormente aludidas, al antropólogo Sergi, filosofía.), doctora en Medicina (médico ayudante en una clínica psiquiátrica, trabajó de manera privada y directora del Instituto Médico Pedagógico) y erudita (en *Pedagogical Anthropology* cita 200 investigadores, en *The Montessori Method* menciona trabajos de unos 50 educadores y científicos). Conocía la obra de Jean Itard (pionero de la educación diferencial), maestra de niños especiales, estudió los métodos de educación diferencial de Estados Unidos y Europa y la importancia del ambiente adecuado que favorezca el aprendizaje.

Respecto al Método Montessoriano cabe destacar: orientación médico-biológica, El Método Montessoriano fomenta la autoayuda y la independencia. Es un ambiente de ayuda. Se le dá importancia al desarrollo del lenguaje por medio de un enfoque individual; se enseña para el éxito; hay material concreto, manipulable, con posibilidad

de repetición, práctica y movimiento. Se fomenta la normalización desde el principio mediante la educación sensorial que desarrolla el aprendizaje multisensorial y la percepción. La lección es simple, individual y breve; se explica el objeto y el uso del mismo. Se adquiere la noción del bien y el mal para obtener la disciplina activa. Se promueve la autoeducación.

El Método Montessori entendemos es interesante en la actualidad especialmente en determinados campos, tales como estos:

1. Autosugestión del individuo. Ayuda a realizar y revelar el potencial humano que posee el niño.
2. Normalización del niño. Para la normalización se usan actividades que ayudan a estabilizar al niño. Observan y guían al niño, y si al niño le hace falta, lo normalizan.
3. Desarrolla el hábito de orden y trabajo. Tras esta consecución a estos niños les gusta aprender, disfrutan con el trabajo que realizan. La higiene y el orden son muy importantes.
4. Educación sensorial, motriz y desarrollo cultural e intelectual. Se desarrollan y aprenden en un ambiente creado para ellos, estructurado; descubriendo, explorando, experimentando y dominando.
5. Ayuda al desarrollo humano. Por medio de la experimentación y la observación en un “ambiente estructurado” y con su material didáctico, la Dra Montessori ayudaba al desarrollo humano.
6. Tendencia a la igualdad. Todos los niños, al igual que las personas tienen derecho a una vida digna. No hacía distinciones cruciales entre niños y niñas.
7. Aumento de la independencia. En la escuela Montessoriana se potencia la

actividad y el trabajo del niño; a diferencia de las escuelas tradicionales donde se promueve la pasividad y la inmovilidad.

8. Educación para la Paz. El principal objetivo de la Dra. Montessori era alcanzar la Paz Mundial. Para ello estuvo luchando toda su vida.

Como indica el libro *El Método Montessori de educación diferencial* (R. C. Orem, 1986), el Método Montessoriano se aplica a una variedad de alumnos:

- **Niños atípicos**, que son aquellos que pertenecen a familias pobres, emocionalmente perturbados, los que sufren lesiones cerebrales, los huérfanos, los retardados mentalmente, los que padecen trastornos auditivos y/o visuales, los enfermos crónicos, los maltratados, los que poseen educación esporádica por movilidad geográfica o porque sus padres son trabajadores migratorios, los que han recibido enseñanza iatrógena, los que hablan con dificultad, los menores delincuentes, los hijos de obreros alcohólicos, los internados en hospitales largas temporadas...

Muchos de los atípicos padecen al mismo tiempo varios problemas.

- **Niños especiales o excepcionales**, son aquellos que se desvían de las pautas emocionales, intelectuales, sociales o físicas que son consideradas normales.
- **Los retardados mentales**, por medio de una enseñanza basada en el amor, respeto, comprensión y paciencia, para despertar el espíritu del niño. La preparación moral del que enseña es muy importante en el caso de estos niños, así como el orden. Cada ejercicio práctico se descompone en movimientos graduados con una secuencia lógica. Cada ejercicio tiene puntos específicos y puntos de interés que atraen la atención del niño. La enseñanza tiene ninguna o pocas palabras y se acompaña de movimientos precisos.

La Dra. Montessori desarrolló la agricultura para la educación de los deficientes mentales en París. La jardinería y la actividad manual sirven para ganar el interés del niño.

La actividad de “caminar a lo largo de una línea” es importante, junto con sus variaciones. Por ejemplo la recomendada escalera de cuerda de Seguín, para desarrollar la capacidad de prender, la coordinación y la fuerza. En algunas ocasiones, los ejercicios van acompañados de música.

En el caso de los retardados mentales, se comienza con ejercicios sencillos y los contrastes: “lección de los tres períodos”.

En el primer período se establece la identidad, asociando el nombre y la percepción sensorial. En el segundo período el niño reconoce el objeto. En el tercer período se comprueba que el niño recuerde el objeto.

Para la escritura y la lectura no siguió a Seguín (1932), el cual trató de enseñar a los retrasados mentales con el dibujo, resultando ser una tarea tediosa y ardua.

Según Montessori habría para enseñar a escribir tres fases (R. C. Orem, 1986).

1. Enseñar a sostener y usar el lápiz.
 2. Usar letras de papel de lija y los sonidos de las letras asociados con la memoria cinestésica de los movimientos necesarios para la escritura.
 3. El alfabeto movable para componer palabras.
- **Niños lentos para aprender.** Un niño lento tiene un coeficiente intelectual entre 75 y 90. Sus experiencias han sido diferentes o aprovechan menos sus experiencias. El desarrollo intelectual suele nivelarse alrededor de los 16 años. Los niños lentos no son retardados como para estar en clases especiales, pero a su vez tendrían dificultades para mantener el ritmo de los niños brillantes y

normales.

En el caso de los niños lentos se recomiendan 4 niveles:

1. Estímulo (por sistemas sensoriomotores para desarrollar la discriminación, abstracción, categorización, generalización y deducción).
 2. Fomentar el desarrollo del lenguaje.
 3. Desarrollar la persistencia, autoorientación, el respeto a sí mismo y de los demás) y
 4. Aplicación de aptitudes cognitivo-perceptivas a las situaciones interpersonales.
- **La educación de los sordos.** El tacto y la vista están más desarrollados en estos niños. Todo el Método Montessoriano puede usarse con instrucciones orales mínimas, salvo el material de lectura fonética. Al ser un material autodidáctico, el profesor puede dedicar mas tiempo a los alumnos con dificultades.
 - **Niños ciegos.** El tacto y el oído están mas desarrollados en estos niños. Se trataría de apoyarse en ellos para lograr su adecuado desarrollo.
 - **Niños con lesiones cerebrales.** Aprenden en un grupo mixto e imitando a sus compañeros normales, en un ambiente estimulante.

Las escuelas Montessorianas diagnostican problemas de algunos niños.

Actualmente además se está aplicando el Método Montessoriano en el campo de la Neurología, para tratar adultos y ancianos con enfermedades mentales y degenerativas, tipo demencia, Alzheimer... (Cameron Camp, 2005 Cfr. Búsquedas Informatizadas).

Por todo ello y por más, merece seguir siendo investigada desde el punto de vista de las neurociencias y entendemos que todas estas aportaciones son suficientes para que sea revisada su obra en la actualidad.

2. LO ESENCIAL EN EL MÉTODO MARIA MONTESSORI EN LA ACTUALIDAD.

2. 1. COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE.

La Dra. Dña Carmen Sanchidrián Blanco (2003) coincide con la Dra. Maria Montessori en la educación individual. Ambas defienden este tipo de educación, porque ayuda al desarrollo del niño y de toda la sociedad. Por medio de la educación individual, cada niño es capaz de desarrollar todo su potencial innato y convertirse así en un ser humano autosuficiente, independiente y con éxito. Con este método estos niños tienden a escoger el bien, lo cual supone una disminución o una desaparición de la criminalidad, el maltrato, y la tendencia hacia el mal. Esta educación permite a cada individuo conocerse a sí mismo y dirigir la atención de cada uno hacia los mejores objetivos. Además, todo esto se produce y se desencadena en un ambiente pacífico y saludable.

De acuerdo con M. de Paew (1935), hay tres partes esenciales en el Método Montessori:

- 1º. Desarrollo del ejercicio muscular, la función motriz o motora, para mantener el equilibrio y coordinar los movimientos.
- 2º. Desarrollo del intelecto a través de la educación de los sentidos, interpretando de una manera correcta las sensaciones y percepciones del medio exterior. A través del juicio, la observación y la comparación, se establecen las bases de la inteligencia sólida.
- 3º. Desarrollo del lenguaje, desde emitir sonidos y pronunciar palabras hasta obtener un conocimiento del significado de las palabras y construir frases siguiendo las reglas gramaticales.

El desarrollo del sistema muscular.

Se consigue por actividades de la vida diaria (levantarse, marchar, sentarse,

manejar objetos, usar la toilette, etc.), en los trabajos domésticos, manuales y a través de la gimnasia.

La educación sensorial, como desarrollo del intelecto.

Se desarrolla la educación sensorial a través de ejercicios de percepción de los diferentes colores, dimensiones y formas; ejercicios del sentido bórico y táctil y ejercicios que ayuden a diferenciar los colores.

El desarrollo del lenguaje.

La profesora debe usar un lenguaje correcto y claro cuando le habla a un niño. El canto sirve como ayuda para obtener una pronunciación correcta.

En multitud de tareas se usa el lenguaje, por ejemplo, cuando la profesora describe una propiedad de un objeto, enseñando una idea nueva ayudándose de una palabra.

Después de examinar objetos, observarlos, comparar sus propiedades y construir razonamientos, el niño posee palabras e ideas para poder expresarlas= pequeño, grande, corto, largo. claro, oscuro, delgado, grueso, liso, rugoso, ligero, pesado, frío, templado, caliente, las formas geométricas, los colores...

Sabe la gradación en sentido descendente o ascendente y la aplica a los tonos y los colores. El niño Montessoriano observa más y es como si siempre estuviese haciendo “nuevos descubrimientos”.

Las percepciones del niño Montessoriano son ordenadas y no confusas.

La escritura en la escuela Montessoriana.

Se diferencian dos etapas:

1. Ejercicios preparatorios para usar el material.

Aprender a sostener y coger un lápiz de manera correcta y colorear las figuras

tratando no salirse del contorno, trazando líneas paralelas próximas. Intentar manejar la tiza.

Después se enseña a colorear dibujos. La preferencia por colores chillones y vivos denota mala educación. A su vez el sentido cromático ayuda como estímulo para la escritura.

2. El trazado de las letras.

El alfabeto se recorta en papel esmeril y se pega sobre un cuadrado de cartón. El niño debe pasar sus dedos sobre las letras simulando el trazado de las letras. La maestra emite el sonido de la letra a la vez que el niño traza la letra. Hay tres grados:

primer grado= enunciado, he aquí a, he aquí e.

segundo grado= dame la a, dame la e.

tercer grado= ¿Cuál es esta? (a), ¿Y la otra? (e).

Método para prevenir y corregir los defectos del lenguaje.

Para prevenir y corregir los defectos del lenguaje se usa la lección del silencio; la emisión repetida por medio de la profesora de cada sonido al mismo tiempo que el niño está trabajando con las letras móviles; la pronunciación correcta de la profesora, pudiéndose acompañar de ejercicios respiratorios y de articulación.

En un ejercicio los niños articulan la primera sílaba de una palabra, primero conjuntamente y después individualmente. Si alguno no lo consigue, la profesora puede ayudar golpeando los músculos que se deben contraer; por ejemplo, para el músculo orbicular de los labios, la profesora muestra como se debe pronunciar o coloca la lengua del niño contra la arcada dental.

Se pronuncia pa-pa, para ejercitar el orbicular de los labios, fa-fa, para favorecer

el movimiento del labio inferior sobre la arcada dental superior; ta-ta, para facilitar el movimiento de la lengua contra la arcada superior; va-va, para ejercitar la lengua vibrando, stella, para unir las dos arcadas dentales, etc.

Estos ejercicios previenen defectos de articulación.

Cálculo.

Los números se aprenden usando tabletas verde o subdivididas en decímetros del 1 al 100. Cuando se aprenden, la profesora procede como cuando lo hacía con las letras.

Primero enseña las tres primeras tabletas diciendo: “He aquí 1, he aquí 2, he aquí 3”. Después coge la primera y repite “He aquí 1”. Cuenta sobre la segunda= “1, 2, he aquí “2” y sobre la tercera= “1, 2, 3, he aquí 3”.

En el segundo grado, cuando el niño reconoce las tres primeras tabletas, la profesora le dice= “dame 2, dame 3, dame 1”.

En el tercer grado, le dice “¿Qué es esto?” Y el niño debe responder “3” y ambos cuentan juntos= “1, 2, 3”.

Para enseñar los números se usa el mismo método. Estos se representan por unidades, judías, lápices o bolas. Cinco lápices son cinco unidades es decir; 1 más 1, más 1, más 1, más 1.

Después se aprenden las sustracciones.

Si el niño ha aprendido los números concretos, se les enseña los números abstractos y las cifras, las cuales facilitan el aprendizaje del cálculo con las tabletas al cálculo con unidades simples.

El aprendizaje de las cifras sigue el mismo proceso que el de las letras; se recortan las cifras en papel de esmeril y se pegan sobre pequeños cartones.

La formación moral del niño.

Se prohíbe el desorden, lo que es “malvado o malo”; se permite lo “bueno” y ordenado, la libertad más completa (Sanchidrián, 2003).

La educación es extirpar los malos hábitos y crear buenos hábitos.

La imaginación y los cuentos.

El niño por medio de los cuentos intenta evadirse de la realidad e ir a un mundo mágico de irrealidad. El adulto se resigna a su suerte, el niño se adhiere a una ilusión que el mismo crea. En las escuelas Montessorianas se cuentan narraciones bellas con un hermoso alcance moral.

Asímismo en Su trabajo *El niño: el secreto de la infancia* (1984) parte de una lista de cosas que el niño ha aceptado y de las que ha rechazado y en función de ellas diseña:

Trabajo individual.

Es de libre elección, hay repetición del ejercicio, análisis de los movimientos, control de los errores, buenos ademanes en las relaciones sociales, ejercicios de silencio, aseo meticuloso de la persona, orden en el ambiente, escritura independiente de la lectura, escritura precediendo la lectura, educación de los sentidos, lectura sin libros, disciplina en la libre actividad.

Abolición de recompensas y castigos.

Abolición de las golosinas y juguetes, lecciones colectivas, silabarios, exámenes y programas así como la cátedra de maestra instructora.

Tal como aparecen en la obra *El Método Montessori de educación diferencial* (1986, pp. 75-78), la profesora debe dejar amplios tiempos para la reflexión de los niños.

Las actividades y los materiales Montessori en la educación diferencial.

I. Ejercicios de la vida práctica.

Aseo y cuidado de sí mismo.

Lavarse las manos, peinarse, cepillarse los dientes, limpiar y lustrar los zapatos, cepillar y colgar la ropa, vestirse y desvestirse, abotonar, abrir y cerrar cierres, prender broches, atar cordones, etc.

Ayudar a mantener el orden y el atractivo del ambiente interior.

Barrer, quitar el polvo, limpiar y encerar el piso, limpiar y lustrar los muebles, pulir los objetos de metal (de bronce, plata, etc), limpiar las ventanas, espejos, cuadros, cortar y arreglar flores.

Trabajos al aire libre.

Quitar las malezas, cuidar el césped, rastrillar, plantar, regar las plantas, cuidar y alimentar a los animales, recoger frutas y recolectar verduras.

Actividades relacionadas con las comidas.

Lavar y preparar verduras, cortar, rebanar, pelar, etc; verter, revolver, mezclar, etc; poner la mesa, servir la mesa, comer, beber, emplear los utensilios, servilleta, etc; recoger la mesa, lavar, secar y guardar la vajilla.

Etiqueta y relaciones sociales.

Recibir visitas, ofrecer ayuda, entrar y salir de una habitación, dar las gracias, pedir permiso, pedir disculpas, atender el teléfono cortésmente, no molestar a los demás, ni interrumpir su trabajo.

Coordinación y control de los movimientos.

Sentarse y pararse en silencio, mantener una buena postura cuando se está de pie, caminar sin tropezar con la gente o con los muebles, caminar sobre una línea, jugar

en silencio, levantar objetos, trasladar muebles, sólo o con otros niños, trepar, clasificar, hacer pilas, insertar, combinar, atar, etc; utilizar tijeras, materiales artísticos, útiles de escritura.

Ejercicios con agua y otros líquidos.

Verter líquidos, llenar recipientes, cambiar el agua de los floreros, lavar, poner cosas en remojo, enjuagar, retorcer, etc.

Ejercicios de acarreo.

Acarrear jarras, vajilla de cristal, palanganas, sillas, alfombras enrolladas, etc.

Ejercicios para aprender a plegar.

Plegar manteles, servilletas, ropa blanca recién planchada, etc.

Ejercicios para aprender a abrir y cerrar.

Abrir y cerrar silenciosamente puertas (de habitaciones, aparadores y armarios), ventanas, cajones, vitrinas, etc.

II. Materiales y ejercicios sensoriales.

1. Visuales.

Torre rosada, escalera ancha, escalera larga, bajos relieves de madera sólidos, cilindros de superficie lisa, caja con elementos geométricos, triángulos constructivos, tablillas de colores.

2. Auditivos.

Cajas sonoras, campanas, ejercicios con un reloj.

3. Táctiles.

Tocar tablas, tocar tablillas, coleccionar telas (seda, lana, etc), coleccionar granos (arroz, maíz, etc).

4. Olfativos.

Oler el contenido de cajas y jarras.

5. Gustativos.

Probar el contenido de diversas botellas (dulce, salado, ácido, etc).

6. Sentidos combinados.

Botellas y tablillas térmicas, tablillas barométricas, ejercicios estereognósticos, cuerpos geométricos sólidos, cubos binómicos y trinómicos, bolsita misteriosa.

III. Preparación y adelanto en la escritura, lectura y matemática.

Bajos relieves planos, bajos relieves de metal, letras y números de papel de lija, alfabeto movable, formas geométricas diversas, materiales fonográficos, juegos de palabras, objetos concretos, símbolos de gramática, análisis de lectura, tarjetas con palabras impresas, definiciones, nomenclaturas, lectura y escritura (palabras, oraciones, cuentos), varillas numéricas, palillos para contar, tarjetas y bolillas para aprender el sistema decimal, tablas y cuadros para aprender a sumar, restar, multiplicar y dividir.

IV. Expresión creativa.

Recortar y engomar papel, hacer dibujos coloreados con bajos relieves, emplear material didáctico para enseñar música, dibujar a pulso, pintar, modelado en arcilla, leer y escribir poesía y prosa, representar piezas teatrales.

V. “Input cultural”.

Diagramas, tarjetas, adivinanzas, mapas, modelos, líneas cronológicas, libros, etc, para el aprendizaje de asignaturas como historia, geografía, botánica, zoología.

En el libro *Jugar y aprender: el método Montessori: guía de actividades*

educativas desde los 2 a los 6 años; Lesley Britton (2000), recoge como **la esencia del**

Método Montessori, las siguientes características:

- Los niños poseen una mente “absorbente”.
- Los niños pasan por diferentes períodos “sensibles”.
- Los niños quieren, ansían aprender.
- Los niños aprenden a través del juego o trabajo.
- Los niños tienen diferentes etapas del desarrollo.
- Los niños quieren ser personas independientes.

La mente absorbente.

El niño no aprende como el adulto. El niño absorbe, como una esponja, inconscientemente la información del entorno, aprendiendo de manera rápida. Esta capacidad de aprendizaje dura los seis primeros meses de vida y es única. Desde el nacimiento hasta los tres años es absorbente; anterior al aprendizaje consciente.

La mente consciente.

La mente es absorbente, desde los tres hasta los seis años. A partir de entonces se inicia la conciencia por el conocimiento y el lenguaje. Aparece la voluntad. Pueden controlar sus acciones y son capaces de decir “no”, adquiriendo nuevas habilidades fácilmente y rápidamente. Plantean preguntas del tipo “cómo” y “por qué”; necesitan conocer.

El aprendizaje es activo, por ello el niño debe tener libertad para que sepamos que es lo que más le interesa; para que pueda desarrollar todo su potencial.

Aplicando las ideas Montessorianas, se ayuda al niño a desarrollar la autodisciplina necesaria para evitar problemas.

Los períodos sensibles.

Los niños pasan por etapas en las cuales se encuentran absortos en lo que están realizando en ese preciso momento, siendo ello la única cosa que les importa e interesa.

Montessori identificó los seis períodos sensibles (Britton, 2000).

Sensibilidad al orden.

Sensibilidad al lenguaje.

Sensibilidad a caminar.

Sensibilidad a los aspectos sociales de la vida.

Sensibilidad a los pequeños objetos.

Sensibilidad a aprender a través de los sentidos.

Sensibilidad al orden.

Desde el primer mes de vida hasta el segundo año. Los bebés y los niños tratan de categorizar y clasificar sus experiencias, haciéndolo mejor si hay orden en sus vidas. Si hay familiaridad se les orienta y pueden construirse un cuadro mental del mundo.

Moviendo los objetos de un lado a otro pueden manipular su entorno, aunque el niño espera encontrar los objetos donde los vio la primera vez o se desorienta.

Sensibilidad al lenguaje.

Desde el nacimiento. A los seis años tiene un vocabulario amplio, patrones básicos de las frases, acento e inflexiones. Si un niño no se expone al lenguaje de manera regular en este período, quedará dañado.

Sensibilidad a caminar.

Cuando adquiere movilidad, se mueve continuamente. Con dos y tres años, algunos niños caminan, bajan escaleras y trepan para perfeccionar sus movimientos a su ritmo.

El niño debe de ir a su propio paso, no al del adulto. Se debe llevar a un niño a pasear en vez de ir a pasear con el niño.

Sensibilidad a los aspectos sociales de la vida.

Sobre los dos años y medio o tres, comienza a jugar con otros niños de su edad, coopera con ellos y se interesa por ellos.

Sensibilidad a los pequeños objetos.

El bebé, desde el nacimiento, recibe por medio de los cinco sentidos impresiones del mundo. A través de la vista y el oído al principio; conforme se desarrolla el movimiento interviene el tacto, seguido del gusto cuando se lleva cosas a la boca. Si se le dice “no” y se impide de esta manera la exploración sensorial o se sujeta por correas durante mucho tiempo a una silla, el aprendizaje se inhibe.

Los niños quieren aprender.

Los niños aprenden desde el nacimiento de forma innata por medio de la participación activa, haciendo cosas por sí mismos, usando las manos. Montessori daba importancia a la conexión entre el movimiento y el cerebro. El proceso de aprendizaje según la Dra. Montessori consta de tres partes: cerebro, sentido y músculos, cooperando todos ellos para que el aprendizaje sea posible (Britton, 2000).

El niño tiene su propio ritmo de aprendizaje. El adulto le sugiere una idea hasta que muestre interés por ella. Se deben introducir actividades iniciales sencillas a los niños: por ejemplo, un niño de dos años puede aprender a doblar una servilleta.

Otro aspecto importante del aprendizaje es la repetición para establecer patrones automáticos. El aprendizaje del niño mejora si está acompañado del lenguaje.

El juego es el trabajo del niño, porque se trata del medio por el cual aprende.

Etapas del desarrollo.

Al igual que otros pedagogos y psicólogos (Piaget, 1969), (Gesell, 1985), Maria Montessori va a establecer también su personal taxonomía (Britton, 2000).

Los niños pasan por tres fases del desarrollo desde el nacimiento hasta los dieciocho años, por medio de los cuales, aprenden de forma diferente.

Los niños no alcanzan todos las etapas del desarrollo con la misma edad. Las etapas no se pueden omitir. Pueden retroceder temporalmente a una etapa anterior.

Primera etapa: desde el nacimiento hasta los 6 años.

La mente “inconsciente” o “absorbente” del niño es hasta los tres años, siendo esta la etapa más importante. El aprendizaje lo realiza por medio de impresiones del entorno de forma inconsciente.

La mente “consciente” tiene lugar desde los tres a los seis años; en la cual continúa absorbiendo la información del entorno, pero en esta fase desarrolla la memoria y la voluntad. Adquiere el lenguaje rápidamente.

Segunda etapa: desde los 6 años hasta los 12 años.

En este período adquiere la cultura.

Tercera etapa: desde los 12 hasta los 18 años.

En este período adquiere la independencia.

Estimular la independencia.

Por medio de los Ejercicios de la vida diaria, los niños desarrollan habilidades de coordinación, motrices, sociales y enriquecen su vocabulario.

Utilizar el Método Montessori.

Los objetivos del uso del Método Montessori son:

- Ayudar a desarrollar una personalidad individual y única, que se pueda ajustar al

bien social y sepa crecer como un niño fuerte y feliz.

- Ayudar a desarrollar su intelecto.

Desarrollar su personalidad.

De acuerdo con la Dra. Maria Montessori, cada niño nace con una predisposición; algunos son débiles, otros fuertes. En el cuadro que viene a continuación se clasifican los tipos de características en los seis primeros años de la vida de un niño.

<p>1. Problemas de conducta</p> <p>Fuerte.</p> <p>Mal coordinado. Confusión mental. Imaginación extravagante. Ruidoso, molesta a los demás. Posesivo, egoista. Desobediente. Incapaz de concentrarse. Agresivo. Mala autodisciplina. Antipático con los demás.</p>	<p>Problemas de conducta.</p> <p>Debil.</p> <p>Descuidado. Perezoso, aburrido. Muestra temor. Siempre quiere que le ayuden en el trabajo. Roba con frecuencia. Obediente por miedo. Incapaz de concentrarse. Dependiente, pasivo. Mala autodisciplina. Llora, pesadillas, miedo a la oscuridad.</p>
<p>Niño normalizado.</p> <p>Armonía y unidad.</p> <p>Amor al orden. Amor al trabajo. Apego a la realidad. Amor al silencio y a trabajar solo. No posesivo. Obediente. Se concentra. Muestra independencia e iniciativa. Autodisciplinado. Disfruta.</p>	

Figura 1. Pertenciente al libro *Jugar y aprender: el método Montessori: guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años.* (2000. página 37).

El papel de los padres.

Las claves son:

- Los niños deben poseer libertad dentro de unos límites.
- Hay que respetar la individualidad de cada niño.
- No se puede imponer la propia personalidad y voluntad a un niño.

Ayuda al ajuste social y emocional.

A los seis años, un niño debería adaptarse bien socialmente, cooperar con otros niños de su edad y ser respetuosos hacia las demás personas.

Debería no tener apego excesivo a los padres y poseer estabilidad emocional. Se debe estimular y fomentar la autodisciplina. Hay tres etapas de obediencia que conducen a la autodisciplina.

Primera etapa: desde el nacimiento a los 18 meses.

Se deben atender con paciencia y amor las necesidades del niño.

Segunda etapa: desde los 18 meses a los 4 años.

Se llama también período de transición. El niño obedece dependiendo de lo que comprenda. Debe tener un entorno seguro para que pueda explorar con libertad sin decir “no” continuamente. Para evitar las rabietas se deben explicar las situaciones. En este período se encuentra el período sensible al orden, por ello es importante establecer rutinas que le permitan obtener seguridad.

Tercera etapa: desde los 4 años a los 6 años.

A los seis años debe obedecer. No se le debe interrumpir y se le debe dejar para que así pueda completar sus actividades, tampoco se le debe dar prisa cuando haya comenzado algo (lavarse las manos, juego). Un niño no se concentra si se le interrumpe constantemente. La finalización de una tarea satisfactoriamente lleva a la autodisciplina.

En este período es importante el desarrollo del autocontrol. Deben tener límites de acuerdo con la edad y el nivel de comprensión. No se puede esperar que un niño

haga algo que sus padres no pueden realizarlo. Si un niño quebranta una norma, esta será inadecuada.

El castigo es un círculo vicioso y lleva a más castigos. El premio tampoco ayuda, solo sirve para que el niño realice algo en función de la recompensa (Britton, 2000).

Papel en el proceso de socialización.

No es aconsejable ser demasiado benevolente ni superprotector. El permisivismo genera poco o ningún autocontrol. Se debe implicar al niño en la toma de decisiones y ser democrático, se debe dejar que el niño exprese sus ideas, dejándole claro cual es el límite.

Papel en el desarrollo de la capacidad intelectual de tu hijo.

Inteligencia es la capacidad de aprender nuevas habilidades y la capacidad de usarlas para adaptarse a la cultura y al entorno donde las personas viven. Sobre la inteligencia hay diferentes puntos de vista, porque hay culturas diferentes y éstas valoran habilidades diferentes. Se piensa que hay diversos tipos de inteligencia. Una es la capacidad de adquirir conocimientos y aprender a través de los hechos, otra es la capacidad de resolver problemas y la última es la capacidad de usar la información que se adquiere de forma creativa.

No hay dos niños iguales, por ello deben tener oportunidades para desarrollar las diversas capacidades intelectuales a su propio ritmo. Se recomienda, para ello, estimular el aprendizaje independiente favoreciendo las actividades que más gustan al niño, dejar que las termine y que sean capaces de descubrir por ellos mismos los errores. Los materiales didácticos tienen en su mayoría “control de errores”.

Se debe ir paso a paso en el aprendizaje.

La concentración en las actividades propias de su edad y la capacidad es importante. Los niños pierden interés cuando algo es muy fácil o difícil.

Se debe fomentar una actividad positiva hacia el aprendizaje.

Se deben desarrollar habilidades para la memoria. Se cree que hay varios tipos de memoria: unos aprenden mejor por medio de la memoria visual, otros por la memoria mecánica, otros por la auditiva, otros tienen memoria para el movimiento.

El desarrollo del lenguaje debe ser estimulado en los seis primeros años de la vida. Se le debe dar instrucciones, hablar, leer, contar cuentos y escuchar al niño.

El entorno estimulante favorece desde el nacimiento el aprendizaje precoz.

Un entorno estimulante favorece el aprendizaje precoz desde el nacimiento.

2 ETAPA Y DESARROLLO

Mente absorbente inconsciente: habilidades/ crecimiento físico

- el equilibrio, el control físico y la movilidad aumentan considerablemente
- sube y baja escaleras trepando
- observa todo lo que hay a la vista
- aprende a correr y a saltar
- empuja, levanta y tira de todos los objetos y juguetes del entorno
- aprende a dar patadas, a echar y alcanzar una pelota
- conciencia de sí mismo en relación con el espacio
- las habilidades de la motricidad fina se desarrollan y cambian; ahora comienza a manipular pequeños objetos
- se desarrolla la coordinación mano-ojo.

Emocional y social.

- desarrollo del sentido de sí mismo
- comienza a desarrollar la idea de los roles sexuales, reforzado por las reacciones de los padres
- miedo a los extraños y a la separación, con frecuencia muy marcado a esta edad.

Intelectual

- las conexiones nerviosas en el cerebro alcanzan el punto culminante; aquellas que se utilizan para sobrevivir
- aprendizaje a través de los sentidos; la vista y el oído mejoran considerablemente
- observación aguda de pequeños objetos (período sensible)
- tiende a atribuir vida a objetos inanimados y atributos humanos a los animales, p. ej., les habla como a seres humanos
- se desarrollan las habilidades del pensamiento; el niño comienza a utilizar símbolos
- la fantasía tiene un papel importante durante este período
- memoria y atención; mejora sostenida en la memoria a corto y a largo plazo
- habilidad para concentrarse durante períodos más largos.

Lenguaje

- nombra objetos, obedece órdenes
- comprende mucho.

Palabras

- 200/300 en habla productiva.

Figura 2. Pertenece al libro *Jugar y aprender: el método Montessori: guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años.* (2000, página: 46).

Lo esencial de esta primera etapa de desarrollo es manipular elementos absorbentes inconscientes; como sociales y emocionales, sin descartar las habilidades

del lenguaje y las capacidades intelectuales. Se integran, en conjunto, los aspectos inconscientes y físicos con los intelectuales, emocionales y lingüísticos.

3 ETAPA Y DESARROLLO

Mente absorbente consciente: habilidades/ crecimiento físico

- las habilidades físicas experimentan un progreso sostenido
- camina y corre confiadamente
- se vuelve atrevido físicamente, trepa por todas partes
- habilidades de la motricidad fina; los dibujos comienzan a incluir formas reconocibles.

Emocional y social

- el concepto de sí mismo se está formando aún, influenciado por las reacciones de los demás
- se describe a sí mismo en términos físicos: color del cabello, etc
- comienza a hacer amigos; centrado en cosas de juegos compartidos
- intensa conducta de apego en situaciones extrañas
- deseo de independencia
- la estabilidad emocional depende de la calidad de las reacciones con los adultos.

Intelectual

- viva imaginación
- los conceptos se hacen más complejos a medida que construye un cuadro del mundo
- intenso deseo de investigar las cosas
- incremento gradual de la memoria a corto plazo; puede recordar 3 dígitos
- comienza a identificar acontecimientos en el pasado y en el futuro.

Lenguaje

- rápido incremento en el lenguaje
- plantea preguntas sin cesar.

Palabras

- 1000 en habla productiva.

Figura 3. Perteneciente al libro *Jugar y aprender: el método Montessori: guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años.* (2000, página 46).

4 ETAPA Y DESARROLLO

Habilidades/crecimiento físico

- muy activo, le gusta la gimnasia, puede controlar sus movimientos y responde a las instrucciones de los adultos
- comienza a subir y bajar las escaleras utilizando ambos pies alternativamente
- desarrollo de las habilidades de la motricidad fina; dibuja lo que conoce, no lo que ve
- es capaz de dibujar formas; la escritura comienza a tener más control.

Emocional y social

- papel sexual; prefiere jugar con amigos del mismo sexo
- la amistad desempeña un papel más importante e intenso; los niños distinguen entre lo que otros hacen y lo que ellos hacen y comienzan a tomar decisiones sobre con quién jugar
- las habilidades sociales y la confianza de los niños ahora casi completamente desarrolladas. Dejan a los padres para ir a la escuela o a las casas de otras personas sin problemas.

Intelectual

- la comprensión de conceptos está cada vez más afectada por el uso de símbolos, de imágenes mentales y lenguajes; más consciente del amplio mundo a su alrededor, p. ej., la vecindad
- las fantasías y los cuentos se deben controlar cuidadosamente
- los cuentos basados en la realidad ayudan a los niños de esta edad a separar los hechos de la ficción.

Lenguaje

- habla correcta gramaticalmente
- cuenta hasta 20
- comienza a leer y a escribir.

Palabras

- 1500 en habla productiva.

Figura 4. Perteneciente al libro *Jugar y aprender: el método Montessori: guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años.* (2000, página 47).

Siguiendo con los aspectos más importantes para el desarrollo infantil, como se puede apreciar, la Dra. Maria Montessori recalca la importancia de la gimnasia, con lo cual se anticipa a métodos pedagógicos posteriores.

Iguala los aspectos sociales y emocionales, incorpora los roles sexuales; siendo cruciales en este período evolutivo.

Iguala los aspectos emocionales y sociales, incorporando los roles sexuales; los cuales se convierten en cruciales en esta etapa evolutiva.

La Dra. Maria Montessori es además pionera en su amplitud cronológica para el desarrollo del aprendizaje, de la escritura, la lectura por parte de los niños; en cuanto que, será el nivel madurativo del niño el que nos indique el momento idóneo para abordar estos aprendizajes.

5 ETAPA Y DESARROLLO

Habilidades/ crecimiento físico

- ha desarrollado la compostura y ya no está inquieto y en constante movimiento
- disfruta con los juegos físicos y es importante el contenido social
- disfruta de la bicicleta y los patines, que implican coordinación y habilidad
- ahora hay un buen control de la motricidad fina; disfruta contando y dibujando, y con juegos que implican habilidades de la motricidad fina; juguetes de construcción
- se continúa refinando la escritura y el dibujo.

Emocional y social

- papel sexual; la mayoría de los niños desarrollan puntos de vista estereotipados de las conductas aceptables de hombres y mujeres
- la amistad se hace más estable; las personalidades y los intereses están implicados en la elección de amigos que hacen
- se desarrolla la conciencia; los niños comprenden y siguen las reglas.

Intelectual

- comprensión creciente de las relaciones en el mundo y a su alrededor
- comienza a comprender procesos muy complejos tales como de dónde provienen los alimentos
- desarrolla habilidad para la lectura, la escritura y los números
- ayudado por la estructura y el enfoque multisensorial.

Lenguaje

- habla fluida
- lee y escribe.

Palabras

- 2000 en habla productiva.

Figura 5. Perteneciente al libro *Jugar y aprender: el método Montessori: guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años.* (2000, página 47).

Según la Dra. Maria Montessori, la educación debe ser autoeducación, el individuo debe educarse a sí mismo, adquirir disciplina por medio del trabajo en un ambiente preparado, que favorezca una actividad libre.

Los orígenes del desarrollo son interiores. Las transformaciones se relacionan

con las fuentes de la vida. Se puede ejercer únicamente una influencia sobre las variaciones relacionadas con el ambiente, dentro de unos límites.

El niño comienza de forma intuitiva, para después actuar de forma consciente y libre, formando el despertar del espíritu. Este despertar, en la Pedagogía Montessoriana va unido a un concepto esencial: la educación como normalización. Esta normalización es la actuación armónica de las fuerzas musculares, espirituales, la voluntad y la inteligencia, como la naturaleza lo tenía dispuesto. Se retorna a la normalidad reunificando y reuniendo las energías del niño.

Por medio de los ejercicios de la vida diaria para el cuidado de la persona, la vida social; o por medio del ejercicio físico, el niño se reintroduce en la normalidad. La concentración es muy importante, y es el inicio de la autoeducación espontánea y libre del niño.

En el Método Montessori, la primera condición es la libertad, manifestada en la eliminación de coacciones internas (premios y castigos) y externas (mobiliario fijo). La libertad es sinónimo de disciplina para la actividad; el bien, el trabajo; no sinónimo de pasividad, inmovilidad u obediencia.

La tercera idea importante del Método Montessori es la independencia, alcanzada por medio del uso autónomo que hace cada niño del material, permitiéndole esto seguir su propio ritmo de trabajo y adquirir conocimientos en base a su velocidad de aprendizaje. Muchos de los materiales se acompañaban de “control de errores”, lo cual va a ayudar al niño a la hora de adquirir independencia.

En las clases Montessorianas, hay niños de hasta tres años de diferencia como máximo, favoreciendo esto el respeto de unos a otros.

1) Los métodos pedagógicos usados en la “Casa dei Bambini”.

La Dra. Maria Montessori intentó realizar un laboratorio experimental de psicología del niño y pedagogía científica. Como punto de partida tomó a Wundt: el cual defendía que la psicología del niño no existe; según él, los métodos de psicología experimental se podrían reducir a uno o lo que es lo mismo la observación correctamente reglamentada.

Se debe estudiar, junto a todo esto, el desarrollo de los mismos por tratarse de niños.

2) Parte antropológica.

Tomaba cada mes medidas de las estaturas de los niños en pie y sentados, ayudándose de un antropómetro, el mismo día que cumplían meses de su nacimiento. En un cuadro elaborado por ella, anotaba los nombres de los niños y el día de sus nacimientos, para que la profesora supiese qué niños debía medir ese día.

Asímismo anotaba el peso de los mismos el día de la semana en el cual habían nacido, después de haberse desnudado para tomar su baño.

Cada mes tenía una página de registro, donde la profesora anotaba las medidas mencionadas.

El médico, tenía unas fichas bibliográficas. Una vez al año tomaba las siguientes medidas: diámetros máximos de cabeza junto con circunferencia de la misma; circunferencia torácica, índice cefálico, peso o índice ponderal e índice de estatura. Estas medidas eran tomadas al mes o en la semana de su cumpleaños. La profesora avisaba al médico los días que los niños se debían medir.

El médico debía observar el trefismo muscular, la pigmentación, el estado de las glándulas linfáticas, la circulación de la sangre, etc.. Tratar de descubrir posibles estados

patológicos eventuales y describirlos (estrabismo, raquitismo, pereza infantil, etc), deformaciones. Debía de constatar algunas enfermedades como eczemas, otitis, disturbios intestinales, conjuntivitis, estados febriles, etc. Este estudio orientaba al médico a la hora de interrogar a los padres, para saber que tipo de preguntas debía de hacer.

Por medio de la profesora, el médico daba a los padres consejos sobre higiene infantil general e individual de cada niño.

CARTILLA PARA EL ESTUDIO INDIVIDUAL DEL NIÑO. Organización general de la escuela a que asiste el niño-Año 192... 192....
Horario
Vacaciones.
Enseñanzas.
Comidas.
Personal Director.
Dirección.
Locales.
Relaciones con el público y con las familias.

Figura 6. Pertenece al libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños)..* (1898?, p. 591).

Generalidades sobre el niño.

Nombre y apellido.

Fecha del nacimiento.

Fecha de la presentación.

Edad de los padres P. M.

Profesión de los padres

P.

M.

Domicilio.

Antecedentes personales del niño.

Aspecto del niño.

Observaciones acerca de la familia.

Figura 7. Pertenece al libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños)..* (1898?, p.592).

Datos anuales 192....-192...

Nombre
Fecha del nacimiento.
Día que empieza
Notas Antropológicas
Cabeza
(mm.)
Indice cefálico
Observaciones sobre el desarrollo físico.
Diá. transv
Diám. a-p
Circunf.
Indice ponderal

Indice de la estatura
Estª sobre el asiento (m.)
Circunf. torácica
(mm)
Peso (Kg.)
Estatura en pie (m.)

Figura 8. Pertenece al libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños)..* (1898?, p.593).

Datos anuales 192..-192..

Nombre

Día del nacimiento

Meses

Estatura (metros)

En pie

Sentado

Septiembre

Octubre

Noviembre

Diciembre

Enero

Febrero

Marzo

Abril

Mayo

Junio

Julio

Agosto

Figura 9. Pertenece al libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños)..* (1898?, p.594).

Datos anuales 192...-192...

Nombre

Día del nacimiento

Meses

Peso en kilogramos

1ª semana

2ª semana

3ª semana

4ª semana

Septiembre

Octubre

Noviembre

Diciembre

Enero

Febrero

Marzo

Abril

Mayo

Junio

Julio

Agosto

Figura 10. Pertenece al libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños)..* (1898?, p.595).

Diario Psicológico.

Nombre y Apellidos

Año 192...-192....

Diario

Nombre del niño

Nº. del Folio
192...
Mes.....día.....

Figura 11. Pertenece al libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños)..* (1898?, p.597).

Guía para las observaciones psicológicas.

El trabajo.

Observar cuando el niño comienza a persistir en el trabajo.

El tiempo y la clase de trabajo en el cual el niño persiste (lentitud con que lo realiza o repeticiones del mismo ejercicio).

Particularidades individuales en la aplicación de determinados trabajos.

Qué clase de trabajo lo realiza sucesivamente en el mismo día y la constancia del ejercicio.

Si tiene períodos de laboriosidad espontánea, indicar cuantos días duran.

La manera de manifestar el deseo de progresar.

Los trabajos que escoge en el progreso, insistiendo en estos.

Si la persistencia es inalterable, a pesar de los estímulos externos que tienden a la distracción o pérdida de la atención.

Si después de una distracción forzada emprende el trabajo interrumpido.

La conducta.

Observar el estado de desorden o de orden en los actos del pequeño.

Los actos desordenados.

Observar si hay cambios en su conducta durante el trabajo.

Observar si en el orden de los actos hay: crisis de alegría, ansiedad o manifestaciones afectivas.

Saber la parte que los niños toman en el desarrollo de los demás.

La obediencia.

Observar si el niño viene cuando se le llama.

Anotar si comienza a tomar parte en los trabajos de los demás con esfuerzo y

cuando lo hace.

Observar cómo se establece la obediencia a las llamadas, las órdenes.

Observar cuando obedece con alegría y buena voluntad.

Observar las relaciones de los diferentes fenómenos de la obediencia en los diferentes grados, a través:

a) por medio del desarrollo del trabajo.

b) por medio de los cambios de conducta.

En la misma línea teorías evolutivas como las de Arnold Gesell (1985) venían elaborando escalas muy precisas, diseñadas con un objetivo análogo.

Como método compensatorio, comparándolo con otras escalas de psicología evolutiva se encuentra Gesell (1985).

1. Desarrollo de la conducta.

Según este autor el desarrollo comienza con la concepción y continua con una ordenada sucesión de etapas características de un nivel o grado de madurez. Existen muchos niveles de madurez, por ello se debe elegir entre los que mejor sirvan como puntos de referencia con un fin diagnóstico. Las edades claves que han sido elegidas por Arnold Gesell han sido 4, 16, 28, y 40 semanas, 12, 18, 24 y 36 meses. Estas edades claves representan períodos integrativos y modificaciones en los centros y focos de organización. Los 12 meses es la edad clave para los padres pues constituye un hito cronológico. Desde un punto de vista evolutivo aparecen modos conductuales más maduros, cuya integración de forma masiva tiene lugar a los 15 meses.

La organización de la conducta empieza antes del nacimiento, la dirección de esta organización va desde la cabeza a los pies, desde los segmentos proximales a los distales. Comienza en los labios y lengua, continúa con los músculos oculares, el cuello,

hombros, brazos, manos, dedos, tronco, piernas y pies.

Las tendencias en el desarrollo de la conducta a grandes rasgos son las siguientes:

El **primer trimestre** es cuando el niño adquiere el control de los doce músculos oculomotores.

El **segundo trimestre** (semanas 16 a 28) es cuando consigue el gobierno de los músculos que sostienen la cabeza y mueven las manos y los brazos. Trata de alcanzar objetos, los toma, transfiere y manipula. La cabeza está firme y erecta.

El **tercer trimestre** (semanas 28 a 40) es cuando domina el tronco y los dedos. Ase y hurga con el pulgar y el índice; gatea y se sienta.

El **cuarto trimestre** (semanas 40 a 52) es cuando lleva su dominio a pies y piernas, y descarta el apoyo accesorio para dedos y manos. Recoge, con precisión adulta, una bolita. Camina y se para sosteniéndose.

El **segundo año** es cuando camina y corre; articula frases, palabras; adquiere control de recto y vejiga. Posee un rudimentario sentido de identidad personal.

Entre el **segundo** y el **tercer año** habla con la ayuda de oraciones; utiliza palabras como instrumentos del pensamiento; muestra propensión positiva a comprender su ambiente y a satisfacer exigencias culturales impuestas por el entorno.

En **cuarto año** formula interminables preguntas, percibe analogías y despliega una tendencia activa para generalizar y conceptua. Es casi independiente en la rutina de la vida diaria hogareña.

A los **cinco años** está maduro en el control motor. Brinca y salta. Habla sin articulación infantil. Prefiere jugar con compañeros, narrar un cuento largo y manifiesta satisfacción por sus ropas y por lo que es capaz de hacer.

Las figuras 2 a 6 son la evolución en los campos adaptativos, motor grueso, motor fino, del lenguaje y personal-social. Se desarrollan de manera interdependiente, y una evaluación adecuada de la madurez del comportamiento exige la estimación de cada uno de estas áreas.

Niveles de madurez	
5 AÑOS	Socialización: jardín de infantes.
4 AÑOS	Conceptos: número, forma.
3 AÑOS	Palabra: oraciones
2 AÑOS	Esfínteres: control de vejiga e intestinos
18 MESES	Laringe: palabras, frases.
12 MESES	Piernas, pies: se para, marcha.
40 SEMANAS	Tronco, dedos: se sienta, gatea, hurga.
28 SEMANAS	Manos: agarra, manipula.
16 SEMANAS	Cabeza: en equilibrio.
4 SEMANAS	Ojos: control ocular.
0 NACIMIENTO	
40 SEMANAS	Vísceras: funciones vegetativas
ZONA DE VIABILIDAD PRENATAL.	
24 SEMANAS	Sistema vegetativo: control físico-químico.
20 SEMANAS	Reflejo tónico-cervical: señales iniciales de vida fetal.
18 SEMANAS	Manos formando puños.
16 SEMANAS	Movimientos prerrespiratorios.
14 SEMANAS	Deglución, muecas, reflejo de Babinski.
10 SEMANAS	Extensión del tronco.
8 SEMANAS	Etapa fetal: Flexión del tronco, sensibilidad bucal.
1 SEMANA	Etapa embrionaria: organización preneuronal.
0	Concepción: organización germinal.
-0	Preconcepción: influencias sobre óvulo y espermatozoide.

Figura 12 . El desarrollo de la conducta en los cinco campos más importantes.

Pertenece al libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar.* (1985, p.36).

Niveles de madurez.	
5 AÑOS	Cuenta 10 objetos. Copia triángulo.
4 AÑOS	Imita puerta de 5 cubos. Copia una cruz.
3 AÑOS	Imita puente de 3 cubos. Copia un círculo.
2 AÑOS	Construye torre de 6 cubos. Imita una línea circular.
18 MESES	Extrae la bolita de la botella. Garabatea espontáneamente.
12 MESES	Suelta un cubo dentro de una taza. Intenta torre de 2 cubos.
40 SEMANAS	Sostiene la botella y trata de levantar (o levanta) la bolita.
28 SEMANAS	Pasa un cubo de una mano a la otra.
16 SEMANAS	Correcto seguimiento ocular. Mira el sonajero en la mano.
4 SEMANAS	Mira a su alrededor. Seguimiento ocular limitado.
NACIMIENTO	

Figura 13. Sucesión evolutiva de la conducta adaptativa. Perteneciente al libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar.* (1985, p. 37).

Para saber cómo usa el niño su equipo motor en el manejo del entorno, se le presentan varios objetos sencillos. Los cubos rojos pequeños sirven como tests de coordinación motriz y revelan la capacidad que tiene de usar su dotación motriz para finalidades adaptativas y constructivas. El test de los cubos ilustran los principios sobre los cuales reposa el diagnóstico evolutivo de la conducta en el lenguaje, los campos motor y el personal-social.

Niveles de madurez.	
5 AÑOS	Salta, alternativamente, sobre cada pie.
4 AÑOS	Salta sobre un pie. Salta en largo.
3 AÑOS	Se para sobre un pie. Salta desde el escalón inferior.
2 AÑOS	Corre bien. Patea la pelota.
18 MESES	Camina sin caerse. Se sienta por sí mismo.
12 MESES	Camina con ayuda. Se traslada.
40 SEMANAS	Se sienta. Gatea. Se para.
28 SEMANAS	Se sienta, inclinándose hacia adelante, apoyándose sobre las manos. Tolera bien su peso sobre los pies.
16 SEMANAS	Cabeza firme. Posturas simétricas
4 SEMANAS	La cabeza se bambolea. Reflejo tónico-cervical.
NACIMIENTO.	

Figura 14. Sucesión evolutiva de la conducta motriz gruesa. Perteneciente al libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar.* (1985, p. 38).

Para saber la madurez del control postural hay tests posturales que muestran el repertorio de la conducta infantil: posiciones supina, prona, sentada y parada.

Niveles de madurez.	
4 AÑOS	Traza dentro de líneas.
3 AÑOS	Construye torre de 10 cubos. Sostiene el lápiz a la manera adulta.
2 AÑOS	Construye torre de 6 cubos. Vuelve páginas una por una.
18 MESES	Torre de 3 cubos. Vuelve páginas, de 2 a 3 a la vez.
12 MESES	Ase la bolita con limpia precisión tipo pinza.
40 SEMANAS	Liberación prensil grosera. Empuja.
28 SEMANAS	Toma un cubo en la palma. Barre la bolita.
16 SEMANAS	Manos abiertas. Rasca y agarra.
4 SEMANAS	Manos cerradas.
NACIMIENTO	

Figura 15. Sucesión evolutiva de la conducta motriz fina. Perteneciente al libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar.* (1985, p. 39).

Para evaluar el control motor fino se usan pequeños objetos como cubos, bolita e hilo para promover diversos modos de control manual en diversas escalas.

Niveles de madurez.	
5 AÑOS	Habla sin articulación infantil. Pregunta “¿por qué?”.
4 AÑOS	Usa conjunciones y comprende preposiciones.
3 AÑOS	Usa oraciones. Contesta preguntas sencillas.
2 AÑOS	Usa frases. Comprende órdenes sencillas.
18 MESES	Jerga. Reconoce ilustraciones.
12 MESES	Dice 2 ó más palabras. Reconoce objetos por nombre.
40 SEMANAS	Dice 1 palabra. Imita sonidos.
28 SEMANAS	Vocaliza a los juguetes. Emite sílabas consonantes simples.
16 SEMANAS	Murmullos. Ríe. Vocalización social.
4 SEMANAS	Pequeños ruidos guturales. Atiende al sonido de la campanilla.
NACIMIENTO	

Figura 16. Sucesión evolutiva de la conducta del lenguaje. Perteneciente al libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar.* (1985, p. 40).

La madurez del lenguaje se mide en función del vocabulario, la articulación, el uso adaptativo y la comprensión. En el examen evolutivo se consideran los lenguajes espontáneo y reactivo. Interrogando a los padres se puede conseguir información complementaria valiosa sobre la conducta diaria del niño en el hogar.

Niveles de madurez.	
5 AÑOS	Se viste sin ayuda. Pregunta el significado de las palabras.
4 AÑOS	Se lava y seca la cara. Hace mandados. Juega en grupo.
3 AÑOS	Usa bien la cuchara. Se pone los zapatos. Espera su turno.
2 AÑOS	Se pone vestimenta simple. Juega con muñecos.
18 MESES	Usa la cuchara; derrama algo. Tiene un juguete mientras camina.
12 MESES	Ayuda a vestirse. “Juega” con pelota.
40 SEMANAS	Juegos sencillos de nurseri. Come, solo, una galletita.
28 SEMANAS	Juega con sus pies. Palmotea imagen en el espejo.
16 SEMANAS	Juega con manos y ropa. Reconoce el biberón.
4 SEMANAS	Mira los rostros de quienes lo observan.
NACIMIENTO	

Figura 17. Secuencia evolutiva de la conducta personal-social. Perteneciente al libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar.* (1985, p. 41).

La conducta personal-social se encuentra influida por el temperamento del niño y por el comportamiento de las personas que lo crían. Es amplio el grado de variación individual. Los factores de madurez y el nivel de integridad del sistema nervioso central son importantes en la socialización del niño. La conducta social se identifica por la encuesta y por observaciones incidentales. Esta figura ilustra los tipos de conducta a tener en cuenta para evaluar la interacción de la madurez evolutiva y de las influencias del entorno.

2. El examen de la conducta de forma evolutiva.

Los profesionales que están vinculados al bienestar infantil como son los neurólogos, pediatras, psiquiatras y psicólogos deben tener en cuenta los modos de conducta. Estos constituyen síntomas, por ello, un diagnóstico evolutivo consiste en la estimación de la integridad y madurez del sistema nervioso del niño apoyada en la información histórica, las etapas de la conducta y los datos actuales.

2. 1. Observación del desarrollo de la conducta.

La atención preventiva y la protección de los niños normales ocupan un lugar importante en la evaluación del desarrollo. La observación del comportamiento permite la detección de anormalidades. Es muy importante en los primeros años de la vida que la descripción histórica incluya observaciones fechadas y concretas de la capacidad y la evolución de la conducta. Se puede disponer de estos datos de tres maneras: exámenes periódicos directos, entrevistas y evaluación formal detallada.

Una entrevista consta de un interrogatorio agudo y breve a los padres o los adultos familiarizados con la vida cotidiana del niño. Si la entrevista se lleva de forma metódica proporcionará detalles conductuales concretos de cada uno de los cinco campos, además de determinar el contexto social donde aquéllos se desarrollaron. La entrevista es un paso necesario y anterior para la evaluación conductual. Los casos pediátricos que se atiendan en el hogar, en las clínicas, en las consultas, o en las salas de hospital deben tener un inventario evolutivo estandarizado.

Si el niño actúa en el nivel cronológico o por encima de este en todas y cada una de las esferas conductuales, se precisaría un examen periódico con entrevistas. El encuestador puede, de esta forma, observar al mismo tiempo al niño. Si la observación informal contradice la historia, o ésta señala desviaciones, sería indispensable un

examen directo del comportamiento infantil. Puede bastar el Inventario Selectivo del Desarrollo (ISD), pero no se debe olvidar la evaluación formal en las condiciones que requieran el diagnóstico diferencial: retardo en cualquier esfera conductual, complicaciones neurológicas, imperfección mental, impedimento visual, trastornos de conducta, problemas consecuentes a la internación en orfanatos o a la adopción o incapacidad de comunicación.

En ciertos casos donde se den desviaciones o defectos, no siempre basta con una observación simple, por el contrario, puede haber necesidad de evaluaciones formales e investigaciones periódicas que faciliten diagnósticos por medio de la comparación acumulativa.

2. 2. Función del examen evolutivo.

La salud y la madurez de la infancia conciernen al pediatra. Este debe evaluar el funcionamiento del sistema nervioso central, descubrir trastornos evolutivos que requieran terapia, identificar cualquier deficiencia sensorial o neuromotriz, señalar las condiciones patológicas del cerebro que no permitan una función intelectual normal aunque haya condiciones ambientales óptimas y detectar los lactantes con riesgo de deterioro eventual. Para ejercer la protección del crecimiento integral del niño debe realizar una estimación analítica del comportamiento.

Los tests tienen como función el establecer el estado normal y revelar las desviaciones leves en niños aparentemente sanos. La evaluación conductal suele ir enfocada a descubrir los defectos, las lesiones, los retardos y las distorsiones en la organización del sistema nervioso en desarrollo.

La observación de cada uno de los cinco campos principales motor grueso, motor fino, adaptativo, personal-social y del lenguaje evalúa al lactante con un examen

oportuno. Pone en juego el funcionamiento de los órganos de audición, visión, propiocepción y tacto. Impone muchas y muy variadas exigencias referidas a la coordinación motriz y, lleva a la observación de los controles corticales superiores. Por todo esto, encierra un examen sensorial y neuromotor, una evaluación de la madurez y de esta forma permite la exploración y la diferenciación de respuestas anormales y normales.

Los objetivos neuromotores, evolutivos y sensoriales de esta evaluación no se pueden separar. Se debe apreciar y estudiar la conducta del bebé en función de su edad cronológica. Este comportamiento puede demostrar retardo general en la maduración, normalidad o desviaciones distintas que puedan apuntar a impedimentos en la integración del sistema nervioso central o fallas en la estructura neural. No hay respuestas conductuales erróneas o correctas, no hay malos o buenos resultados, lo que interesa del examen es la situación conductual del niño. Las reacciones de la conducta adaptativa corresponden a cierto nivel funcional o a cierta edad del sistema nervioso central.

Debido al comportamiento amorfo del neonato, no son posibles ni el diagnóstico ni la predicción de la integración cortical en este período vital. Las respuestas de la primera y la cuarta semana postnatal son análogas. Las cuatro semanas de evaluación del comportamiento del lactante tiene validez en relación con anomalías y con el pronóstico referente a los factores de alto riesgo, como el bajo registro Apgar o un peso natal escaso. A las 16 semanas se libra del dominio del reflejo tónico-cervical, por ello, el comportamiento adaptativo del niño como indicador de integración cortical tiene valor predictivo respecto de su posterior conducta. Con el tiempo, la crudeza inicial cede a una mayor precisión. El mejor período para la evaluación tiene lugar a las 40

semanas, cuando las partes corporales tienen cierto grado de control voluntario sin que hayan habido compensaciones por impedimentos menores. El primer año no está influido por factores ambientales y sociales y depende de la integración del sistema nervioso central del niño, a menos que factores ambientales como una marcada desnutrición, el hambre, la falta de estímulos, el maltrato, o la internación, entre otros ocasionen desviaciones graves.

Para un examen evolutivo adecuado, el niño debe participar y cooperar en los procedimientos. El sueño y el hambre pueden interferir, especialmente durante las edades iniciales. La fragilidad y el miedo pueden impedir una actuación buena. Se debe dar el tiempo necesario para que la situación y el examinador sean aceptados, debe descartarse una intrusión dominante y abrupta. La paciencia suele obtener buena compensación. Para la mayor parte de los niños, los objetos presentados tienen atracción y tarde o temprano no los renunciarán.

Hay una disposición para el examen dependiendo de los grados progresivos de madurez: supina (entre 4 y 16 semanas), sentado con sostén (entre 16 y 28 semanas), sentado libremente (entre 40 semanas y 15 meses) y sentado en una silla (18 meses en adelante).

Para el examen hay determinados materiales: taza, sonajero, aro colgante, cascabeles y aros de 3 colores, campanilla, bolita y botella, bolita, cubos, caja de pruebas con bloque cuadrado, pelota chica, tablero con 3 bloques, láminas con dibujos, papel y lápiz, libro de imágenes, hombre incompleto, rombo y cruz de doble trazo, formas coloreadas y pelota grande.

3. Etapas del desarrollo.

Para saber las características del desarrollo infantil, hay que pensar en función de

modos de conducta, tendencias de crecimiento y etapas de madurez. Este apartado habla del desarrollo normal en los 3 primeros años de la vida a través de ocho momentos estratégicos denominados edades claves: 4, 16, 28 y 40 semanas; 18 meses, 2 y 3 años. También se comenta brevemente la edad de 4 y 5 años.

Estas edades claves son importantes en el diagnóstico evolutivo: son las etapas básicas de maduración a las cuales se puede referir la conducta observada para generar una estimación. La edad clave es una guía para definir el examen conductual, identificar los modos de conducta observados e interpretar el significado evolutivo en función de pautas normales. Basándose en estas edades, el examinador poseerá el conocimiento operativo del desarrollo normal para comprender las desviaciones y los defectos.

Hay tres definiciones que se deben tener en cuenta:

Posición supina: boca arriba.

Posición prona: boca abajo.

Posición sentada: implica la existencia de respaldo hasta las 36 ó 40 semanas.

El sonajero, la campanilla y el aro colgante se presentan al niño en posición supina, los demás objetos se presentan con el examinado en posición sentada.

Para determinar la edad de un niño cuando se hace un examen hay que tener en cuenta los siguientes procedimientos:

Hasta las 59 semanas: (40 semanas incluye desde 39 semanas y 4 días hasta 40 semanas y 3 días).

14 meses en adelante: hay que tomar intervalos cronológicos mensuales y semimensuales y aplicar 7 días a cada lado del punto medio (18 meses comprende desde 17 meses y 24 días hasta 18 meses y 7 días; 18 meses y medio cubre el período desde 18 meses y 8 días hasta 18 meses y 23 días).

Con 4 semanas o menos.

Actitud en reflejo tónico-cervical.

Rueda parcialmente hacia el costado.

Desatiende el aro colgado en el plano medio.

Los ojos siguen el aro hacia el plano medio.

La mano se cierra al contacto.

El sonajero cae de la mano, inmediatamente.

Atiende al sonido de la campanilla; la actividad disminuye.

Marcada pendulación, hacia atrás, de la cabeza.

La cabeza se inclina hacia adelante; espalda uniformemente redondeada.

Suspendido en posición ventral, la cabeza cuelga.

Rotación de la cabeza; se arrodilla; movimiento de arrastre.

Levanta la cabeza, momentáneamente, a la zona I.

16 semanas.

3. Postura simétrica; cabeza en línea media.
4. Las manos se encuentran en la línea media.
5. Mira el aro en seguida; mueve los brazos.
6. Sostiene y lleva el aro a la boca, la mano libre se acerca.
7. Mira el sonajero que sostiene en la mano.
8. Cabeza firmemente sostenida, dirigida hacia adelante; curvatura lumbar.
9. Baja la mirada hacia la mesa y las manos.
10. Mueve los brazos; puede tocar el cubo.
11. La mirada va de la mano a la taza; los brazos se activan.
12. Observa la bolita.

13. Sostiene la cabeza en zona III; piernas extendidas.

14. Tendencia a rodar.

28 semanas.

10. Transfiere el cubo de una mano a la otra.

11. Sostiene dos cubos más que momentáneamente.

12. Toca la bolita con movimiento de barrido.

13. Golpea la campanilla contra la mesa.

14. Pasa la campanilla de una mano a la otra y chupetea el mango.

15. Contempla su imagen; acaricia el vidrio.

16. Permanece sentado, momentáneamente, apoyándose sobre las manos.

17. Sostiene gran parte del peso corporal; salta.

18. Levanta la cabeza.

19. Pasa el aro de una mano a la otra.

20. Se esfuerza para alcanzar algo empleando sólo una mano.

21. Mete los dedos del pie en la boca.

40 semanas.

2. Aparea dos cubos.

3. Toca con los dedos el cubo dentro de la taza.

4. Se aproxima a la bolita con el índice.

5. Se dedica primero a la bolita.

6. Sostiene la botella y agarra la bolita.

7. Toma la campanilla por el mango.

8. Sacude la campanilla.

9. Ase la cuerda con facilidad.

10. Está sentado con buen control.
11. Pasa de la posición sentada a la prona.
12. Gatea.
13. Se para, apoyándose en una baranda.

12 meses.

3. Apoya un cubo sobre otro sin soltarlo.
4. Intenta construir una torre; no lo logra.
5. Suelta un cubo dentro de la taza tras demostración.
6. Entrega un juguete cuando se lo piden.
7. Trata de introducir la bolita en la botella.
8. La bolita cae fuera de la botella.
9. Sostiene el aro colgante por la cuerda.
10. Observa selectivamente el orificio circular.
11. Puede arrojar la pelota imitativamente.
12. Ofrece la pelota a la imagen en el espejo.
13. y 12. Camina cuando se lo sostiene de una sola mano.

18 meses.

9. Camina solo; raramente se cae.
10. Se sienta por sí mismo en una silla baja.
11. Vuelve las páginas, 2 ó 3 por vez.
12. Construye una torre de 3 cubos.
13. Llena una taza con cubos.
14. Extrae la bolita de la botella.
15. En el dibujo, imita un trazo.

16. Identifica un dibujo.
17. Tira la pelota en posición parada.
18. Coloca la pelota sobre la silla cuando se le ordena hacerlo.
19. Se acerca a la pelota.
20. Arrastra un juguete.

Dos años.

- Vuelve las páginas, una por una.
- Erige torres de 6 a 7 cubos.
- Pone cubos en línea.
- Entrega al examinador la taza con cubos.
- Imita trazos circulares.
- Identifica de 3 a 5 dibujos.
- Coloca indiscriminadamente todos los bloques sobre el tablero.
- Se adapta a la rotación del tablero, 4 ensayos.
- A pedido, pateo la pelota.
- Corre bastante bien.
- Inhibe el vuelco de la cuchara.
- Juego doméstico, “da de comer” al osito.

3 años.

- Construye torres de 10 cubos.
- Imita un puente.
- Copia un círculo.
- Copia una cruz.
- Se adapta inmediatamente al tablero girado 180°.

- Aparea 3 formas coloreadas.
- Se para momentáneamente sobre un pie.
- Pedalea un triciclo.
- Come solo, derramando poco la comida.
- Vierte de un jarro.
- Se pone los zapatos.
- Se desprende los botones accesibles.

Hay un punto de aproximación a la obra de Maria Montessori, si se compara con la obra de Arnold Gessel. Maria Montessori coincide en las escalas evolutivas de desarrollo infantil de Gessel, la psicomotricidad, el lenguaje y las operaciones mentales.

4. Conducción del examen.

La evaluación diagnóstica y el comienzo del manejo constan de cinco pasos:

3. Entrevista e historia preliminar.
4. Examen formal del comportamiento.
5. Registro de resultados y revisión diagnóstica como un todo.
6. Discusión de resultados y recomendaciones a los padres.
7. Informe escrito para quien lo derivó y para la ficha del niño.

1. Entrevista e historia preliminar.

Es preciso una historia clínica adecuada y es preferible obtenerla antes de examinar al niño. La historia clínica debe incluir datos de enfermedades, familia, gestación, parto, parto y período neonatal, desarrollo anterior, trastornos convulsivos, conducta actual y variables sociales y ambientales pertinentes. El conocimiento anticipado del examinado se obtiene enviando, antes de la cita, a los padres preguntas del Inventario de Examen del Desarrollo (IED). Para bebés menores

de 18 meses, las preguntas deben concentrarse en el comportamiento de acuerdo a la edad de este; para los niños mayores de 18 años se debe tener el desarrollo previo.

La cita, en lo posible, debe coincidir con el momento del día en el cual el examinado tiene mayor cooperación y actividad. La preocupación principal de los padres y sus respuestas serán indicios para la complejidad de la evaluación siguiente. Para niños menores de 18 meses, la historia adicional y el examen conductal se pueden combinar en una sola sesión. Posterior a esta edad, la entrevista puede ser tan prolongada que el niño muestre cansancio antes de su finalización. Para la mayor parte de los problemas diagnósticos en niños mayores de 2 años y medio se aconseja una sesión inicial para la información histórica, algo que es indispensable si se trata de casos especiales y complejos de niños entre 18 y 30 meses. Si no se pueden realizar dos sesiones, si el niño alborota, uno de los cónyuges puede retirarlo y el otro cónyuge continuar la entrevista.

La encuesta tiene que ser informal y amistosa, no debe ser inquisitiva. Las preguntas tienen que ser específicas para que no haya confusión mental sobre la información que se les pide. Puede resultar útil si el examinador ilustra en ocasiones lo que quiere decir. Cada examinador formula sus preguntas a su modo, porque la contestación que se reciba puede cambiar la forma de la siguiente pregunta. Por lo general no es deseable o no se espera una rígida adherencia a una serie estandarizada.

Se debe registrar la información conforme se obtiene. El examinador modifica las preguntas de acuerdo a la información que obtiene y después de observar el comportamiento del niño durante la entrevista.

Respecto al comportamiento, el método general de consultas consiste en abarcar un campo de una sola vez, explorando los límites superiores de éste antes de proseguir

con el siguiente. La encuesta se realiza en relación con las conductas motriz gruesa, personal-social y del lenguaje. Las preguntas referidas a los comportamientos motor fino y adaptativo pueden ser abreviados porque el niño muestra estas aptitudes ante el examinador.

Si se precisa información adicional sobre el desarrollo previo, hay dos preguntas para especificar la preocupación principal de los padres y la edad que tenía el niño cuando los padres se sintieron inquietos sobre su desarrollo: 1. Si el niño dejó de progresar en algún momento. 2. Si dejó de manifestar algún comportamiento una vez que lo había adquirido. Después de esto, se tratan los problemas de diagnóstico diferencial, los cuales facilitarán información adicional para poder ubicar datos históricos importantes sobre anormalidades.

Hay que tomar algunas precauciones sobre la confiabilidad de la historia que se obtiene. Es importante dar crédito a lo que dicen los padres porque éstos son observadores buenos del comportamiento de sus hijos y no pretenden engañar al médico. El médico, a su vez, tiene que detectar equivocaciones parentales, y será más difícil diagnosticar si rechaza los datos recibidos. Si hay una contradicción entre lo que los padres expresan y la impresión que deja el niño o el conocimiento de las pautas evolutivas, se debe cerciorarse que los padres han comprendido las preguntas formuladas y que éstas se han planteado correctamente, si no es así, se pueden incorporar factores modificativos. Por ejemplo si una madre con un bebé de 28 semanas afirma que su bebé puede sentarse apoyándose hacia adelante con las manos, pero cuando se le pregunta por el control de la cabeza, la madre afirma que es terrible.. El médico debe pensar que la madre no es muy buena observadora, porque a esta edad, es imposible que el niño logre un apoyo para sentarse si no tiene un buen control de su

cabeza. Si se está frente a un ataque de akinesia, cuando el niño pierde el control de la cabeza y del cuerpo, las respuestas de las madres son comprensibles. En estos casos resulta evidente que la pregunta no se ha especificado bien.

Con la práctica, el examinador estará tan familiarizado con el campo del diagnóstico evolutivo que su atención no se adherirá a formularios. En estos casos, podrá escuchar lo que los padres dicen, no repetirá preguntas sobre las que ha obtenido información, y podrá observar a los padres y al niño para obtener indicios importantes que puedan proporcionar el comportamiento de cada uno. Pese a todo esto, el examinador tiene que vigilar al niño y a su actividad, por si este manifiesta inquietud, para detener la entrevista y centrarse en la evaluación conductual. El grado de tolerancia del niño y cómo actúa este durante la entrevista tiene importancia diagnóstica.

Antes del comienzo del examen y durante la entrevista debe de haber una relación simpática con el niño. Si el niño se muestra cauteloso o es sensible a los extraños, debe el médico, diferir contacto directo con él y atender a la madre. Si el niño muestra confianza, se le puede ofrecer un juguete. Si no lo acepta, necesita más tiempo. Si acepta libremente lo que se le ofrece, significa que aprueba al examinador. Aquí se posee algo de seguridad, pero no se debe precipitarse, para comenzar el examen. Si la entrevista no se realiza en la sala de examen o si ha habido una entrevista por separado con los padres, se formulan de nuevo algunas preguntas relacionadas con el comportamiento normal del niño para establecer la necesaria relación simpática. Así, una entrevista se usa como etapa preparatoria para el examen formal del comportamiento.

2. Examen formal del comportamiento.

Se detallan las secuencias de examen recomendadas para cada edad clave: 4, 16,

28, 40 y 52 semanas; 18, 24 y 36 meses. Las secuencias son flexibles y graduadas, y ninguna difiere drásticamente de las adyacentes. Las situaciones conductuales nuevas que aparecen en cada edad se indican en bastardilla, las omitidas en algunas circunstancias llevan un asterisco. El objetivo es saber la progresión general de las secuencias de una edad a otra edad, cómo presentar los diferentes objetos de prueba y observar las respuestas que provocan.

Se inician con situaciones en posición supina las secuencias para 14 y 16 semanas. Las secuencias para 28, 40 y 52 semanas parten de la certeza que el niño puede sentarse con o sin apoyo. Las de los 18, 24 y 36 meses asumen que se trata de un niño ambulatorio (con capacidad locomotriz) quien puede sentarse frente a una mesa pequeña. Para escoger la secuencia adecuada a un niño en concreto, se debe determinar primero la categoría donde éste se encuadre mejor. Si no hay contradicciones, se debe seleccionar la secuencia más cercana a su edad cronológica. Si han habido desviaciones, retardo o defectos, se deben hacer las debidas concesiones. Si la secuencia ha sido elegida, no se debe cambiar a otra posterior o anterior si la forma que tiene el niño de actuar así lo exige.

El tiempo de examen se debe regular libremente para que así pueda adaptarse a los requerimientos individuales. Es innecesario y no es práctico, asignar una cantidad de tiempo específica para cada situación. El examinador aprenderá en qué momento el niño podrá pasar a la situación siguiente. Muchas veces, unos segundos pueden ser suficientes, como por ejemplo si se manipulea unos cuantos segundos la bolita. Pero, si el pequeño muestra mucha versatilidad y afán en el manejo de un objeto (la campanilla), se le puede permitir que lo conserve varios minutos. Según el individuo, la duración del examen varía: uno puede tardar menos de diez minutos en recorrer todas las situaciones

y otro puede necesitar el doble de tiempo. De esta forma, algunos modos o ciclos de manipuleo tienden a repetirse. Son formas de actividad que proporcionan indicios para sincronizar las situaciones de examen.

Por medio de una administración hábil, el interés del niño en los materiales se incrementará conforme transcurre el examen. No ha de esperar a que una situación se agote o decaiga. Tampoco se debe interrumpir el examen para hacer anotaciones elaboradas. Una situación tiene que deslizarse hacia la próxima a un ritmo uniforme. Si es preciso, el orden puede ser alterado para acomodar al niño a cada caso. La duración apropiada es la que concreta, estimula y mantiene el interés del niño.

El examinador ha de saber comentar lo que el niño hace conforme esto ocurre. Esto tiene el fin de incrementar la capacidad del examinador para observar y recordar la conducta con más nitidez a la hora de registrarla.

3. Registro de resultados y revisión diagnóstica como un todo.

Se debe agregar a la historia un registro detallado del comportamiento observado en el examen. El comentario del examinador, cuando tiene lugar el examen, proporciona datos valiosos en casos complicados que precisan una supervisión prolongada. Si se tiene equipos de video o audio, se pueden registrar las observaciones al mismo tiempo que se formulan, lo cual permite un análisis inmediato al terminar el examen. También se puede tener una asistente en un rincón apartado del cuarto la cual no pueda distraer para el examen. Quizás sería mejor que se situase detrás de una pantalla de visión unilateral. El examinador no debe escribir sus observaciones durante el examen, porque esto puede interrumpir la continuidad de la conducta del niño.

Para niños que no tengan anomalías, se puede hacer un registro mínimo con signos de más y menos (+ -) en los esquemas evolutivos. En los demás casos se debe

completar el formulario de Examen Evolutivo y Neurológico. Los signos de más y menos no producen un diagnóstico automático. Prevalece, como en todas las diagnósicos, el juicio clínico. El examinador debe tener una imagen mental definida sobre el comportamiento normal de un niño en cualquier edad clave.

El conocimiento del funcionamiento normal del sistema nervioso central forma la base sobre la cual se funda la detección de anomalías. Los cambios conductuales generados por una disfunción generalizada o localizada y, un conocimiento completo de las diversas entidades clínicas de la neuropsiquiatría son esenciales para un diagnóstico y para un tratamiento definitivos. El examinador será capaz de descubrir la desviación de la normalidad del comportamiento de los niños deficientes y atípicos. El examinador tiene que ser capaz de reconocer las desviaciones como señal de mal desarrollo y de esta forma podrá llegar a formular diagnósticos descriptivos y diferenciales.

4. Discusión de resultados y recomendaciones a los padres.

Después del registro y de la evaluación diagnóstica del examen, se debe tener una conversación con los padres. En esta conversación puede estar el examinador acompañado o no por el personal auxiliar y por los estudiantes que hayan intervenido en el proceso de evaluación. La forma de formularse el diagnóstico y de ser explicado a los padres es esencial para proporcionar una orientación positiva. Se deben seguir determinados procesos. Ante todo, para que los padres estén satisfechos con el diagnóstico y pronóstico que se les comunica y para que estén receptivos a los planes requeridos para el manejo posterior del proceso, deben, los padres, saber las bases sobre las cuales se vá a formular el diagnóstico.

Con 15 ó 20 minutos será suficiente para que el examinador pueda haber contestado la mayoría de las preguntas de los padres.

5. Informe escrito para quien lo derivó y para la ficha del niño.

La información recopilada es la base de un informe escrito que se transfiere al médico o a la institución remitente y que debe incluirse en la cartilla del hospital y en el historial del niño. El informe tiene los siguientes propósitos: la clarificación mental del examinador que ha observado, dar los datos sobre los cuales basa su diagnóstico, pronóstico y recomendaciones, así como transmitir esta información a otras personas de forma comprensible, clara y concisa.

Posición supina (corralito)	
Zona de 4 semanas 0-4-8 semanas	Zona de 16 semanas 12-16-20 semanas.
Pos. supina. Aro colgante. Sonajero. Estimulación social. Sonido de campanilla. Tentativa de sentar. Sentado con apoyo. Parado con apoyo. Pos. prona.	Pos. supina. Aro colgante. Sonajero. Estimulación social. Sonido de campanilla. Tentativa de sentar. Sentado con apoyo. Silla-superf. mesa. Cubo 1,2. Conjunto de cubos. Taza. Bolita. Campanilla. Espejo. Parado con apoyo. Pos. prona.

Sentado (silla)	Sentado (corralito)
Zona de 28 semanas. 24-28-32 semanas.	Zona de 40 semanas. 36-40-44 semanas.
Silla-superf. mesa. Cubo, 1, 2, 3. Conjunto de cubos. Taza y cubos. Bolita. Campanilla. Aro y cinta. Espejo. Sentado con apoyo. Parado con apoyo. Pos. prona. Pos. supina. Aro colgante. Sonajero. Estimulación social. Sonido de campanilla. Tentativa de sentar.	Superf. mesa. Cubos, 1, 2, 3. Conjunto de cubos. Taza y cubos. Bolita. Bolita al lado de la botella. Bolita dentro de la botella. Campanilla. Aro y cinta. Espejo. Espejo y pelota. Sentado libre. Gateo. Baranda. Traslado. Marcha con sostén.

Los items en bastardilla aparecen por primera vez en esta secuencia.

Figura 18. Pertenciente al libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar.* (1985, p. 142).

Sentado (corralito)	Locomoción (mesa y silla del niño)
Zona de 52 semanas. 48-52-56 semanas.	Zona de 18 meses. 15-18-21 meses.
Superf. mesa. Cubos, 1, 2, 3. Torre 2. Conjunto de cubos. Taza y cubos. Bolita al lado de la botella. Bolita dentro de la botella. Aro y cinta. Dibujo: Garabateo imitativo. Tablero. Juego con pelota. Espejo. Espejo y pelota. Sentado libre. Gateo. Baranda. Traslado. Marcha con sostén.	Libro de imágenes. Cubos: Torre. Tren. Taza y cubos. Bolita al lado de la botella. Dibujo: Espontáneo. Garabateo imitativo. Trazos verticales. Garabateo circular. Tablero. Lámina con dibujos. Caja de pruebas. Objetos del test. Pelota chica: Lanzamiento. Órdenes. En la caja. Puntapié. Sentado en silla. Marcha, carrera. Escalera.
Locomoción (mesa y silla del niño).	
Zona de 24 semanas. 21-24-30 meses.	Zona de 36 meses. 30-36-42 meses.
Libro de imágenes. Cubos: Torre. Tren. Chimenea. Taza y cubos. Dibujo: Espontáneo. Trazos verticales. Trazos horizontales. Garabateo circular. Láminas con dibujos. Tablero. Caja de pruebas. Nombre. Objetos de prueba: Nombres. Uso. Pelota chica: Lanzamiento. Órdenes. En la caja. Puntapié. Sentado en silla. Marcha, carrera. Escalera.	Libro de imágenes. Cubos: Torre. Tren. Chimenea. Puente. Dibujo: Espontáneo. Trazos. Círculo. Cruz. Hombre incompleto. Doble rombo. Láminas con dibujos. Tablero. Formas coloreadas. Nombre, sexo. Comprensión. Dígitos. Formas geométricas. Bloques con peso. 10 bolitas y botella. Objetos de prueba: Uso. Pelota chica: Lanzamiento. Preposiciones. Puntapié. Carrera. Marcha en puntas de pie. Parado sobre un solo pie. Salto. Escalera.

Figura 19. Perteneciente al libro *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar.* (1985, p. 143).

Encuestas privadas.	
Año 192...-192....	Sigla
ENCUESTA BIOLÓGICA	
Los padres	
Edad en que los padres contrajeron matrimonio	
Si los padres son parientes entre sí	
Sus enfermedades	
El niño	
Si el embarazo y el parto fueron normales	
Si la lactancia fué materna, artificial o mercenaria	
Estado de salud del niño durante el 1er año	
Enfermedades sufridas durante el resto de su vida	
En qué época echó los dientes, empezó a andar y a hablar	

Figura 20. Pertenciente al libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños)..* (1898?, p.600).

Año 192-192..	Sigla
ENCUESTA SOCIAL	
edad	cultura
	profesión
Padre	
Madre	
¿Tiene la familia la costumbre de anotar sus gastos?	
Las costumbres de la familia (diversiones, vida doméstica)	
Número de personas que componen la familia (cuántos adultos y cuántos niños)	
¿Tiene la familia personas de servicio?	
¿Cuántos individuos de la familia ganan algún dinero?	
¿Posee bienes de fortuna?	
¿Tiene realquilados?	
¿Logra la familia tener su casa en orden?	

Figura 21. Pertenece al libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños)..* (1898?, p.601).

Guía para la encuesta moral.

CRITERIOS DE ALABANZAS en la familia (observar de qué se alaban: religiosidad, patriotismo o de lo contrario de esto; si es de la laboriosidad, afectividad, honradez, lujo, nobleza, beneficencia, caridad, independencia, etcétera). Relaciones sociales entre marido y mujer (derechos, privilegios, igualdad). Los títulos de mérito especiales que poseen algunos miembros de la familia (medallas, actos de valor, condecoraciones, distinciones).

CRITERIOS DE CENSURA y de la excusa (aquello de que se lamenta la familia, respecto a alguno de sus miembros: excesos en la bebida, falta de afecto, juego; irreligiosidad, falta de disciplina, de sumisión a la autoridad, desprecio, ociosidad, matrimonios inferiores).

CRITERIOS EDUCATIVOS EN LA FAMILIA (Qué concepto tienen formado los padres, respecto a la educación. Considerar la severidad, la dulzura, los premios y castigos, la colaboración de la conciencia infantil, en qué forma entiende la libertad de los niños).

EL JUICIO MATERNO SOBRE EL NIÑO.

LOS CUIDADOS QUE SE PRODIGAN AL NIÑO y qué derechos se le reconocen.

Figura 22. Pertenece al libro *La auto-educación en la escuela elemental:*

continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños).. (1898?, p.602).

3) La disciplina basada en la libertad.

El niño debía adquirir como primera noción la del bien y el mal, para conseguir una disciplina activa.

El Método Montessori guía al niño por el camino que lleva a su independencia. Impiden lo que perjudique u ofenda a otro, actos groseros o indecorosos.

La profesora es pasiva, debe poseer curiosidad científica, paciencia y respeto por lo que quiere observar.

4) La independencia.

La independencia ayuda a conquistar actos útiles. Una madre debe enseñar a coger la cuchara a su hijo y acercarla a la boca del mismo, o debe comer delante de él para que el niño observe cómo lo hace. Si la madre se limita a darle de comer o no le

deja observar al niño como ella come, no hace lo correcto.

Se le debe enseñar al niño a lavarse, vestirse, comer, y no hacerselo todo. El educador enseña, el sirviente hace todo sin enseñar.

La ayuda inútil supone un obstáculo para el desarrollo de las fuerzas naturales.

El hombre autosuficiente, el que no necesita la ayuda de los demás para obrar, se conquista a sí mismo al concentrar todas sus fuerzas en sus acciones y de esta manera multiplica su poder, se perfecciona a sí mismo. En esto coincide con los ideales educativos de otros autores tales como Rousseau (1762/2008, 2006), Dewey (1930), etc.

5) De cómo debe ser la lección de la profesora y características de su método.

La lección de la profesora debe ser un experimento, debe haber mucho de psicología experimental. Las lecciones son simples, objetivas, individuales y breves (no debe existir nada de incierto).

La lección breve y sencilla debe ser una explicación del objeto y el uso que debe hacer el niño del objeto mismo.

Previo a las lecciones, la profesora observa en un ambiente libre para el niño. De esta forma, la profesora sabrá si el niño se interesa o no por el objeto, cómo se interesa, durante cuanto tiempo se interesa, etc.. y la expresión del mismo. La profesora debe abstenerse de provocar esfuerzo alguno en el niño, porque de esta manera no sabrá cual es la actividad espontánea del mismo. Si la maestra observa que la lección no le interesa al niño, no debe insistir repitiendo la misma y no debe hacer entender al niño que se ha equivocado o que no ha comprendido, porque le obligaría a comprender o le alteraría el estado natural preciso para que la profesora hiciese sus observaciones psicológicas.

Como puede comprobarse lo esencial de su método es sacar todo el potencial del sujeto humano, en un marco de respeto y creatividad.

Según Maria Montessori (1898?), la higiene psíquica del niño ha de ser paralela a la higiene física. Debemos dar la libertad al niño de la naturaleza genuina, no la libertad de sus desviaciones morales, se debe así conducir al máximo desarrollo individual de la inteligencia, el carácter y el sentimiento; pudiendo nosotros, como directores de la paz, contemplar el “milagro” del crecimiento.

La higiene no consiste en enseñar y convencer de que el cuerpo se desarrolla por sí mismo, en el fondo el problema de la infancia consistía en la alta tasa de mortalidad infantil, no en las formas más o menos perfectas del cuerpo.

Las enfermedades que diezaban las nuevas vidas eran las enfermedades infecciosas, principalmente las de origen intestinal. Estas, produciendo toxinas o disminuyendo la nutrición en una etapa donde los tejidos son sensibles, originaban la totalidad de las defunciones. Además contribuía a todo esto, los pañales sucios, que se secaban al sol sin ser lavados y se volvían a usar; el pezón no se lavaba después de que el niño mamase, así como tampoco la boca de este, a pesar de las fermentaciones que ocurren y que pueden ocasionar enfermedades locales. Los niños mamaban sin orden alguno, cuando lloraban, y de esta manera cuando aumentaban los dolores y las indigestiones, se multiplicaban las raciones, empeorando la salud del niño.

Entonces fué cuando la ciencia dictó reglas, indicando la limpieza más perfecta, e indicó que el niño debía alimentarse de modo ordenado, después de haber digerido lo tomado anteriormente. Al niño no se le deben dar costras de pan entre las comidas, porque puede tragarselas sin digerirlas.

A raíz de estas reglas se vieron niños recién nacidos esperando dos horas antes de mamar de nuevo, estaban rosados, tranquilos, silenciosos y con los ojos abiertos.

Actualmente la libertad del niño es física únicamente.

La vida al aire libre, la supresión de fajas, y el sueño prolongado entre otros constituyen algunos de los hechos, siendo estos únicamente medios para alcanzar la libertad. La higiene ha liberado al niño de aquellos obstáculos que le impedían crecer.

Como se reciben a los niños que vienen al mundo.

Hace poco que se fabrican camas pequeñas para niños, lavabos, mesitas, sillones, cepillos, etcétera. Sólo algunos niños privilegiados y ricos tenían una habitación.

Los niños cuando juegan con los juguetes, los rompen, siendo esto un acto de inteligencia, porque lo que quieren es encontrar o comprender algo interesante; aunque a veces pueden destrozarlos como un hombre ofendido. En este caso los destruyen por maldad.

Por medio de la rebelión y la lucha, los niños defienden sus pequeñas conquistas sobre el ambiente.

Las “maldades”, “caprichos”, o “desahogos misteriosos”, son el grito oculto que este lanza debido a la infelicidad que siente porque su alma no es comprendida.

Con su alma sufre su cuerpo. El cuerpo del niño vive de la alegría de su alma. El aire y el alimento no son suficientes (*Antropología Pedagógica*, 1913)

Si la vida se encuentra oprimida, no hay salud, aunque se disfrute viviendo en edificios magníficos o disfrutando de banquetes succulentos.

La vida del cuerpo debe depender de la del espíritu.

En los hechos morales existe una correspondencia directa con las funciones del cuerpo, siendo así que sus alteraciones pueden generar diferentes estados sentimentales de cólera, fastidio, placer, dolor, etc. Al experimentar una pena, el corazón disminuye su

actividad, los vasos se encogen y la sangre circula más despacio, aparece la palidez porque las glándulas no pueden segregar sus jugos normalmente, hay cansancio, boca seca por falta de saliva, manos frías y la imposibilidad de digerir por falta de jugo gástrico. El dolor moral a la larga provoca desnutrición, enflaquecimiento, y predispone a contraer enfermedades infecciosas. El fastidio sería como una parálisis del corazón, aunque una acción refleja origina casi siempre la salvación, es el bostezo, que dilatando los alvéolos pulmonares, permite que la sangre llegue al corazón. En la cólera se produce una contracción tetánica de los capilares sanguíneos, hay extrema palidez y el hígado expulsa mayor bilis. En el estado de placer o goce, los vasos sanguíneos se dilatan, las funciones de secreción y la circulación se facilita, la cara tiene más color, la saliva y el jugo gástrico son percibidos como un alegre apetito, invitando a tomar alimento, los tejidos trabajan para liberar toxinas y asimilar las sustancias nuevas. Los pulmones almacenan mucho oxígeno, quemando los residuos y así no quedará rastro de toxinas. La alegría se manifiesta como una inyección de salud.

La vida interior del niño se debe satisfacer. Sus huesos están en vías de formación, su cuerpo es débil, los músculos están sobrecargados de azúcar, no pudiendo producir fuerza, ya que están trabajando en su formación. El organismo necesita oxígeno y nutrición, pero además necesita alegría para que las funciones se puedan realizar bien. Por medio de la alegría espiritual los huesos del hombre saltan de gozo.

2. 2. 1. Una mirada a la educación actual.

Los criterios que informan de la educación moral y la instrucción actual resultan muy simplificados. Después de leer al niño un acto heroico se le dice que debe convertirse en héroe. Se le hace conocer un ejemplo de carácter y se le dice que él tiene también que tener ese carácter. Se le refiere un acto moral y se le recomienda que sea

virtuoso.

Los adultos quedan tranquilos y satisfechos. Forman la moral y el carácter de sus hijos como cuando antaño pretendían robustecer las piernas de algunos manteniéndolas fajadas.

Los niños rebeldes son los que demuestran la inutilidad de tales enseñanzas.

Someter al niño, domarlo, hacerlo obediente, es el punto capital de la educación. Una vez se haya obtenido independientemente del procedimiento, se establece el primer paso principal que se denomina “educar la voluntad del niño”.

Después de este paso, el adulto estudia qué cosas le resultan al niño más difíciles y entonces tratará de imponérselas para que se acostumbre a las dificultades que se encuentra el adulto. Además de esto somete al niño a condiciones que el adulto no sería capaz de soportar como es la de estar inmóvil tres o cuatro horas, durante años, escuchando a un conferenciante fastidioso y pesado (*Antropología Pedagógica*, 1913).

Se piensa que el profesor es el que crea la mente del niño.

Es muy importante para los profesores atraer la atención de los niños para entonces introducir en la cabeza de estos aquello que crea necesario. Pero, ¿Cómo podría fijar nociones en la memoria? Para ello, debe conocer la psicología, las leyes de la memoria, el mecanismo por el cual se forman las ideas, las más altas actividades y las leyes de asociación, las cuales usará para hacer raciocinar al niño. El profesor, conociendo todo esto, debe organizar y enriquecer las inteligencias; aunque todo esto resulta difícil si el niño no se presta a ello. La educación moral es por lo tanto el punto de partida. Lo más importante es saber disciplinar a la clase. Si no es por medio del amor, se usa la fuerza. Sin esta base la educación y la instrucción son imposibles, y la escuela resulta inútil.

Otro problema es el de economizar las fuerzas del alumno; saber cuanto deben durar los descansos, las clases, las materias mas adecuadas según el niño durante el horario de clase, si es mejor empezar por dictado o aritmética, o a qué hora del día el niño está mejor para poder hacer trabajos de imaginación, a las 9 u 11 de la mañana.

Saber como debe el profesor escribir en la pizarra para que los alumnos sentados lejos de esta sean capaces de leer lo que pone en la pizarra, la cantidad de luz que debe recibir la pizarra, así como las dimensiones que debe tener la escritura para poder ser leída a distancia.

El alumno debe conocer lo que el profesor comprende y enseña.

La educación moral derivada de la observación de los hechos.

Tratándose de personas dentro de un ambiente lleno de estímulos, es difícil dar solo dos percepciones, al llevar estas dentro muchas imágenes en desorden. Para las lecciones sensoriales se usa el aislamiento de las percepciones. Para diferenciar el calor del frío, se pone una venda en los ojos y se coloca el niño en un lugar silencioso para que pueda percibir esta diferencia. Frente al niño hay dos objetos iguales en los caracteres perceptibles con el sentido muscular y táctil. La diferencia será la temperatura, uno estará a 60° y el otro a 10°. Se pasa la mano del niño con los ojos vendados por el objeto caliente después de haber llamado la atención de este sobre el objeto, y se le dice !está caliente!. Al pasar por el objeto frío, se le dice !está frío!. La lección ha finalizado.

Los contactos indeterminados son un caos, los contactos determinados indican el orden, porque por medio del aislamiento se distingue una cosa de otra.

La técnica es por tanto basada en los principios de la psicología experimental.

Los profesores más hábiles son aquellos que no aburren ni cansan demasiado a

los niños, haciendo que su atención se dirija unas veces a unas cosas y otras a otras, descansando esta. Así la atención puede después dirigirse con más intensidad a lo que supone ser el objeto principal de la lección.

Descubrimientos de la medicina: deformaciones y enfermedades.

La primera ciencia en penetrar en la escuela fué la medicina, la cual se encargó de organizar la higiene especial. La parte más importante de esta es la que puso de manifiesto y describió lo que existía de morboso en la escuela, es decir las enfermedades adquiridas por el hecho de estudiar en la escuela. Las más notorias son la escoliosis y la miopía. La primera se debe al hecho de permanecer mucho tiempo en posición sentada y por la postura viciosa de la espalda cuando se escribe. La miopía se debe a que los niños permanecen sentados mucho tiempo y a menudo tienen poca luz, la cual no permite una visión nítida y clara; o porque el niño se encuentra demasiado lejos de la pizarra y debe acomodar continuamente el ojo forzando este hacia la miopía. Además, las enfermedades del hígado, la anemia y las neuroastenias se estudiaron como enfermedades propias de las escuelas.

La medicina presentó así al niño como víctima del trabajo desproporcionado e inadecuado originándose así la medicina legal. Si es que los delincuentes han originado la medicina legal, ¿porqué no se ha originado una relacionada con los inocentes?

La ciencia no ha respondido a su misión en lo que respecta a los niños.

Si se abre un tratado sobre higiene escolar sería un resumen de los trabajos e ideas de todo el mundo.

Por considerarse las escuelas como una fábrica de jorobados y miopes, se ha establecido en algunas escuelas de Roma, algo parecido a un instituto ortopédico. Tiene aparatos diferentes, y por medio de estos los alumnos por turno quedan suspendidos por

la cabeza, de manera análoga a lo que se hace en medicina para combatir las desviaciones vertebrales en el raquitismo y la enfermedad de Pott (tuberculosis de vértebras). Las estadísticas son alentadoras. Si la ahorcadura se inicia a los siete años, los daños producidos por los bancos de la escuela, quedan neutralizados y el niño no tiene de esta manera escoliosis.

Hoy en día la psicología experimental usa tests psicológicos, sin excluir la investigación de laboratorio con aparatos de medición como son los ergógrafos y estesiómetros.

Un ejemplo sería leer una página impresa e ir tachando las a que se encuentren, para medir la atención, además de ir anotando el tiempo empleado con la ayuda de un cronómetro.

Contar en voz alta del 1 al 100 y seguir operaciones aritméticas escritas, permite medir la distribución de la atención, y se señalan así los errores cometidos. Se hacen estos ejercicios a diferentes personas a la vez y se estudian de manera comparativa las actividades individuales.

Estos experimentos no pueden alterar la marcha ordinaria de la escuela, son un extra que se suma al funcionamiento normal de la misma, como trabajo de investigación.

Debido a este tipo de experiencias, ha tenido lugar el descubrimiento de una gran cantidad de errores que se han cometido en la educación, y ayudan a poner de manifiesto el estado de fatiga, el cansancio o la dificultad de mantener fija la atención.

La ciencia tropieza con un cúmulo de problemas no resueltos.

María Montessori alude en su libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación*

de la infancia en las “Casa dei Bambini”(Casa de los Niños) (1898?), Tissié (*La fatiga y el adiestramiento físico*, 1889), en su conclusión del tipo individual, indica que cada individuo se fatiga o no dependiendo de su voluntad. Según las estaciones, la fatiga aumenta desde el primer al último día de clase, aunque no se sabe si se debe a la influencia de las estaciones, o si el niño se agota debido al sistema escolar. Según los momentos del día, se debería saber si la fatiga, cuando se está trabajando en los momentos preferidos es menor, aunque esto parece ser difícil de resolver.

La fatiga es menor los lunes y viernes, aunque no se puede afirmar nada de manera definitiva. El cambiar de trabajo con frecuencia al parecer cansa más que permanecer en el mismo, e interrumpirlo cansa más que continuar en él.

Según alude María Montessori en el libro *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini”(Casa de los Niños) (1898?)*, el coeficiente ponogénico es la fatiga que producen las materias diversas de la enseñanza.

El 100, es el coeficiente máximo, y corresponde a matemáticas. Para las otras materias los coeficientes ponogénicos son:

Matemáticas	100
Latín	91
Griego	90
Gimnasia	90
Historia y Geografía	85
Francés, Alemán	82
Historia Natural	80
Dibujo, Religión	77

Se hicieron las deducciones siguientes por una ciencia experimental:

Sería importante saber si el orden de los coeficientes varía con la edad, lo cual permitiría conocer cuando el cerebro está mejor dispuesto para el estudio de una materia concreta y darle así más importancia en los programas; por otra parte ayudaría a disponer horarios donde las primeras horas de la mañana fuesen para las lecciones que más fatigan.

Otro estudio tiene por objetivo las toxinas originadas por la fatiga. Maria Montessori en su libro *La auto-educación en las escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini”* (Casa de los Niños) (1898?) alude al autor Weichardt (*Pompei vor der zerstoerung : reconstructionen der tempel und ihrer umgebung*, 1898?), quien ha conseguido aislar toxinas y fabricar antitoxinas de la fatiga, consiguiendo buenos resultados en ratones. Se sabe que durante un trabajo fastidioso la producción de toxinas aumenta, mientras que después de un trabajo interesante apenas se han encontrado trazas de estas.

El primer deber de todo educador es no hacer daño; no perjudicar, precepto que también sirve para la práctica de la medicina. A pesar de esto se sabe que todo método de enseñanza perjudica de alguna forma el desarrollo normal del niño. El educador debe tratar de aliviar el daño de la instrucción.

Por todo ello, hoy día se trata de disminuir la pena alejando de esta manera los males irreparables, debido a la higiene y la psicología, es decir, mediante la disminución de los horarios, los programas y evitando en lo posible los deberes escritos. Así, la ignorancia y el abandono de los niños en la mayor parte del día, es el sustituto del espectro de la ruina física. ¡Nuestros tiempos necesitan un cultivo exhaustivo de las

nuevas generaciones al igual que una preparación cultural de una forma vasta y compleja!

2. 2. 2. La contribución experimental de Maria Montessori.

La organización en la vida psíquica comienza con un fenómeno característico de atención.

El trabajo experimental que llevó a cabo Maria Montessori con niños de 3 a 6 años ha ayudado desde un punto de vista práctico para la investigación de los cuidados que requiere el alma del niño; los cuales son parecidos a los cuidados de la higiene para el cuerpo (*Antropología pedagógica*, 1900).

Cuando se produce la polarización de la atención del niño, todo lo desordenado en la conciencia del niño desaparece, y aparece una organización en su creación interior.

Este fenómeno puede transformar la conciencia del adulto, y viene a ser un aspecto constante de la formación interior. Es la iniciación normal de la vida interior de los niños y acompaña el desarrollo de estos, llegando a ser objeto de estudio como hecho experimental.

El desarrollo psíquico se organiza con estímulos externos que se deben determinar experimentalmente.

El problema consiste en ofrecer al niño el alimentario necesario.

Con la alimentación espiritual, el niño desenvuelve una actividad compleja, organizada, ejercita la inteligencia, responde a un estímulo primitivo y desarrolla cualidades que consideramos extrañas a la naturaleza de el mismo y de orden superior como: la constancia en el trabajo, la paciencia; y en el orden moral: la suavidad de carácter, la obediencia, la gracia, el afecto y la serenidad.

Es necesario que el desarrollo del niño se produzca de manera libre. En esta

actitud pasiva esperamos los milagros de la vida interior.

Pero para que tengan lugar los fenómenos psíquicos de crecimiento, es necesario ofrecer los medios exteriores y preparar el ambiente de una manera adecuada.

El ambiente debe poseer los medios que favorezcan la autoeducación, después de un estudio experimental exacto y largo. Antes de poder hallar los medios necesarios para el desarrollo psíquico, es necesario muchos años de prueba. La autoeducación debe ir precedida de una ciencia que la haga posible. Al hablar de libertad, deben existir objetos que la faciliten.

El material sería como un test mental creado no para medir la reacción psíquica instantánea que produce, sino sería un estímulo que debe determinarse por las reacciones psíquicas que puede generar y mantener permanentemente. La reacción psíquica establece y determina el test mental sistemático. Es el único término de comparación en la determinación de los tests, una polarización de la atención y la consecuente repetición de los actos relacionados con ella. Cuando un estímulo corresponde a la personalidad refleja sirve para mantener activa una reacción, siendo un estímulo de formación interna. El organismo asociativo sobre esta actividad mantenida y despertada, inicia sus internas elaboraciones en relación con estos estímulos.

Esta pedagogía forma parte de las ciencias modernas, aunque el método que la informa o la observación, el tanteo, la comprobación, el reconocimiento de los nuevos fenómenos, su reproducción y aprovechamiento, la posicionan entre las ciencias experimentales.

Los estímulos externos pueden determinarse en cantidad y calidad.

A través de los experimentos se determinan mas exactamente la cantidad y calidad de los estímulos externos.

De una forma similar se procede con los colores y las cualidades de las cosas. Para fijar la atención a una cualidad de un objeto, el estímulo debe tener cierta intensidad y extensión, lo cual puede determinarse dependiendo del grado de reacción psíquica del niño.

De todos los caracteres de los objetos, uno se pone más de manifiesto porque reclama más elevación en la actividad de la inteligencia; es decir, el poder contener el control del error.

Para que la autoeducación sea posible, el estímulo debe reclamar una actividad y la debe dirigir. Además, el niño debe persistir bastante en el ejercicio sin cometer errores. Los encajes sólidos son uno de los primeros objetos que llaman la atención del niño de tres años, porque poseen el más mecánico de los medios de control del error.

El control del error en la segunda serie de objetos para educar al ojo en la percepción de las dimensiones no es mecánico sino psicológico; por ello el niño ha educado su ojo para reconocer las dimensiones verá el error; de esta manera, los objetos siguientes llevan el control de error en los colores y el tamaño. La tabla de Pitágoras lleva un control de errores de otro género y de un orden más elevado, porque ella se confronta con un modelo. Esta confrontación exige un esfuerzo inteligente de la voluntad, para que el niño pueda realizar una autoeducación consciente. Aunque para que el control del error sea gradual y el mecanismo exterior sea menor, para que se convierta en una actividad interna desarrollada poco a poco, el control dependerá, como las cualidades de los objetos, de las reacciones, al mantener el niño su atención fija sobre un objeto concreto, repitiendo los ejercicios.

Pero para saber la cantidad exacta de los objetos del material, hay otro criterio experimental. Si los instrumentos se han elaborado con mucha exactitud, generan un

autoejercicio ordenado y se relacionan con los fenómenos del desarrollo interior, manifestándose, hasta cierto punto, un cuadro psíquico nuevo, un plano superior de desarrollo.

El niño entonces, es cuando abandona los objetos de manera espontánea, sin cansancio alguno. La mente puede alcanzar la abstracción, de esta manera proyecta su atención sobre el mundo exterior observándolo con el orden que se ha ido formando en su mente y comienza a hacer espontáneamente, comparaciones lógicas y ajustadas; representando estas la adquisición de conocimiento. Se le denomina período de los descubrimientos, provocando en el niño explosiones de alegría.

Este es un plano elevado para el niño porque le facilita futuras ascensiones. Es entonces cuando la atención del niño no se fija sobre los objetos, cuando comienza la abstracción.

Se debe determinar con exactitud lo que sea suficiente y necesario que sea capaz de responder a las necesidades internas de la vida en vías de desarrollo, o ascensión. La cantidad viene determinada por la observación del conjunto de manifestaciones activas y las expresiones del niño.

Los niños constantes en el trabajo que dan señales de su intensa atención, se levantan insensiblemente como si fueran aeroplanos. La distracción se revela por la expresión luminosa de la cara, embargado por la alegría. El niño no habla hasta pasado un instante, que es cuando dirá lo que sucede en su interior y a continuación seguirá explorando y descubriendo. Es en ese momento cuando el niño se considera salvado.

En otros niños se puede producir el mismo fenómeno, pero tienen demasiados objetos a su alrededor. Durante el período de madurez se encuentran retenidos, presos, sujetos con ligaduras materiales a la tierra. La inestabilidad, la disminución de la

intensidad de la atención sobre los objetos nuevos y el cansancio se manifiestan en la extinción de las actividades internas. Es cuando adopta risotadas vacías, actos de flojedad y sin gracia. Pide más y más objetos, porque está encerrado en el círculo vicioso de las vanidades. Algo parecido sucede al adulto, cuando cometió el mismo error en el caos de la vida, se vuelve débil, indisciplinado y está en peligro de perderse. Si alguien no le retira los objetos vanos y le indica su cielo, es extraño que lo pueda hacer por él mismo.

Los dos tipos de extremos sirven como criterio para determinar la cantidad de objetos que facilitan el desarrollo de una manera experimental.

Un exceso de material retrasa el progreso, lo debilita. Si el material es insuficiente y el autoejercicio no lleva a aquella madurez que provoca la ascensión, no aparece la abstracción como fenómeno espontáneo, la cual es el segundo grado de la autoeducación que se dirige hacia el progreso infinito. La atención prolongada e intensa que lleva a la repetición de los actos, es una guía para encontrar aquellos estímulos conforme a la edad del niño. El mismo estímulo que provoca en un niño de 3 años un acto repetido cuarenta veces seguidas, produce el mismo acto repetido 10 veces en un niño de 6 años, porque el objeto de interés para un niño de tres años no atrae al de seis. El trabajo continuado en un niño de tres años con el mismo objeto puede ser de media hora, en el niño de seis puede llegar a superar las dos horas.

Los tests sistemáticos con un fin, como, la preparación para la escritura sin contar con la edad, no tienen valor ninguno. El sistema de escritura en el Método Maria Montessori se basa en la preparación directa de determinados movimientos que van a conducir a la escritura de manera fisiológica; como son el trazado de las letras del alfabeto y el manejo del instrumento de la escritura.

Para que el mecanismo motor se fije, se necesita una prolongada repetición del ejercicio. Desde un modo experimental pueden determinarse cuales son, dependiendo de las edades, las actitudes del niño, el cual tiene el material de desarrollo adecuado; y cuáles, el nivel medio de desarrollo intelectual.

Se pueden determinar los medios de desarrollo de un modo exacto para que pueda producir una correspondencia entre los estímulos y las necesidades interiores.

Si alguien tiene todo esto dispuesto, se facilita el desarrollo de la vida psíquica del niño. Con estos objetos, se puede realizar la libertad en la escuela.

El trabajo preparatorio sirve para la determinación del método y para su continuación.

El material de desarrollo se necesita como punto de partida.

Para que el espíritu se eleve es necesario una parte material en la formación psíquica, donde el espíritu pueda encontrar reposo, refugio y punto de apoyo. Si no existe, no se puede elevar y crecer libremente.

La parte material debe contener y reproducir las formas del espíritu para que sea un verdadero apoyo. Por ejemplo, en la parte primera de la vida psíquica, el material corresponde al ejercicio primitivo de los sentidos y viene determinado en su cantidad y calidad por las necesidades sensoriales generadas por la naturaleza: corresponde al ejercicio de la actividad necesaria para madurar un estado psíquico de abstracción y observación superior. Se pueden considerar después el espíritu ansioso de ejercicios más elevados. De esta manera aparece el fenómeno primitivo de la atención, que se aplica actualmente a la aritmética y a las letras del alfabeto, repitiendo los ejercicios metódicos de la inteligencia más complejos, los cuales consisten en relacionar las imágenes auditivas con las motoras y visuales de la palabra escrita y hablada, y en el

estudio positivo de las proporciones, la cantidad y el número. Además aparecen la constancia y la paciencia, la vivacidad, alegría, y actividad característicos del espíritu, una vez que las energías internas han encontrado su teclado, donde pueden ejercitarse cómodamente y tranquilamente.

El espíritu guiado por un orden correspondiente a un orden natural, se fortifica y crece manifestándose en su equilibrio, calma, serenidad, cualidades que quedan traducidas en la disciplina, la cual caracteriza a los niños Montessorianos.

El material se debe ofrecer a las necesidades espirituales como una escala, ayudándolo a subir gradualmente, por medio de la formación superior y la cultura.

Porque los ejercicios psíquicos necesitan de un material nuevo y éste debe contener nuevas formas de objetos, capaces de fijar la atención, más complejos, capaces de madurar la inteligencia con el continuo ejercicio y provocar constancia y paciencia que van a terminar aumentando la elasticidad, la capacidad para la abstracción, el equilibrio psíquico y la creación espontánea. Después se dedican a los ejercicios de memoria para que puedan retener las imágenes del mundo, de adquirir conocimientos de manera rápida con un esfuerzo determinado. Como ejemplo del estudio de la memoria están trozos de poesía y prosa y la tabla de multiplicar.

El niño dejará poco a poco el material usado para los cálculos aritméticos. Llegando a determinado grado de madurez, razona por medio de la abstracción y hace cálculos mentales.

Los niños que siguen la autoeducación, adquieren una sensibilidad especial para las necesidades internas. Piden ayuda, un material nuevo, nuevas formas de trabajo cuando se han producido en ellos fenómenos de maduración interna. Piden lectura, gramática u otro, dependiendo de la necesidad espiritual que experimenten, así como

requerirán una necesidad fisiológica como el sueño, el hambre o la sed. La sensibilidad de ellos se manifiesta en un deseo que el profesor debe satisfacer.

Cada una de las disciplinas; la gramática, ciencias naturales, aritmética, literatura o música se deben presentar con una construcción esquemática definida. Al trabajo psicológico primitivo se debe unir la colaboración de especialistas para que el conjunto de medios necesarios se produzcan y pueda llevarse a cabo la autoeducación.

Este trabajo experimental preparatorio establece los medios externos de desarrollo adecuados para que se desenvuelva la vida íntima, y para ello, los medios extremos deberán estar contruidos de manera que correspondan a las necesidades de la formación espiritual de una manera exacta.

La construcción externa material se ofrece y entrega a las energías individuales naturales. Los niños escogen los objetos que prefieren dependiendo de las necesidades internas de su crecimiento psíquico. De esta forma cada niño está con el objeto elegido dependiendo de la voluntad o la necesidad de maduración interna del espíritu; maduración que requiere un ejercicio largo y constante. Ningún director o profesor puede adivinar las necesidades íntimas del niño, o el tiempo que necesita cada uno para alcanzar un grado de maduración, pero si el niño se encuentra en libertad, bajo la guía de la naturaleza, se revela claramente.

Los fenómenos psíquicos.

Se deben observar algunos fenómenos de la vida como si se fuese un naturalista. Las condiciones exteriores son especiales, y los efectos psíquicos se relacionan con el desarrollo espontáneo de las actividades internas del niño.

Los objetos del sistema obran como reactivos generando reacciones químicas especiales, que son como un despertar, o una organización de la personalidad. La

primera consecuencia del orden que se forma internamente o la disciplina, es el signo externo esperado del trabajo interior iniciado.

Cuando tiene lugar la apertura de una nueva escuela, se produce un desorden inicial en los primeros días, algo normal, sobre todo si la maestra no tiene experiencia y está esperando ansiosamente un resultado. El ajuste que esperaba entre el material y el niño no se produce siempre, la maestra queda desorientada porque no vé que los niños vayan hacia los objetos según su gusto. Los niños pobres se lanzan rápidamente sobre los objetos, los niños ricos no.

En cambio, si un alumno presta atención por las cosas que se les presenta, respondiendo así a sus necesidades psíquicas, después se interesa por todos los objetos y desenvuelve actividades de manera natural. Una vez producida la iniciación, lleva a un progreso continuado que se desenvuelve por sí mismo. El fenómeno es explosivo.

Estas crisis sobrevienen al producirse por vez primera un orden psíquico, siendo el punto de partida del desarrollo progresivo de la vida interior.

Cuando los niños encuentran los objetos interesantes, el desorden desaparece. Después vendrá el despertar de la individualidad.

Se creen que los niños empiezan a tener sensación del crecimiento interior que se produce en ellos, demostrando con explosiones de alegría este hecho superior que se está produciendo en ellos.

Después de esto, tiene lugar una verdadera y real disciplina, cuyas manifestaciones principales se pueden comparar con el respeto y el derecho de los otros. Es entonces, cuando un niño que quiera coger el trabajo de otro, espera a que el objeto quede libre. La disciplina, establecida por estos hechos internos, hace que el niño trabaje con independencia de los demás para desarrollar su personalidad. Aunque con este

trabajo no se produce un aislamiento moral, este se produce entre niños con un afecto, un respeto recíproco y un sentimiento que los une y los separa. Nace de esta manera una disciplina compleja que acompaña el orden de la colectividad. El trabajo pulcro genera un efecto inmediato sobre los caracteres de estos, pudiendo ser estos dueños de sus propios nervios.

Curva primitiva del trabajo ordenado.

Esta curva hace referencia al trabajo individual disciplinado de una mañana. Para empezar, el niño está quieto durante un tiempo para después escoger un trabajo que será fácil para él por ejemplo, componer la escala de los colores. Persistirá aunque no por mucho tiempo. A continuación se dirige a un trabajo más complejo, por ejemplo componer palabras con letras del alfabeto, llegando a permanecer más tiempo (media hora). Cuando termina, deja de trabajar y se pone a dar vueltas por la clase; podría parecer que se encuentre fatigado, porque parece algo intranquilo. Pasados unos minutos coge un trabajo más difícil y continúa en él con mucha atención, por ejemplo hacer sumas y escribir. Cuando termina este trabajo, se detiene y contempla sereno el trabajo realizado, se acerca a la maestra y le hace confidencias. El niño entonces parece una persona reposada, realzada y satisfecha.

En el primer y segundo período de trabajo hay fatiga, se mueve, pasea sin molestar. Se está preparando para el “gran trabajo”.

Cuando el ciclo termina, el niño abandona el estado de concentración reconfortado y satisfecho, sintiendo impulsos sociales de orden superior como por ejemplo la necesidad de hacer confidencias, o comunicarse de manera íntima con otras almas.

2. 2. 3. Su sistemática de Aprendizaje: Toda la clase trabajando.

Hasta las 10, la primera parte de la mañana, la ocupación elegida consiste en un trabajo fácil y conocido.

A las 10 los niños se encuentran inquietos, no buscan objetos ni trabajan. Parece como si la clase estuviese cansada y comienza el desorden. Al pasar unos minutos vuelve el orden y los niños escogiendo ocupaciones difíciles y nuevas se sumergen en un trabajo muy intenso.

Cuando este trabajo termina, los niños se muestran reposados, alegres y llenos de gracia. A las 10 de la mañana, durante el período de la falsa fatiga la maestra inexperta interpreta el fenómeno de preparación o suspensión como un desorden, llegando a llamar a los alumnos para que descansen, es entonces cuando el trabajo sucesivo no persiste y la agitación persiste. Los niños permanecen en un estado anormal al no poder serenarse, perdiendo estos los caracteres para que se desarrolle una función interior.

La curva única del trabajo individual ordenado no es constante ni ordenado en este caso, aunque puede considerarse el tipo medio de trabajo en el orden alcanzado.

Hay curvas de niños que no se han ordenado aún. Los niños pobres difieren de los ricos porque los primeros difícilmente se encuentran en el estado de confusión en el que se hallan los niños ricos; sintiendo los pobres desde el primer momento más o menos atracción por los objetos y algo de interés por los mismos. Al principio, el interés es superficial, se entretienen, los cambian, los escogen, sin que tengan aún un interés profundo por estos objetos. Este carácter es una alternativa de orden y desorden y no se produce en la clase de los niños ricos.

Curva individual de un niño pobre.

Las curvas de trabajo están debajo de las de reposo en la etapa de desorden. El niño permanece quieto cuando reina un orden colectivo, a menos que se eleve hacia el trabajo, aunque este no persiste en él y la curva termina bajando rápidamente. Aunque la curva de trabajo individual es irregular, el período de trabajo fácil precede al difícil y después de ambos existe la misma caída máxima.

Curva del trabajo.

La curva de trabajo de un niño abandonado por sus padres o muy pobre es un elemento perturbador. Un niño (O) tiende a aprender de los demás, si se le entretiene un momento huye del trabajo y no tolera la enseñanza directa. Si la maestra trata de enseñarle algo hace una mueca y escapa. Estorba a sus compañeros, se mueve mucho y parece intratable; aunque sigue las lecciones que la maestra le dá a otros niños.

Hacia el orden.

Cuando comienza a trabajar, una vez que ha aprendido, persevera en el trabajo y aparece la curva de trabajo normal: trabajo inicial, pausa (el niño recae ligeramente de manera fugaz), curva de gran trabajo y reposo final (se repite la recaída en su defecto). La subida de la gráfica se acompaña del interés por el trabajo con una gran bondad, el niño está sereno, llegando a tener un aspecto de beatitud con dulzura. Cuando llega a su período álgido del trabajo, les manda besos a sus compañeros con los dedos, sin interrumpir la intensidad de su atención. En medio de la satisfacción interior surge una corriente de amor profundo que proviene de su alma.

Curva del trabajo de un niño débil.

Hay muchas curvas en esta gráfica que vienen a caer sobre la línea de reposo. No hay continuación de la curva ni unidad, lo cual indica que falta continuación en el

esfuerzo. Después de un ejercicio fácil viene el momento culminante del trabajo, donde el ejercicio se repite brevemente (por ejemplo los colores) terminado el gran esfuerzo. Después de un reposo, el niño emprende de nuevo un trabajo muy fácil (encajes sólidos). En el impulso interior se muestra la debilidad del carácter. El niño se esfuerza sucesivamente para elevarse, no tiene decisión para cesar su trabajo inmediatamente, tampoco sabe dar la gran embestida. El niño se encuentra quieto, no tiene inquietudes, no se lanza con ímpetu ni tiene fuertes manifestaciones afectivas.

La marcha del progreso.

Después de que la clase se encuentra en orden, hay un desarrollo progresivo de la actividad interior.

El material tiene ejercicios graduados desde el más rudimentario ejercicio sensorial hasta alcanzar la escritura, la lectura y el cálculo. Los niños eligen libremente el ejercicio que prefieren, siendo iniciados por la maestra en cada ejercicio, escogen aquellos cuyo uso conocen. La maestra sabe cuando están preparados para un ejercicio superior porque los observa. Es entonces cuando los inicia en el ejercicio nuevo o el niño lo aprende observando trabajar a los niños más adelantados.

Quedan dos fases sucesivas de trabajo no interrumpidas: la fase del entrenamiento y la fase del gran trabajo. El trabajo de entrenamiento dura poco tiempo, por el contrario, el gran trabajo es más persistente. Después del esfuerzo máximo que se agota espontáneamente se manifiesta el reposo con sus características de serenidad y alivio. Si el esfuerzo se interrumpe, el niño da señales de inquietud (cansancio) o se vuelve distraído (*Antropología pedagógica*, 1913).

En la curva primera, el trabajo de entrenamiento está formado por dos trabajos fáciles los cuales persisten poco, a partir de los cuales se va a pasar al gran trabajo. Al

final hay un reposo con pensamientos, donde el niño no trabaja, contempla en silencio y por largo tiempo, antes de reiniciarse de nuevo. A veces, después de haber contemplado el trabajo propio, observan el trabajo de sus compañeros.

En la curva segunda, hay un paralelismo sensible con una línea de reposo: el niño persevera en el trabajo de una forma continua, siendo la duración la única diferencia entre el trabajo de entrenamiento y el gran trabajo. El período contemplativo es ahora un período de trabajo interior, un quasi período de maduración interior o de asimilación. Aquí se hace más frecuente la observación del trabajo de los demás, siendo este un estudio espontáneo de comparación entre su propio trabajo y el de los compañeros; o se desarrolla un estudio de comparación espontáneo entre sí mismo y los compañeros; o se desarrolla un interés vivo por la contemplación del ambiente exterior, indicando el período de los descubrimientos. El niño se estudia a sí mismo en sus producciones y se relaciona con sus compañeros y con el ambiente.

El poder completar un ciclo entero tiene una influencia más profunda sobre la personalidad del niño. Se vé este impulsado a concentrarse después del gran trabajo, y puede llegar a conservar constantemente una actitud mental de equilibrio interno y atención sostenida sobre el ambiente que le rodea. La personalidad del niño ha alcanzado una grada superior. El niño comienza a ser dueño de sí mismo y aparece en él la obediencia. El niño es ahora capaz de obedecer, es dueño de sus actos y los puede dirigir dependiendo del deseo de otra persona; pudiendo interrumpir un trabajo sin dar señales de fatiga o tener un desequilibrio. El trabajo tiene para él una actitud constante y de ahora en adelante el niño no puede quedar ocioso. La inacción resulta intolerable.

Pero para que la personalidad continúe su desarrollo y para que esta actitud persista, es necesario la realización de un trabajo verdadero diariamente. La elasticidad

necesaria para la adaptación, el equilibrio, la posibilidad de actos superiores como la obediencia, se derivan del ciclo completo de la concentración metódica y el ciclo completo de un esfuerzo.

Los niños necesitan el período de concentración, el tiempo del gran trabajo donde se halla la posibilidad de un desarrollo posterior.

En la gráfica donde el grado del niño es muy elevado, los trabajos de entrenamiento son elevados. El niño cuando entra en la escuela, escoge, por ejemplo el alfabeto o escribe; a continuación viene el gran trabajo; lee. En las recreaciones escoge una tarea inteligente: observa libros ilustrados.

Las actitudes morales (constante serenidad, obediencia) y todas las ocupaciones intelectuales se elevan al mismo tiempo.

Se eleva la línea de reposo lo cual indica el nivel del desarrollo.

En un estado superior la gráfica del trabajo es una recta paralela a la línea de reposo.

Se pueden determinar los tipos medios de desarrollo interno o los grados del desarrollo sobre los cuales se pueden estudiar las variaciones individuales. En el tipo primario se halla la imposibilidad de fijar la atención y el desorden en la conducta. No hay una verdadera línea de trabajo y la gráfica permanece por debajo de la línea de reposo. En el tipo donde tiene lugar la fijación permanente de la atención sobre un trabajo, se encuentra la gráfica media del trabajo normal ordenado en el primer grado o el trabajo de entrenamiento continuado de un período de inquietud y después, el gran trabajo continuado de un estado de reposo.

Hay un segundo grado, donde la media se caracteriza por la ausencia del período de inquietud y el gran trabajo finaliza con la contemplación. Aquí tienen lugar los

descubrimientos, la obediencia, las observaciones generalizadas; el trabajo es una actitud.

A continuación tiene lugar una elevación general, donde sube el nivel de los trabajos de entrenamientos; aquí la conducta disciplinada es una actitud.

La gráfica se tiende a hacer recta y paralela a la línea de reposo al pasar de un grado al otro.

2. 2. 4. La educación del sentido moral: En sus aspectos individuales.

El concepto de educación moral y educación intelectual, debe contener una base de sensibilidad y erigirse sobre esta. Hay dos conceptos análogos y dos vías paralelas cuando se defiende la educación de los sentidos y la libertad, para desenvolver la inteligencia de acuerdo con sus propias leyes, y por otra parte la educación del sentimiento y la libertad espiritual para elevarse.

Los adultos son los estímulos de los niños.

Para estimular la inteligencia se le ofrecen muchos objetos como son las formas, los colores pero para el espíritu, los adultos son el objeto principal. Los niños se apegan a los adultos para nutrir sus almas; cuando aman a los adultos se elevan.

Si el niño se vuelve al adulto con su corazón y pide alimentarse de su alma, éste debe estar siempre dispuesto a las necesidades del niño, no como objetos pasivos, sino correspondiendo con las actividades íntimas del adulto para reflejar sobre él los rayos luminosos que necesita su alma.

Nunca se debe agredir al niño con las caricias, ni rechazar los impulsos afectuosos del mismo, aunque el adulto no se encuentre en disposición de recibirlos, se debe corresponder con cariño y delicadeza. Los adultos son los objetos de amor alrededor del cual la vida del niño se organiza. Las madres y las maestras más perfectas

son aquellas que tomando el material didáctico como ejemplo, intentan imitarlo, llenándose de las riquezas morales para mostrárselas. Los objetos sensoriales poseen vibraciones accesibles al hombre: las vibraciones de los colores y la luz, la del calor y los sentidos; por ello, aquellas deberán reunir todas las vibraciones de la sensibilidad, hasta esperar que el alma elija.

El niño que ama a su madre y aquél que fué ayudado por el amor materno, posee el sentido interior por medio del cual es capaz de amar. Por lo tanto, recibirán reflejos de ese amor, los objetos humanos que caigan bajo la acción de aquel sentido.

Tenemos que esperar a que el niño vea al adulto. Un día el niño se dará cuenta del espíritu del adulto entre los objetos intelectuales y se detendrá delante de este. Será como el renacimiento que experimentó cuando un objeto lo atrajo y lo entretuvo.

La esencia de la educación moral.

La esencia de la vida moral consiste en mantener viva la sensibilidad de la conciencia y perfeccionarla. En torno a ella se produce el orden: se ve la diferencia entre el bien y el mal. Nadie es capaz de enseñar si no puede diferenciar entre el bien y el mal. Ver y conocer esta diferencia es una misma cosa.

El niño requiere un ambiente ordenado y donde se encuentre la diferencia del bien y del mal para que pueda ser ayudado. Si hay confusión entre el bien y el mal, no hay un ambiente adecuado para que se produzca la formación del orden en la conciencia moral. Menos donde hay injusticia y persecución. En este caso la conciencia del niño podría ser envenenada, el orden podría ser desterrado y no se sabe que consecuencias tendría esto para el hombre moral. No se puede escandalizar a los niños.

Además de los conocimientos que se tienen sobre la moral, se puede diferenciar entre el bien y el mal por medio del sentido interior; el bien es serenidad, que dá orden,

entusiasmo, fuerza; el mal es a veces como un dolor insoportable; es obscuridad y desorden, fiebre y enfermedad del alma.

Hay una sensación interna que nos advierte de los peligros y por medio de ella podemos reconocer las circunstancias que favorecen la vida. Los medios para mantener la vida son las virtudes morales; con la sensibilidad interior se puede adquirir la intuición de lo que es necesario para la vida. De manera análoga, las ciencias biológicas han hecho algo parecido. Por ejemplo, la biometría aplicada al hombre ha hecho posible la reconstrucción del tipo medio del hombre.

Los animales poseen un instinto de conservación que les dicta detalles de su conducta para mantener la vida y defenderla. Los caballos, perros, gatos y en general los animales domésticos presienten el terremoto y se agitan cuando lo sienten. Los perros de los esquimales al arrastrar los trineos, si presienten que una grieta se va a abrir, se separan para evitar la caída dentro de ella. El hombre reconoce los peligros por medio de la inteligencia y la sensibilidad que tiene para reconocer el bien y el mal. Si la inteligencia lo puede llevar a tan gran altura, cuanto más podría elevarse si desarrolla su conciencia moral.

Si el hombre pierde la sensibilidad de su conciencia, es inferior a los animales. Un hombre sin conciencia es como un animal sin instinto de conservación: locos que se precipitan hacia su destrucción.

La vida es bien, la muerte es mal. Se debe diferenciar entre estas dos palabras.

La conciencia moral es como la inteligencia, capaz de perfeccionarse, de elevarse: esta es una diferencia importante con respecto a los instintos de los animales.

La delicadeza de la conciencia se puede perfeccionar como el sentimiento estético para el reconocimiento y el goce del bien hasta los límites del absoluto, para ser

capaz de percibir las mínimas desviaciones hacia el mal. Si alguien siente de esta manera está moralmente salvado, si se siente menos se debe vigilar, conservar y desarrollar aquella sensibilidad que lleva a diferenciar el bien del mal. Se debe examinar la conciencia de manera metódica, tomando como fuente de luz el conocimiento de los códigos morales y el amor. Aquella sensibilidad se perfecciona por medio del amor. Si alguien no tiene educado este sentido no se puede juzgar a sí mismo.

El sentir impulsa hacia la perfección.

Nuestra insensibilidad.

Confundimos los virtuosos con los malvados sin darnos cuenta. A veces la voz del inocente no resonó diferente en los oídos pese a que el juicio era público, y se trató de un error judicial. La bondad se puede confundir con la fortuna.

Si esta confusión se produce en el campo intelectual, no podríamos saber qué tipo de locura aparecería. Hay confusiones en el campo moral que no se pueden imaginar en otras áreas de la vida. La juventud más consciente comprenderá un día, al oír contar que en los campos de batalla de la actual guerra se ha celebrado la Navidad, los orígenes de esa guerra. Según la Dra. Montessori es horrible plantar el árbol de la paz y festejar a Jesucristo en medio de aquella monstruosa matanza.

Si el hombre pierde la luz que lo lleva a un mundo mejor, cae en un abismo profundo, más aún que el de los animales.

Si alguien ama, dirigirá sus cuidados hacia las fuentes de la vida.

La muerte del alma, al igual que la del cuerpo se caracteriza por la pérdida de la sensibilidad. Si al cadáver se le aplican hierros candentes, este no responde.

El que vive tiene la capacidad de reaccionar ante un estímulo, siente que puede perfeccionarse y en esto está la vida.

Cuando las almas sienten, no pueden vivir tranquilas en el mal.

El carácter de la vida es purificar el ambiente y el alma de todo aquello que lesione la salud. Jesucristo es el cordero que quita los pecados del mundo. La moral de la sensibilidad consiste en purificar el mundo y remover los obstáculos que se oponen a la vida, librar el espíritu de las tinieblas mortales.

El hombre tiene que dar cuenta ante su conciencia de haber ayudado a salvar y mantener la vida. Estos méritos como son el progreso no tienen límites.

La vida además de consistir en seguir las leyes de la higiene física y psíquica recibiendo del ambiente los medios para purificarse y conservar su salud, consiste en la vida sobrenatural, la cual solicita a la Luz Divina y al Amor, las fuerzas para su transformación.

Lo que caracteriza a los Santos no es el éxtasis, sino la lucha real y vencedora entre las personalidades inferior y superior.

Moral y Religión.

El fenómeno que caracteriza las impresiones religiosas fuertes como las crisis de conversión es una luz interior, un orden que se establece en seguida, permite ver lo que no se podía ver antes, diferenciar entre el bien y el mal, y permite la revelación de uno mismo. Cuando se produce la revelación, los convertidos son personas sobrecogidas por una conmoción violenta donde olvidan su vida física e intelectual y se encargan de su conciencia ordenada alrededor de un punto central prodigioso. El converso grita y reconoce que es un pecador. Es como si las tinieblas se hubiesen desprendido junto con el mal, lo que le debilitaba, asfixiaba, lo vé separado de sí mismo, lleno de peligros y obscuro. Esto lo hace mostrarse lloroso y agitado y lo conduce a alguien que lo comprenda, le ayude y lo alivie. Los recién convertidos son como los recién nacidos:

lloran y se agitan, no tienen respeto humano y no se sienten cohibidos por nada. Aquel que siente su vida y el valor de la misma, les parece más grande que las conveniencias y riquezas del mundo. Se siente a salvo de un gran peligro, libre del mal que le oprimía.

El convertido siente con claridad que el mal es un obstáculo que impide una forma de goce superior. La purificación lo ha transformado.

Los religiosos saben que el mal es una cadena que mantiene a los hombres enterrados en una tumba; y los sentimientos opuestos al amor son obstáculos que impiden la expansión y el contacto libre con lo que nosotros tenemos de divino.

Los deseos opuestos al espíritu son las disputas, las enemistades, las riñas, emulaciones, discordias, beneficios, sectas, homicidios. No se puede uno acercarse al altar con el corazón herido, por muy leve que sea, supone un estímulo seductor contra la caridad. Antes de presentar la ofrenda al altar, se debe uno reconciliar con el hermano.

Si alguien perdona ofensas hace un acto de justicia, y el bien a la persona perdonada y a sí mismo. Se debe perdonar por uno mismo. Si se perdona, se arroja lejos de sí el rencor, el resentimiento y todo lo que oprime el espíritu, lo que encadena e impide la elevación. Se debe perdonar para romper las trabas que impiden el libre movimiento y la ascensión.

Si se perdona se sentirá la absolución universal del mundo ascender hacia uno mismo.

El sentimiento religioso en los niños.

Hay un estudio que apareció en los congresos de psicología en el “Premier Congrès International de Pédologie, Bruxelles, août 1911” *Quelques observations sur le développement de l’emotion morale et religieuse chez un enfant*. Ghidionescu doct. en Philosophie (Bucarest). Se trata de un niño que no había tenido educación religiosa. Un

día prorrumpió en llanto sin motivo aparente. Al preguntarle la madre por qué lloraba, le respondió que se acordaba de haber visto maltratar a un perro hace dos meses y lo sentía en aquel momento. Tuvo otra crisis análoga un año y medio después, cuando estaba mirando a la luna por una ventana y volvió a llorar, estaba agitado y decía que no le reprendiesen, había sentido los disgustos que había dado y había comprendido que había ofendido a Dios.

Este estudio revela fases sucesivas del fenómeno espontáneo de la conciencia moral: primero hay una relevación del sentimiento vivo dos meses después del hecho que había tenido lugar, provocando esto una crisis de llanto porque siente el maltrato del perro. Después de un tiempo y de haberse iniciado esta acción en la conciencia, aparece el orden: es capaz de diferenciar los actos buenos de los malos y se da cuenta que ha ocasionado un disgusto a sus padres. Aunque este disgusto es pequeño, al sentir a Dios lo siente para purificarse de estas pequeñas escorias. El dice que comprende que ha ofendido a Dios y a sus padres. Nadie le había hablado de Dios a este niño ni le habían enseñado a examinar su conciencia.

2. 2. LA CONCEPCIÓN GLOBAL DE LA PERSONA HUMANA.

Aspectos neurológicos del Método Montessori.

Este método recalca la importancia del desarrollo en serie (según el ritmo del niño), las aptitudes prácticas de exploración y específicas, la discriminación sensoriomotriz y el proceso del razonamiento simple y complejo.

La técnica del Método Montessoriano está basada en el interés espontáneo del niño por el material, la repetición, la persistencia en la resolución de los problemas, el desarrollo del autocontrol, la confianza en sí mismo, y el respeto hacia los demás.

Según indica la Dra. Maria Montessori en el libro *Antropología Pedagógica* (1913), el dato más importante para la antropología es la estatura, la cual va a indicar el índice del crecimiento normal.

Así por ejemplo, en la detención total del desarrollo (o infantilismo) existe una disminución de la estatura en relación a la edad. En la evolución morfológica, esta disminución de la estatura se acompaña de una disminución en la evolución psíquica.

La Dra. Maria Montessori desarrolló un modelo de cartilla biográfica para las escuelas elementales:

Sus aspectos cruciales del mismo sería:

1. Datos biográficos.
2. Datos psicofísicos del niño.
3. Relaciones entre enfermedades y marcha escolar del niño

Montessori- Antropología. Ayuntamiento de Bolonia. Negociado X.-Higiene. Cartilla biográfica del alumno. Apellidos y nombre. Edad. Lugar de nacimiento. Residencia. Lugar de nacimiento y profesión de los padres.	
El maestro.	
Estado de la piel, del tejido subcutáneo, de los músculos y de las glándulas linfáticas. Cabeza (circunferencia horizontal, anchura máxima, largura máxima) Índice cefálico. Cara (altura, anchura). Índice facial. Pelo (color, forma). Ojos (agudeza visiva, hipermetropía, miopía visión de los colores, color del iris). Oído-Agudeza. Dientes (nº de los picados, nº de los que faltan) Anomalía del desarrollo. Peso del cuerpo (al principio, al fin del año). Braza. Estatura. Capacidad pulmonar.	Enfermedades padecidas durante el año académico. Número total de faltas de asistencia. Faltas de asistencia por enfermedad. Aprovechamiento en el estudio. Conducta y carácter en la escuela. Afectividad hacia los padres y compañeros. Observaciones. El maestro.
El médico.	

Figura 23. Pertenciente al libro *Antropología Pedagógica*. (1913, p.424).

Esta cartilla está indicada para niños normales. Las cartillas biográficas, en el caso de niños anormales pueden inducir a error; en estos niños, muchos de los períodos de tranquilidad se siguen de períodos de agitación con caracteres opuestos. En estos niños, se podrían registrar erróneamente recompensas y castigos en los dos períodos.

Según la Dra. Maria Montessori, la mayoría de los incorregibles deberían recibir ayuda para curarse y vivir en ambientes tranquilos. La mayoría tienen antecedentes

hereditarios degenerativos. En el caso de los niños delincuentes, los castigos no sirven ni solucionan nada. Los niños delincuentes pueden ser el resultado de condiciones familiares o sociales nefastas o pueden ser patológicos. El niño que es malo es un enfermo y debe ser guiado por un médico.

Para crear un ambiente bondadoso se debe usar dulzura y palabras afables. Estudiando a la persona, se puede averiguar que tipo de educación necesita. Es preciso saber las causas en el caso de los delincuentes menores; porque la conducta y los sentimientos de una persona pueden variar por un veneno o una enfermedad.

Por ejemplo, el alcohol produce manifestaciones inmorales; por ello, para curar a un alcoholico se debe esperar que este estado de embriaguez pase.

Las personas enfermas de hígado padecen de melancolía, envidia o son hipocondríacas. El carácter en estas personas cambia, suelen tener menos moralidad de la que antes tenían y son menos tratables, por ello resulta inútil tratar de convencerlas utilizando largas charlas.

La mansedumbre de una mujer por medio del histerismo se puede convertir en ira. El carácter en estos casos cambia mucho y por ello es muy importante tratar la dolencia.

En la mayoría de los casos la epilepsia se diagnostica por conducta impulsiva y enuresis. Algunos niños que padecen epilepsia clásica no tienen tendencias criminales, pero después de curarse son criminales.

Y al contrario, niños que tienen tendencias inmorales, incorregibles, peligrosas y en principio presdispuestos al crimen, se curan después de un ataque epiléptico.

Así como alude Maria Montessori, según Benedickt (Montessori, 1913, p. 434), el tratamiento definitivo y la curación de la epilepsia debería estar basada en una vida

higiénica al aire libre y un trabajo progresivo si la enfermedad ha remitido y no se trata de un caso de epilepsia crónica. La terapia debe ir enfocada a calmar el sistema nervioso, debe ser pedagógica.

Casi siempre la mentalidad anormal va acompañada de desviaciones del ánimo. La *Pedagogía Científica*, usando la educación de los sentidos, corrige las falsas percepciones que el individuo pueda tener y endereza la mentalidad de esta persona anormal, ayudándose de la repetición de las enseñanzas bajo maneras diferentes, consiguiendo que las percepciones sean normales. La anormalidad se acompaña de defectos físicos. Estos se tratan a la vez que se corrige la anormalidad por medio de un tratamiento médico.

Lo verdaderamente importante en el Método Montessori son las profesoras. Estas se deben perfeccionar a sí mismas y deben perfeccionar su alma moral.

Teorías de la inteligencia a las que se puede asimilar el Método Montessori.

Hay diversas teorías psicológicas que se asemejan al Método Montessoriano:

1. Piaget (1969) y Montessori comparten tres ideas sobre pensamiento y conducta.

En primer lugar, la naturaleza y la educación interactúan de dos formas. La educación determina qué se aprenderá y la naturaleza facilita las aptitudes necesarias para alcanzar esa educación determinada. En segundo lugar, la capacidad y el aprendizaje. La capacidad varía dependiendo del esquema temporal y el ritmo, a la vez que establece límites al aprendizaje. En tercer lugar, la conducta repetitiva es la manifestación externa del desarrollo cognitivo.

En el desarrollo cognitivo del niño, Piaget (1969) identifica cinco fases, que siguen una cronología determinada: 1. Sensoriomotriz (hasta los dos años y medio).

2. Preconceptual (hasta los cuatro años y medio). 3. Del pensamiento intuitivo

- (hasta los ocho años y medio). 4. De las operaciones concretas (hasta los doce años y medio) y 5. De las operaciones formales (desde los trece años y medio en adelante).
2. Skinner (1979) fiel a sus posiciones conductistas destaca la importancia de la secuencia en los materiales, así como la importancia de la respuesta emitida y la respuesta manifiesta, que resulta ser opuesta a la respuesta internalizada.
 3. Montessori con Decroly (1919) tradujo el ideario de la Escuela Nueva y Activa de Ferrière (1982) en una propuesta pedagógica. El método de Decroly (1919) se basa fundamentalmente en la educación sensorial, por medio de sus materiales.
 4. La Dra. Maria Montessori se vió influenciada por científicos italianos como Achille de Giovanni (1888-1893), Giuseppe Sergi (1895) y Cesare Lombroso (1893), cuando elaboró el material antropológico del Método Montessoriano.
 5. J. E. Marie Gaspard Itard (1801) y Seguin (1932) fueron renovadores de la Pedagogía Francesa de ese momento e influenciaron a la Dra.
 6. En la obra de la Dra Maria Montessori se aprecia la educación sensorial de Pestalozzi (1910, 2003), así como la educación de las facultades de Herbart (1983).
 7. De Rousseau (1762/2008,2006) el individualismo y de Froebel (1900): la importancia del juego, la autoactividad y la creación de hábitos desde los instintos naturales.
 8. La autoeducación o el aprendizaje de Williams James (1909).
 9. La globalización decroliana y la psicología de la Gestalt en sus aportaciones perceptivas.
 10. Además aceptó de Freud (1905, 1925) la preocupación por la primera infancia.

Pedagogía de Vigotskii. *

Vigotskii (1934/1977) era un educador. Estaba preocupado por los problemas de su época. De ahí que fundase el Instituto de Defectología de Moscú, en el cual se atendían problemas de afasia, retraso mental y ceguera congénita.

Vigotskii (1934/1977) concebía la educación como el desarrollo artificial del niño. Alcanzaba el desarrollo del niño ayudándose de instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales.

La teoría de Vigotskii (1934/1977) se denomina “Teoría histórico-cultural”. Para él, el desarrollo intelectual del individuo dependía del medio social donde se encontraba la persona (Vigotskii, 1996). El medio social cambia dependiendo del país donde se encuentre la persona. No todos los medios sociales son iguales.

Para fomentar el desarrollo del niño, Vigotskii (1934/1977) daba mucha importancia a las interacciones del niño con el adulto; porque el adulto es, según Vigotskii (1934/1977), el que le transmite la cultura del medio en el cual se encuentran. Siendo las culturas, diferentes en los diferentes países.

Vigotskii (1934/1977) consideraba que la lengua era un instrumento muy poderoso para el aprendizaje. Así el adulto podría enseñar al niño la lengua del sitio donde se encontrase.

El aprendizaje fortalece el proceso natural del desarrollo, y por medio de los instrumentos creados por la cultura se amplían las posibilidades naturales del individuo y se reestructuran las funciones psíquicas del mismo (Vigotskii, 1989).

La cultura crea auxiliares externos (aparatos, tecnologías, instrumentos), que ayudan a los procesos psíquicos.

***Nota:** Vigotskii y Lurii se escriben con dos íes en la lengua rusa.

Según Vigotskii (1934/1977) hay dos niveles en la capacidad del alumno: un primer nivel que abarca todo lo que el niño puede realizar por sí mismo, denominado el *Nivel del Desarrollo Real* y un segundo nivel que abarca lo que el niño pueda realizar con la ayuda de alguien, denominado el *Nivel del Desarrollo Potencial*.

Entre las Zonas de Desarrollo Real y Potencial, se halla la zona donde se encuentran los procesos de enseñanza o aprendizaje denominada Zona de Desarrollo Potencial. Por ello, las posibilidades de desarrollo y aprendizaje dependen de las Zonas de Desarrollo Próximo creadas en la interacción con los educadores.

Se puede ayudar a la *Zona de Desarrollo Próximo* de diversas maneras, por ejemplo: por la vigilancia del adulto, imitando actitudes, comparando actividades para construir el desarrollo, o por preguntas de carácter mayeúutico.

La teoría psicológica del desarrollo de Vigotskii (1934/1977) da mucha importancia a la educación dado que el profesor, junto con los padres es el mediador que va a posibilitar el afianzamiento de los procesos mentales superiores.

Según Vigotskii, en la escuela se generan las funciones psíquicas y tiene lugar el aprendizaje, que se convertirá en básico para progresos posteriores.

Pedagogía de Luriia.

Luriia (1974/1979) creó el Modelo Neurolingüístico, siendo este un modelo de procesos con cuatro rasgos importantes:

1. El Modelo Neurolingüístico de Luriia (1974/1979) abarca todos los usos del lenguaje: la lectoescritura, la comprensión, la denominación, la repetición y la expresión.
2. Es un modelo modular, donde cada actividad lingüística se va a subdividir en subcomponentes a su vez. Las diversas actividades lingüísticas comparten

dichos subcomponentes.

2. Estos subcomponentes se sitúan en diferentes zonas del cerebro. Cada una de las funciones neuropsicológicas es el resultado de la actividad de diversos centros cerebrales.
4. En la mayoría de los casos, cada una de las funciones lingüísticas se relaciona con una actividad no unida de la misma zona cerebral.

La producción del habla es propia de los lóbulos frontales. Las lesiones de los mismos afectan a la capacidad del inicio del habla, pero no afectan los aspectos intrínsecos del lenguaje.

Los procesos de denominación son característicos de la zona temporo-occipital izquierda. En el proceso de denominación participan la percepción visual y la capacidad de reconocimiento.

Los procesos de repetición son característicos de la región temporal izquierda. Para la repetición se precisa la capacidad de discriminación de los rasgos acústicos y la fonética. La zona inferior de la corteza postcentral izquierda es la responsable de la articulación. La fluidez del habla y la melodía cinestésica pertenecen a la zona inferior de la corteza premotora izquierda.

La comprensión auditiva es un proceso unido a la región temporooccipital izquierda (donde se lleva a cabo el análisis léxico) y la corteza de asociación secundaria del lóbulo temporal izquierdo (donde tiene lugar el análisis fonémico). Lurii (1974/1979) diferencia 3 subsistemas: disposición lógica, memoria verbal y análisis activo de los elementos significativos.

Las mayores analogías que podemos encontrar entre los modelos educativos de Maria Montessori (1913) y Lurii (1974/1979) serían las conexiones entre los procesos

de pensamiento y lenguaje, siendo ambos las dos caras de la misma moneda que deben sincronizarse para el desarrollo armónico del niño.

Los lóbulos frontales forman parte en los procesos descritos anteriormente, programando acciones y regulando la conducta.

Hoy en día, los trabajos de cognición se llevan a cabo para presentar programas de desarrollo cognitivo cuya meta es enseñar a pensar. El habla subvocal (o hablarse a uno mismo) puede sintetizar información y puede ayudar a planificar una acción.

Modelo de procesos: modelo de la relación cerebro-lenguaje.

De acuerdo con los modelos de procesos, las funciones del lenguaje (escritura, lectura, habla, y comprensión) forman procesos que se subdividen en subcomponentes.

De acuerdo con estos modelos, las funciones vinculadas con el lenguaje son la síntesis de los diferentes componentes de los procesos.

De esta manera, si el lenguaje está dañado, también lo estarán algunas funciones.

El desarrollo del niño conlleva una mejora del lenguaje. Lo importante para Vigotskii (1934/1977) son los adultos, los padres y educadores, que están en contacto con el niño en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento del mismo, en cuanto que son mediadores para su normal desarrollo.

María Montessori (1913) da una importancia similar al papel de los profesores.

A diferencia, para Lurii, la idea principal era el desarrollo neurológico, el cual acompaña al desarrollo del lenguaje, la conciencia y el pensamiento.

Lurii (1974/1979) habla de tres conceptos fundamentales, función, localización y sintoma.

Función.

Según este autor, la manipulación de objetos, puede llevarse a cabo mediante

distintas secuencias de impulsos motores, al igual que cuando se escribe, se puede hacer con una mano o con la otra. A pesar de que esta estructura “sistémica” es propia de sistemas conductuales simples, es más propia de formas más complejas de actividad mental. Los procesos mentales, como la memorización, percepción, praxis, gnosia, pensamiento, lenguaje, escritura aritmética y lectura no se pueden suponer como “facultades” indivisibles ni aisladas, “función” directa de grupos limitados de células o encontrarse localizadas en zonas concretas del cerebro.

Localización.

Igualmente para Lurii (1974/1979), los sistemas funcionales complejos no se hallan en grupos celulares aislados o en áreas restringidas del córtex; por el contrario, deben estar organizados en sistemas de áreas trabajando concertadamente, y cada una de ellas tiene su papel dentro del sistema funcional complejo, pudiendo estar situadas en áreas diferentes y a veces muy distantes del cerebro.

La segunda característica de la localización de los procesos superiores del córtex es que nunca están estáticos o constantes, cambian especialmente durante el desarrollo del niño y en los períodos de aprendizaje que siguen. Esto quiere decir que el desarrollo de una actividad compleja consciente se extiende y requiere algunos dispositivos externos, para condensarse posteriormente y convertirse en una habilidad motora automática.

Nuestra misión sería averiguar, por medio de un análisis metódico, qué grupos de áreas de trabajo concertado del cerebro se encargan de la ejecución de la actividad mental compleja; la contribución de cada una de las áreas al sistema funcional complejo, y el cambio en la relación entre estas áreas de trabajo concertado del cerebro en el proceso de la actividad mental compleja durante las diferentes etapas de su

desarrollo.

Síntoma.

Referente a la detección de los síntomas en las lesiones cerebrales explica, asumido que la actividad mental es un sistema de funciones complejas, supone la participación de algunas áreas del córtex trabajando concertadamente. Así, una lesión de cada una de estas áreas puede llevar a la desintegración del sistema funcional, y por ello la pérdida o síntoma de una función concreta no nos puede comunicar nada sobre la localización de esta.

Para progresar desde la pérdida de una función (síntoma establecido) y la ubicación de la actividad mental correspondiente, hay un campo de investigación amplio. La parte más importante de este autor fué el análisis detallado psicológico de la estructura de la enfermedad, las causas inmediatas del colapso del sistema funcional o la cualificación detallada del sistema observado.

Luriiia (1974/1979) describe la actividad mental basada en las siguientes tres unidades funcionales del cerebro:

- 1) Unidad encargada de la vigilia o el tono.
- 2) Unidad encargada de la obtención, el proceso y el almacenaje de la información externa.
- 3) Unidad encargada de programar, regular y verificar la actividad mental.

Cada una de ellas tiene una estructura jerárquica, consistiendo en tres áreas corticales una sobre la otra:

A) El **área de proyección** (área primaria) es la encargada de mandar o recibir impulsos a la perifería.

B) El **área de proyección-asociación** (área secundaria) es la encargada de procesar la

información recibida o la que prepara los programas.

C) Las **zonas de superposición** (área terciaria) son las últimas en desarrollarse en los hemisferios cerebrales y se encargan de las formas más complejas de actividad mental, requiriendo la participación de áreas corticales.

De acuerdo con Jose Manuel Esteve Zarazaga en su libro *Educación: un compromiso con la memoria* (2010), un componente de la autorrealización personal y de la madurez humana consiste en que la persona sepa quien es, y se acepte a sí misma.

Las personas viven experiencias individuales y colectivas. Algunas experiencias o acontecimientos las han podido vivir otras personas y a través de ellas nos llegan sus relatos, por medio de la Literatura y la Historia, hasta que se puede comprender el horror o la grandeza de los acontecimientos del pasado.

La memoria para Esteve (2010) se ha formado de las lecturas del pensamiento de otras personas. Algunos libros los había olvidado, otros los guardaba en la memoria porque les han sido de provecho y los ha llegado incluso a incorporar a sus pensamientos para comprender la vida a su modo.

Según este autor, para afrontar una acción humana se puede hacer de dos formas: desde la información, el conocimiento, la sensibilidad y unas actitudes hacia las cosas y personas que denotan que se han desarrollado pensamientos y valores; o a lo bestia. Por ejemplo al visitar un museo no es lo mismo si alguien nos explica el valor, los detalles y la historia que si se hace la visita sin saber el valor de lo que veo. La información y el conocimiento aportados, ayudan a ver la realidad desde una realidad más plena, diferente, y de esta forma se puede llegar a disfrutar más de la vida.

Educación es enseñar a otros a vivir. Los padres y educadores necesitan para ello, afinar el pensamiento hasta conseguir una constatación de lo que consiste una vida

digna.

La constatación puede ser formulada desde muchas maneras. Goethe (1927) la enunciaba en negativo preguntando qué formas de vivir nos desgradan y de forma positiva preguntando qué da calidad a la vida humana. Los diferentes grupos culturales, sociales y cada individuo han desarrollado distintos códigos morales y por ello una experiencia es interpretada con diferentes valoraciones; aunque todos ellos tienen en común el deseo de transmitir con valoraciones distintas una misma experiencia; todos ellos tienen en común el deseo de poder transmitir a sus hijos lo que consideran valioso para su memoria.

Volviendo a la memoria colectiva, según Aristóteles, en la *Ética a Nicómaco* (384 a. C-322 a.C/2003), advierte que la vida humana es acción; por ello, las acciones de cada persona son las que las hacen desgraciadas o felices.

La primera tarea educativa de los profesores es enseñar a pensar a los alumnos, porque según Aristóteles (384 a. C-322 a.C/2003), lo que diferencia la vida humana de la vida animal, es la capacidad de poder guiar la vida con el pensamiento.

Citando a Ennio, Cicerón se pregunta en qué podría consistir una vida digna. Para él, las personas que en su vida y su conducta han dado pruebas de integridad, lealtad, generosidad y justicia, sin que se hayan visto en ellos pasiones, codicias, ni arrogancia, los que sean de gran constancia, se pueden considerar como hombres de bien (Esteve, 2010).

A lo que se llama educación.

Los criterios que definen la educación.

Educación es el conjunto de aprendizaje que realiza una persona. Pese a que hay muchos tipos de aprendizaje, algunos no se consideran educativos. Para diferenciar los

procesos de aprendizaje considerados educativos de los que no lo son, habría que recurrir al análisis del lenguaje corriente.

1. Criterio de contenido.

Son educativos los aprendizajes que tengan contenidos que sean moralmente irreprochables.

2. Criterio de forma.

La educación debe respetar la libertad y la dignidad de la persona que aprende. Hay una noticia en la cual se dice que un colegio japonés, se les aplican descargas eléctricas a los niños para así reforzar la disciplina, esto se llama condicionamiento.

3. Criterio de uso.

Los aprendizajes donde los alumnos repiten algo que no se sabe cómo usar y que no entienden.

En los procesos de instrucción se pueden realizar aprendizajes sin justificación racional alguna; a veces porque son datos; otras porque son convenciones básicas con un simple acuerdo entre científicos como justificación; en otras ocasiones el profesor omite la justificación racional, para que los alumnos aprendan sin tener que embrollarles en una explicación fuera del alcance de su nivel de conocimientos, sin manipulaciones. Se habla de instrucción en todos estos casos.

4. Criterio de equilibrio.

Para hablar de educación es necesario hablar de personas equilibradas, y personalidades íntegras, no puede haber un desarrollo unilateral o excesivo de una de esas áreas para que se produzca el desequilibrio. Los procesos de educación que resultan en desequilibrio no son educativos; algunos casos de estos pueden ser un investigador excelente incapaz de relacionarse socialmente con los demás, o un erudito que lo sabe

todo de su especialidad, pero no puede entender el mundo que le rodea, y así sucesivamente.

El equilibrio es un elemento central del concepto de calidad de vida y de educación, el equilibrio de un estándar deseable que exige su búsqueda dinámica y su mantenimiento entre dos extremos: la frustración (por defecto) y la ignorancia; y la especialización aberrante (por exceso) o la saturación. La educación son los procesos de aprendizaje que enseñan a vivir. El informe Delors relaciona educación con cuatro pilares básicos de la educación o cuatro actividades complementarias: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Red nomológica de la educación.

No se puede afirmar que siempre que haya un profesor con unos alumnos en un aula se esté educando. El profesor a veces enseña y los alumnos puede aprender o no. Otras veces, el profesor puede estar adoctrinando o manipulando a los alumnos, o tal vez instruyéndolos.

Se deben tener criterios para diferenciar cada uno de los diferentes procesos de aprendizaje que se designan en el lenguaje corriente como: enseñanza, condicionamiento, aprendizaje, adoctrinamiento, instrucción, entrenamiento, manipulación, adiestramiento, aleccionamiento, amaestramiento, formación, etc.

1. Aprendizaje.

Es la adquisición de un comportamiento, un conocimiento o una respuesta nueva.

El aprendizaje es ambivalente, se puede aprender algo malo o algo bueno.

El aprendizaje como la adquisición de nuevas formas de conductas o respuestas nuevas, es el proceso básico que permite hablar de educación; porque es ridículo tener

que afirmar que una persona se educó sin aprender nada. Para que haya educación, debe haber resultados en el aprendizaje; aunque no todo aprendizaje se puede calificar como educativo, por ejemplo en el caso de la instrucción (si se ha pedido que se aprendan el nombre de tres filósofos por ejemplo) o en el caso de condicionamiento (donde se aprende por descargas eléctricas).

2. Enseñanza.

La enseñanza es la acción del profesor, mientras que el aprendizaje es el resultado esperado de esa acción. El aprendizaje es una conducta del alumno que puede producirse o no.

La enseñanza al igual que la palabra búsqueda es una tarea.

El aprendizaje al igual que la palabra hallazgo es un resultado. Aprender implica adquirir una respuesta nueva.

El concepto de enseñanza se puede situar junto al del aprendizaje, definiéndose como el proceso mediante el cual una persona pretende inducir un aprendizaje en otra. La enseñanza hace referencia a la actividad del profesor, una tarea cuyo rendimiento esperado es el aprendizaje.

3. Procesos de manipulación: adoctrinamiento y condicionamiento.

En los procesos de manipulación la persona que enseña oculta algo a la que aprende para que la que aprenda pueda llegar a la respuesta que le interesa al que enseña, y no a otra respuesta. Por ello los procesos de manipulación se caracterizan por la intención de la persona.

Según investigaciones psicológicas, se pueden cambiar las opiniones y los valores de sujetos adultos impidiéndoles relacionarse con los datos de forma independiente y confundiéndolos dependiendo de la confianza que depositan en otros.

Los profesores y los padres son los que pueden manipular mejor a los niños, porque éstos depositan en ellos su confianza, debido a que en otras situaciones anteriores les han enseñado cosas útiles, les han protegido de peligros y han demostrado interés por ellos.

El criterio para diferenciar los procesos de manipulación de los intentos de influencia, consiste en determinar si el sujeto que aprende tiene conciencia de saber lo que se está haciendo y qué meta se pretende conseguir.

Los procesos de manipulación en la educación se pueden plantear con dos procedimientos distintos: el adoctrinamiento y el condicionamiento.

3. 1. Condicionamiento.

La intención de manipular en los procesos de condicionamiento se basa en el uso de refuerzos que activan mecanismos psicológicos para que el sujeto evite una respuesta que no se desea (condicionamiento negativo) o adopte la conducta que se espera (condicionamiento positivo). Se pueden activar mecanismos psicológicos variados, desde mecanismos muy simples como el miedo, hasta mecanismos muy complejos como el de mantener la imagen que los demás tienen de nosotros, el deseo de pertenecer a una comunidad, el contagio de conducta, la imitación o los mecanismos psicológicos sofisticados que usan la publicidad para conseguir que el consumidor adopte la respuesta inducida. El mecanismo que identifica a los procesos de condicionamiento en todos los casos es el mismo: se emplean refuerzos los cuales activan un mecanismo psicológico que hacen que el sujeto emprenda una acción que proviene de una influencia externa sobre la que no tiene control y no de una decisión interna.

Ataca a su dignidad y su libertad como persona.

El condicionamiento no se puede considerar educativo porque el enseñar

acostumbrando a los niños a no pensar y fomentando el miedo, hace que los sujetos aprendan actitudes acríicas donde terminan olvidando los criterios morales más elementales.

En opinión de Esteve (2010) el condicionamiento se usa mucho en las instituciones escolares.

Según se estudian algunos casos prácticos de condicionamiento se comprueba que estos procesos sirven para aprender, que se usan como una forma de enseñar cosas a los niños y que por su incompatibilidad con los criterios de uso y forma y a veces hasta con el criterio de contenido no se califican de educativos.

3. 2. Adoctrinamiento.

4. Procesos de instrucción. El entrenamiento y el adiestramiento.

La instrucción se trata de procesos de aprendizaje donde no se requiere el desarrollo de esquemas conceptuales.

4. 1. Adiestramiento.

Se sitúa dentro de los procesos de instrucción porque el desarrollo de esquemas conceptuales en el dominio de estas destrezas, para un correcto aprendizaje es irrelevante o insuficiente. Esto es así porque el dominio de una destreza concluye en la formación de automatismos tras una etapa inicial de esfuerzo.

Los procesos de adiestramiento se sitúan entre los procesos de instrucción. Hay tres características definitorias de adiestramiento:

1. Se pretende dominar una tarea específica y concreta que exige habilidad.
2. La imitación y la práctica son indispensables para dominarla.
3. Queda en un segundo plano el desarrollo de esquemas conceptuales que puedan justificar los procedimientos automáticos que se están enseñando, siendo el

adiestramiento la primera fase del aprendizaje.

4. 2. Entrenamiento.

Se usa en castellano como sinónimo de adiestramiento. Según el Diccionario de la Real Academia (1950, p.654) entrenar es *Galicismo por ensayar, ejercitar, adiestrar, habitar, acostumar, amaestrar* y se define preparar (1950, p.1234) como *Prevenir, disponer y aparejar una cosa para que sirva a un efecto. Prevenir a un sujeto o disponerle para una acción que se ha de seguir. Hacer las operaciones necesarias para obtener un producto; disponer la ejecución o prevenir al advenimiento de un hecho. Farm. Templar la fuerza del principio activo de las medicinas hasta reducirlas al grado conveniente para la curación. Disponerse, prevenirse y aparejarse para ejecutar una cosa o con algún otro fin determinado.*

5. Formación.

Es un proceso que supera a la mera instrucción.

6. Educación.

Se encuentra un paso mas allá de la formación, y va a añadir a los valores de la formación el criterio de equilibrio y el criterio moral.

Por último, queda establecer un criterio con el cual se pueda separar los conceptos de educación y formación, en opinión de J. M. Esteve (2010).

La persona como ser histórico.

1. La apertura al mundo.

La educación comienza desde el nacimiento y debe conducirnos a comprendernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea.

Las personas nacen en un lugar determinado y en un momento histórico, lo cual condiciona nuestra visión del mundo y el lugar que nos corresponde.

Al abrimos a otras realidades, costumbres y formas de vida, hay personas que eligen, toman partido y construyen su vida, siendo muchas veces en posiciones muy alejadas de las que han recibido en el entorno donde nacieron.

Millones de personas nacen y mueren en la alteridad. Estas prefieren que sus vidas las elijan sus padres, vecinos, la iglesia o su partido político. Si eliges y te equivocas, debes ser consecuente con la responsabilidad de tu error, pero si los demás eligen por tí, puedes echar la culpa a los demás.

Uno de los objetivos educativos de primer nivel, es hacer que los hijos y los alumnos tomen la vida en sus propias manos, deliberen antes de tomar decisiones importantes, y después pasen a la acción, siendo responsables de lo que hacen. La actividad y el trabajo continuado en una línea específica, es el principal elemento de la autoidentificación.

La vida de una persona es el proceso donde se busca la autoposesión y el dominio de la propia vida, como meta de madurez que supera la absoluta alteridad, donde los otros constituían el elemento primordial del conocimiento de mí mismo y el mundo que me rodea.

Se llega a la madurez cuando gobernamos nuestra vida y las cosas no nos pasan.

El elemento que marca el paso de la infancia a la adolescencia es la primera conciencia de la responsabilidad que genera miedo y desconcierto. Los adultos deberían ser capaces de recordar los miedos adolescentes para ayudar a los hijos y a los alumnos: los miedos a no poder encontrar un empleo, a no ser autosuficientes, a fracasar ante los estudios o ante el amor...

2. El papel de la familia y el entorno en el desarrollo del autoconcepto y las concepciones imaginativas del mundo.

Cada individuo tiene una imagen personal del mundo que no se ajusta a la realidad objetiva que pretende representar; son llamadas concepciones imaginativas.

Nuestro autoconcepto, la imagen que hemos forjado de nosotros mismos es en gran parte el fruto de las concepciones que los otros tenían de nuestras acciones y de nosotros mismos.

En su *Histoire Comparée Des Systèmes De Philosophie: Considérés Relativement Aux Principes Des Connaissances Humaines* (1822), De Gérando distingue tres formas: la experiencia compleja sería el entramado con el que se unen las experiencias simples, la experiencia simple sería la primera toma de contacto con las otras. Las experiencias simples se unen para formar un entramado dando lugar a las experiencias complejas.

Las experiencias complejas se entran en un proceso capaz de reconstruir las experiencias razonadas. Esto quiere decir, que en un momento se pueden deshacer ideas como la de que una persona es tímida, reconstruyendo el proceso de los juicios o las opiniones de los padres y amigos de esa persona ante los primeros intentos de hablar en público, lo cual puede haber hecho retraer a esa persona en sus expresiones configurando su timidez.

Cada persona tiene una visión del mundo, en función de las experiencias que hayan vivido y el contexto donde se han desarrollado.

La experiencia razonada explica la capacidad humana para criticar los marcos de percepción propios, aprendidos en el contexto de los grupos primarios. A partir de la experiencia razonada, se tiene la capacidad de criticar las concepciones propias sobre

nosotros mismos y sobre el mundo, descubriendo que las cosas que se interpretan y que se ven en un momento determinado, se pueden ver desde otras perspectivas. Dilthey (1978) toma de De Gérando (1822) el concepto de resistencia. El concepto de resistencia está compuesto de otros dos: el sentimiento de que algo está en uno mismo y el sentimiento de alguna cosa extraña a uno.

Sin sentimiento de resistencia no se puede elaborar la autoposición. O dicho de otra manera, si no se está a disgusto con las actitudes y los valores inculcados en la infancia, no se plantea el validarlos o repensarlos, no se plantea el cambiar: se sigue, por tanto, viviendo en la alteridad.

La disonancia cognitiva hace referencia a la resistencia o la manera de ser de uno mismo de acuerdo con los pensamientos propios, una vez que se es consciente de la incoherencia entre lo que se hace y lo que se piensa, a partir de los requerimientos cambiantes del miedo en el que una persona está inmersa.

Cuando una persona se desdobra o se hace consciente del objeto de su pensamiento, se convierte en ese momento en objeto de su propio pensamiento y sujeto que piensa, entonces es cuando esa persona puede hacer una síntesis. Según Hegel, el espíritu humano progresa en un proceso dialéctico por el desdoblamiento, donde el individuo es una antítesis de sí mismo, transformándose en objeto de su propio pensamiento. Este desdoblamiento permite que se pueda superar la realidad presente, por medio del logro de una nueva síntesis, la cual es el resultado del pensamiento propio, y por lo tanto el camino que conduce hacia la autoposición.

Así mismo, Dilthey (1978) habla de dimensión histórica de la vida humana. Según él, el descubrimiento de la vida misma es el descubrimiento del mar donde se está navegando. Normalmente cuando nos descubrimos a nosotros mismos, llevamos

diez o doce años viviendo. Se supone que es cuando una persona es capaz de autoanalizarse, y descubrir que hay unas concepciones y unos valores del mundo dentro de cada persona, los cuales se han forjado, desde la familia principalmente, desde los grupos primarios. Lo que pone fin a la infancia es el descubrimiento del futuro, saber que hay una vida por delante, que se puede elegir en cierta medida y no tiene por qué ser guiada por el azar. La infancia se vive sin tiempo.

Para que una persona se haga dueña de su vida, Dilthey (1978) habla de una crítica a la razón histórica donde se diferencian tres etapas:

1. Autognosis.
2. Hermenéutica.
3. Reconstrucción.

La autognosis es la percatación de uno mismo.

En la hermenéutica, una vez que se ha tomado consciencia de uno mismo, se puede investigar sobre los esquemas propios de valoración y pensamiento. Existe la oportunidad de repensar la historia propia buscando el origen de nuestras valoraciones (hermeneútica) y pensamientos. Por ejemplo una persona puede pensar de sí misma que es tímida, intentando analizar las experiencias personales que le llevaron a tener esas experiencias.

En la tercera etapa, a partir de las respuestas que se han dado a estas cuestiones en la investigación hermeneútica sobre uno mismo, se puede reconstruir la idea de uno mismo, las actitudes, valoraciones y concepciones propias sobre el mundo.

Blumer (1981), en la psicología contemporánea, desde el Interaccionismo simbólico, desarrolla una interrelación entre la teoría de la interacción y la teoría de la atribución, que pone al día y recupera los conceptos planteados por Dilthey (1978).

El interaccionismo simbólico da gran importancia a la teoría de la atribución, al considerar la atribución de significados como un elemento imprescindible para comprender las acciones humanas.

Un elemento central en sí mismo es el significado que las cosas encierran para el ser humano, si se ignorase el significado de las cosas conforme al cual las personas actúan, se falsearía el comportamiento sometido a estudio. El significado que cada persona le otorga a las cosas, se forja de forma cambiante y flexible en un proceso de interpretación a partir de tres puntos de vista que sitúan el significado en la psique y en la acción social.

Blumer (1981) defiende tres premisas básicas.

1. En función de lo que las cosas signifiquen para cada persona, así el hombre orienta sus actos.
2. El significado de las cosas surge como consecuencia de o se deriva de la interacción social que cada persona mantiene con su prójimo.
3. Los significados se modifican y se manipulan por medio de un proceso interpretativo desarrollado por la persona al tener que enfrentarse con lo que se halla a su paso.

El interaccionismo simbólico analiza con estas premisas el comportamiento a partir de unas imágenes radicales o ideas básicas que recuperan el concepto desarrollado por Dilthey (1978) al hablar de los temples vitales.

La familia y el entorno en el desarrollo de las actitudes radicales.

Para Yela Granizo (1967) educar es formar las actitudes radicales.

Educar es la primera tarea de los padres. Lo pueden hacer bien o mal. Por medio de la educación se preparan a los hijos para la libertad, lo cual significa formar una

personalidad que sea capaz de la autoposición progresiva. La personalidad comienza a formarse con la constitución del mundo primordial del hijo. Van a diferenciarse de este mundo, en los primeros meses de vida, para consolidarse después, en los años primeros, las actitudes radicales. Los padres son los formadores de las actitudes radicales de los hijos. Ellas configuran el proceso formativo de la personalidad y dificultan o facilitan su desarrollo ulterior.

Yela Granizo (1967) habla de dos actitudes radicales:

1. Actitud radical de apertura o predisposición habitual a abrirse y sentirse inclinado hacia la realidad de una forma afectiva, para aceptarla y enfrentarse con ella.
2. Actitud radical de clausura o en intento de rehuir y evitar el enfrentamiento a experiencias nuevas.

Los grupos primarios y la familia crean sentimientos de seguridad, simpatía y autonomía, los cuales sustentan la actitud radical de apertura. Los otros forman en el otro estos sentimientos. Si un niño ha sido educado en un clima de orden y afecto, desarrollará estos sentimientos, porque vive en un mundo donde sabe como funciona, tiene confianza en sí mismo y se relaciona de una forma positiva con el ambiente (simpatía) a la vez que sintoniza con su entorno.

Coincidiendo con Maria Montessori (1913) los niños necesitan afecto, tiempo y normas claras.

Si se tiene la conciencia de haber ido superando dificultades, o sustituir objetivos que no se han podido lograr por otros igualmente satisfactorios, se refuerza la actitud de apertura ante nuevas experiencias y aumenta la confianza en uno mismo. Si no se ha podido dominar un objetivo y una persona no se ha sobrepuesto a los fracasos que haya

tenido, se interioriza la inseguridad, aparece la frustración, y se desarrollan actitudes de clausura. Las personas configuran y se configuran por su actuar. Al mismo tiempo que se decide que se va a hacer, lo que se hace configura la persona. De esta forma, en este juego se desarrollan diferentes niveles de aspiraciones, donde se elaboran proyectos de futuro a partir de diferentes niveles de actitud. Por lo tanto; se puede decir que dependiendo de para lo que pensemos que valemos, se aspira a diferentes objetivos con distintos grados de dificultad.

Se puede decir que la tarea educativa no se refiere al principio a las materias de enseñanza, estas vendrán después. La primera tarea educativa es la de enseñar al niño a entenderse a sí mismo y entender el mundo donde vive. La base de la educación, desarrollada por los grupos primarios y por la familia, consiste en transmitir al niño los valores y las normas que le permitan entender de qué manera funciona el mundo donde se encuentra, permitiendo que surjan sentimientos de simpatía, seguridad y autonomía, con los cuales más tarde se podrá abrir al mundo, y descubrir realidades más amplias de las que se han vivido en la infancia y podrá así, construir una vida propia desde la libertad y la autoposición.

Valores educativos de nuestra sociedad contemporánea.

En opinión de J. M. Esteve (2010) hay cuatro grandes modelos educativos superpuestos, tal como lo enfocan los padres y educadores, según el punto de vista de la relación educativa: el planteamiento de los padres que consideran que sus hijos deben hacer lo que quieran, el de los que opinan que la educación se debe hacer en familia y las escuelas se deben limitar a dar materias de enseñanzas, una propuesta que permite integrar la responsabilidad de la intervención educativa del adulto y el respeto a la libertad del niño: el llamado modelo de la educación como iniciación y por último, el

plateamiento que defiende que los adultos deben intervenir los menos posible y permitir que la educación sea un proceso de libre desarrollo.

1. El hijo hará lo que el padre diga.

En muchas culturas los hijos son considerados una propiedad del padre. Por ello, los padres pueden decidir el futuro de sus hijos así como casarlos según conveniencia. El niño debe modelar su conducta a los planteamientos y valores de sus padres.

Este planteamiento genera un problema educativo difícil de solucionar, como es la transición desde la tutela que tiene el adulto hasta la adopción de decisiones propias, las cuales van a marcar el desarrollo de la autonomía moral.

Las limitaciones de este planteamiento fueron señaladas por autores clásicos en la crítica a las costumbres educativas de Esparta, una ciudad donde tuvo lugar una educación muy severa y autoritaria en campamentos militares con una disciplina basada en duros castigos y muy estricta. Al viajar el espartano y salir de su contexto, se corrompía fácilmente, al tener que tomar muchas decisiones a las cuales no se le tenía acostumbrado, porque todas sus decisiones venían dadas.

La sumisión incondicional y el sistema de castigos puede generar dos reacciones en el niño.

1. Reacciones de excesiva docilidad.
2. Altas dosis de rechazo, sobre todo en la adolescencia, cuando el individuo comienza a ser capaz de pensar por él mismo. Si el adolescente no rechazaba las normas adultas de forma absoluta, y no aceptaba la sumisión incondicional, acababa generando algún tipo de autodisciplina, reciclando algunos planteamientos recibidos por los adultos y comenzando a pensar por él mismo. Si no produce un individuo enfermo sumiso a las normas de los adultos, genera

un rechazo saludable a las imposiciones externas, ayudando al individuo a resistir la frustración, enfrentarse a las tareas difíciles con persistencia después de haber aprendido a superar las dificultades y a abrirse su camino frente a intentos de imposición.

2. La escuela debe enseñar materias. La educación es responsabilidad de la familia.

Se planteó que las instituciones escolares, en particular en secundaria, debían ocuparse de la formación intelectual, enseñando únicamente las materias de estudio y considerando que la familia fuese la única responsable de la educación.

Este modelo empeoraría su situación, y no están dispuestos a avanzar más allá en el proceso de degradación profesional, teniendo que descender desde el papel académico respetado para aceptar las labores de atención educativa o asistenciales, al servicio de unos alumnos con falta de cultura básica y cuyo aspecto externo y modales serían una ofensa personal a su dignidad.

La educación limitada a enseñar contenidos intelectuales plantea problemas sociales en el tiempo, sobre todo si se tiene en cuenta la inhibición actual de la educación en las familias.

La falta de comprensión de los valores cívicos y de referentes morales puede hacer que las sociedades retrocedan a etapas anteriores, que se creían superadas respecto a la participación política que sustenta la democracia, el compromiso social de los ciudadanos o los valores morales en los cuales están basados la calidad de la vida humana y el respeto a los derechos humanos.

Según Robert Kurz (2008), los individuos por él llamados “la generación @” se componen de personas con un alto nivel intelectual, pero sin estándares morales.

3. La educación como ideal de libre desarrollo.

Nace de la unión entre la popularización de las teorías psicoanalíticas y el rechazo de los padres actuales a aceptar la educación como imposición, según ellos fueron educados.

Esto puede considerarse una vulgarización popular del psicoanálisis, y según la misma, los niños se frustran al no poder alcanzar sus deseos y sus sueños de manera inmediata o cuando tienen la menor dificultad, además de traumatizarse de forma irreparable al menor castigo. La intervención del adulto sería una coerción insoportable que limita la creatividad del niño y el libre desarrollo de la libertad.

Para evitar las imposiciones de las normas y los valores de los adultos, este planteamiento elaboró la idea del libre desarrollo, donde el niño elabora sus ideas de las normas sociales, morales, y los valores lejos de la intervención de los adultos, lo cual supondría una coerción de la creatividad infantil, al mismo tiempo que el niño va descubriendo el mundo por él mismo. Llegado a este punto místico del “uso de la razón”, se suponía que el niño elaboraría sus ideas a partir de decisiones libres.

Este planteamiento supone dejar que el niño se enfrente sin valores, sin ayudas ni normas al descubrimiento de un mundo que no comprende; con miedos e incertidumbres, que tiene que solucionar por él mismo; problemas que no puede resolver, lo cual le lleva a generar un sentimiento de inseguridad por todas las decisiones que debe tomar.

El niño saca como conclusión que puede hacer lo que quiera, en ausencia de toda norma adulta, pudiendolo hacer en el ámbito reducido de su casa; a veces teniendo que someter a sus padres a estados de tiranía infantil. Si sale de su casa, se encuentra que el mundo social adulto no acepta estos comportamientos, y percibe la marginación y el

rechazo que genera su conducta caprichosa. Por tanto la reacción del niño es de desconcierto. Este ideal termina produciendo efectos educativos devastadores, mayores que la imposición autoritaria del molde de los adultos; porque frente al autoritarismo, el adolescente rechaza los valores externos, reacciona con rebeldía, y elabora su propia escala de valores; pero en este modelo perduran la ansiedad y la inseguridad frente a un mundo que no comprende y que los adultos no le ayudan a ordenar. El adolescente se encuentra perdido frente a un exceso de decisiones, y termina por aceptar las presiones de los grupos ideológicos de moda.

El Dr. Esteve Zarazaga (2010) defiende la idea que se debe enseñar a los alumnos a soportar la adversidad y a superar las dificultades cuando los problemas son insuperables. Cuando los adolescentes razonan, agradecen al adulto que no les ha consentido hacer una barbaridad de la que después se sentirían arrepentidos y avergonzados.

El modelo que considera la educación como un desarrollo libre, contemplando desde la no intervención de los adultos y desde la inhibición, produce adolescentes caprichosos, sin coraje para enfrentarse a las dificultades, incapaces de superar la frustración y el fracaso, o adolescentes sin capacidad para realizar esfuerzos a largo plazo. De modo análogo en Maria Montessori (1913) vemos que se comparten estos ideales, en relación a las metas de la educación.

4. La educación como iniciación.

Actualmente pocas personas apoyan la idea de que la educación se deba basar en la imposición de los valores de los adultos, y menos partiendo del lema de que “la letra con sangre entra”.

El éxito de la educación, el objetivo final, según Peters (1969) y Gusdorf (1969),

es el poder desaparecer como padres o educadores, cuando los hijos o los discípulos pueden gobernar su vida por sí mismos. El profesor bueno es una guía que ayuda a los demás a prescindir de sus servicios.

El profesor bueno al revelar al discípulo el sentido de la verdad, se impone como profesor, pero cuando termina su misión, es una pantalla que oculta la verdad. El auténtico profesor se consume cuando desaparece.

Según Peters (1969) el modelo de la educación como iniciación, sería adecuado a los valores de una sociedad democrática y pluralista. Los educadores deben iniciar a los alumnos en las actitudes, los valores y los conocimientos que hayan descubierto como valiosos. Como educadores no se debe imponer lo que deben pensar, creer o hacer al acabar el período de educación; aunque se plantea el deber de iniciarles en los valores que hayan descubierto como importantes a lo largo de las experiencias personales y colectivas.

Se puede iniciar a alguien en una materia desconocida o a un buen profesional con años de experiencia en una nueva tendencia, un nuevo punto de vista, o un matiz importante.

En este sentido como indica el título de su obra (J. M. Esteve, 2010) educar es un compromiso con la memoria.

Para educar se recurre a las reflexiones que cada persona hace de su vida, a los valores positivos que dan calidad de vida humana, y las reflexiones que degradan al hombre.

El educador que influye es aquel que entiende su trabajo como la renuncia de imponer sus concepciones o valores a los niños, y que inicia a los demás en el descubrimiento de una materia o la importancia de un rasgo del carácter o el sentido de

un valor. No tiene sentido educar si el educador no aspira a influir.

Si hay un modelo que pretenda limitar la educación a la enseñanza, genera un círculo vicioso, porque para una educación de calidad se necesitan unos valores educativos básicos, y el profesor sin esos valores básicos, no puede realiza ni su labor de educación ni de enseñanza.

Un profesor en clase debe transmitir contenidos de enseñanza a la vez que debe transmitir actitudes, valores y procedimientos.

Según Peters (1969), el pensamiento crítico es algo vacío, si no puede ser criticado, lo cual significaría la necesidad de que existiesen tantas formas de pensamiento crítico como materias de enseñanza. Este modelo de iniciación vendría a situar la acción de los padres, educadores y profesores en el lugar de afrontar retos nuevos de la educación en la sociedad. Por lo tanto, se deberían iniciar a los hijos y a los alumnos en los contenidos y valores que los educadores consideren valiosos, respetando su libertad y sin imponerlos a la fuerza, es decir, ejerciendo el deber de influencia para ser consecuentes con el compromiso adquirido de la memoria.

El Dr. Esteve Zarazaga (2010) propone para la educación el modelo de iniciación. Iniciar es aceptar la responsabilidad de la influencia y renunciar a la imposición. Consiste en tener la responsabilidad de poner a los alumnos en contacto con los conocimientos, las actitudes y los valores que dan calidad de vida humana de acuerdo al registro de la memoria de los educandos. Una vez iniciados, los hijos y los alumnos deben hacer las elecciones últimas.

Educación relativa.

Es la relación específica donde se construye la personalidad de los hijos y los alumnos. Es una relación difícil de encontrar en la mayoría de las aulas de los centros

educativos de enseñanza.

1. Relación educativa en el contexto de las relaciones humanas.

La relación educativa difiere de cualquier tipo de relación humana.

En estas relaciones humanas hay dos formas básicas: la relación sujeto-objeto y la relación intersubjetiva. En la relación intersubjetiva, las personas que se relacionan se tratan como sujetos. Hay respeto a la individualidad del otro, una no trata de influir sobre la otra, se reconoce el poder de autodeterminación y la libertad a la que se ofrece la posibilidad de poder elegir.

En la relación sujeto-objeto, una persona trata de imponer sus criterios a la otra persona, tratando a esta como un objeto, sin que le interese como persona. Esta es una relación sujeto-objeto o unipersonal, al suprimirse en una de ellas la característica esencial que la hace persona: su capacidad de pensar por sí misma, de elegir, tomar sus decisiones. Aquí no cuenta lo que la otra persona desea, sienta; la otra persona no cuenta para nada.

Según Jaspers (1963), la educación es una relación paradójica, intermedia y contradictoria aparentemente, porque educar es tratar a un sujeto como objeto.

Pese a que los hijos y los alumnos son los objetos de la educación, en la relación educativa se debe reconocer el carácter personal de los hijos y los alumnos. Una persona como padre o educador no tiene derecho a predeterminar lo que va a pensar, lo que va a hacer o lo que va a ser un niño cuando sea adulto.

Otro peligro en la vertiente opuesta sería el de reducir la relación educativa a un mero contacto entre dos personalidades sin fin predeterminado; es decir, reducir la acción educativa a un intercambio de experiencias subjetivas; es decir charlar, estar juntos...

La acción educativa debe tener una finalidad previa. Los educadores y los padres no pueden afirmar que no tienen un objetivo o meta en su relación con los niños.

Las ideas y las prisas predeterminadas sobre los objetivos de la educación conducen a querer acelerar los resultados por medio de procesos de manipulación: el condicionamiento y el adoctrinamiento. Al hacer esto, se le dice al niño que haga caso al educando, que él es el adulto, que no debe pensar por él mismo ya que el adulto lo hará por él, que lo único que debe hacer es obedecer al adulto. Esta relación educativa convierte al niño en un objeto o vasija vacía que el adulto trata de rellenar con sus valores, su ciencia y sus ideas.

En la relación educativa hay dos ciencias difíciles de conciliar: una relación que debe tener una finalidad, que convierte al niño en objeto de la acción del educando y que tiene que contar con el respeto a la dignidad, la libertad y la condición de sujeto que le corresponde como persona.

Se corre el riesgo de romper el equilibrio, de olvidar y convertir a la persona en un objeto de condicionamiento; el riesgo de olvidar la construcción de la persona para lograr unos objetivos valiosos.

Hay dos problemas esenciales que se deben de resolver: cómo educar manteniendo el equilibrio y con qué criterio se deben elegir las finalidades que se van a marcar en cada relación educativa.

2. Equilibrio entre el condicionamiento y la educación.

El punto de partida es que la relación educativa se debe centrar en la persona como sujeto de su propia construcción. Esto supone posicionar en el centro de la acción educativa la dignidad, el reconocimiento y la capacidad de autodeterminación de la persona. La educación debe permitir ejercer y descubrir la autodeterminación frente a

lo que pretenda programar su vida de antemano, alienándola y utilizándola.

El proceso de construcción y búsqueda es irreplicable y personal. En la construcción de las personas hay componentes imprevisibles.

Este proceso de búsqueda no se hace siempre en solitario. Para ayudar a los hijos y a los alumnos en el proceso de construcción personal es necesario que no se les ayude, que se acepten, vivan y se construyan y que estas acciones sean personales, irrepetibles y reflexivas.

Hay una relación donde dos personalidades se enfrentan, donde una de ellas tiene que lograr que la otra se haga libremente, a sí misma, eligiéndose, sin abandonar la búsqueda de respuestas para enfocar su vida, y para a partir de ellas construir un proyecto vital con el cual se sienta identificado.

Hay que hacerle buscar sus propias verdades, sus respuestas, que a veces serán distintas, pudiendo llegar a superar las verdades del educador.

Aquí hay dos tareas educativas de primer orden y prioritarias: formar su voluntad para que ante las primeras dificultades no abandone el esfuerzo y formar la razón para permitir que el discípulo emprenda su propia búsqueda.

Sé es lo que se ha elegido, así es como nos identificarán y como nos identificaremos: los proyectos, las acciones, fracasadas o exitosas, son la señal de identidad. Esta aptitud para reconocer la verdad y comprometerse en un esfuerzo debe desarrollarla la educación. Hay tres elementos principales para articular la relación educativa: liberar a los hijos y a los alumnos de los hilos de condicionamientos previos, formar su voluntad para realizar sus proyectos y desarrollar su capacidad de razonamiento crítico. A través del juego libre del diálogo educativo o las materias de enseñanza, hay en estos tres objetivos una tarea prioritaria que dá sentido a la relación

educativa.

3. El saber como búsqueda del ser.

Se reciben unos conocimientos en herencia de épocas anteriores, los cuales se transmiten a través de las generaciones, y sobre los cuales se va a alcanzar un conocimiento más pleno y alto del mundo que nos rodea y de nosotros mismos. Cada generación transmite esa cultura hecha, a la cual añade nuevos interrogantes y logros, los cuales pasan a integrarse en lo que se enseñará a las futuras generaciones como una imagen más plena de la humanidad, del individuo y del mundo en el cual nos hayamos.

El educador debe iniciar a su discípulo en los logros de la cultura humana, porque la ciencia, la sabiduría y el conocimiento le permiten una existencia más consciente y plena de sí misma y del mundo. La adquisición del saber se encuentra en función de la búsqueda del ser. Los conocimientos tienen sentido si nos permiten conocernos mejor a nosotros mismos y al mundo, y si nos liberan de la ignorancia; de esta manera el conocimiento se transforma en saber con criterios o sabiduría, la cual no debe confundirse con la erudición.

Se debe lograr la comprensión de las realidades que interaccionan con la vida humana impidiendo o posibilitando nuestro desarrollo y condicionando la existencia de cada uno.

El educador debe convertir el saber en una llamada al ser. Esto significa buscar el valor de los contenidos de la enseñanza transmitida, con la conciencia de que los conocimientos y la cultura son otras oportunidades para ampliar las ideas sobre el lugar que queremos ocupar en el mundo y sobre el mundo que nos rodea.

Se pueden diferenciar dos actitudes diferentes al enfrentarse a la relación educativa, las cuales son bautizadas por Unamuno (1975) como el profesor y el maestro.

El profesor debe descubrir a sus discípulos las respuestas elaboradas por la ciencia para comprender la realidad. Las preguntas y respuestas relevantes le llevan a desarrollar el sentido de lo humano. Las materias de enseñanza tienen sentido cuando se aplican a conseguir educación; cuando pueden ayudar a los alumnos a descubrir una pregunta o un campo nuevo que será incorporada a las preocupaciones para entender y plantearse una dimensión nueva del mundo, la cual afecta al ser humano.

La técnica y el saber son una fuente enorme de poder que puede ser usada al servicio de la humanidad o para mantener la opresión y el dominio sobre masas de población mundial.

Según Freire (1969), la opción está entre una educación para la alienación, para la domesticación, y para la libertad. Educación para el hombre-sujeto o para el hombre-objeto.

4. Relación educativa y construcción de personalidad.

La relación educativa es una encrucijada donde una persona ofrece a otra persona su ayuda para buscar las certidumbres esenciales a partir de las cuales las personas se sitúan y se orientan en el mundo, intentando encontrar su lugar en el mundo y comprender el mismo. Cuando una persona se construye a sí misma y encuentra un proyecto vital con el cual comprometerse, se construye. La tarea primera de la relación educativa es acompañar al adolescente en la búsqueda, lo cual supone para el educador y para el padre hacer una llamada constante para que se mantenga activo críticamente, para abrir nuevas opciones sobre las cuales decidir y para no dejar que su vida la decidan otros o el azar. El educador debe acompañar al adolescente hasta que encuentre su lugar en el mundo y hasta que haga las elecciones sobre los proyectos vitales con los que se comprometerá y con los que construirá su futuro.

Cuando el adolescente se identifica con una opción fruto de su elección personal, cuando se vé a sí mismo capaz de realizar una actividad elegida como camino de la autorrealización personal, es cuando el adolescente se encuentra a sí mismo.

El fin de su búsqueda es el comprometerse con proyectos de futuro en los cuales creen encontrar su lugar en el mundo y con los cuales se identifican.

El discípulo se busca a sí mismo en la relación educativa; el profesor debe ayudarle a que encuentre esa elección que tendrá que esperar. Uno de los peores miedos del adolescente es qué hacer con su vida y qué elegir. Esta elección supone una búsqueda donde se compromete a la persona, y cuando una persona no encuentra su lugar en el mundo vive y sufre su vida desde la indeterminación y la inquietud de la misma.

Cuando se acepta un compromiso vital, hay una reestructuración del ser, el cual se acomoda a los proyectos nuevos a los cuales se aspira para encontrar la autorrealización. La figura del profesor tiene sentido como alguien que ha encontrado su verdad, y aquel que es consciente que sus respuestas son una aproximación que orientan la búsqueda del discípulo.

Un profesor puede iniciar al discípulo en nuevos caminos, pero cada discípulo necesita encontrarse a sí mismo y definir su camino en libertad. Una relación no se considera educativa si su fin no es que el discípulo defina su camino y se encuentre a sí mismo.

La relación educativa puede convertirse en una autocomplacencia de afirmarse contemplando sus ideas repetidas en cada discípulo, y en una afirmación de posturas personales.

Este tipo de profesor no se puede contentar con vivir en un mundo de certezas;

su objetivo es encontrar la figura de su interlocutor, porque la esencia de su vida es mantener una indagación continua donde se busque la verdad.

El peor error del discípulo es imitar servilmente y suponer la verdad del profesor intocable, aceptándola; sin entender que el profesor busca su verdad. La búsqueda del propio camino para el discípulo debe estar por encima de la relación con el profesor. Cada persona tiene que encontrar los valores que dan sentido a su vida, y sobre los cuales se debe plantear la construcción de la vida misma; el proyecto personal de vida. Las razones de elección de valores, el proceso de indagación y la elección de un proyecto de vida, son distintos para cada persona.

El profesor tiene que hacer que el discípulo lo comprenda. Debe hacerle tomar conciencia de que es único, que tiene una vida que debe vivir él y que nadie puede vivirla por él, que no debe engañarse, que debe buscar y definir los valores con los que se construirá, y sobre los cuales basará su proyecto de realización personal.

La relación educativa es única; es un encuentro entre dos personalidades con unas circunstancias irrepetibles; donde el educador debe conocer al máximo la personalidad del alumno, tratando de averiguar sus posibilidades y proponiéndole fines y medios para alcanzar según sus capacidades.

Si se tiene esta meta, la educación es una relación singular, personal e irrepetible. Y aunque se realice en diálogo colectivo o en grupo; es personal si el educador la enfoca como un enfrentamiento con distintas personalidades, y no como la suma de ellas.

Se diferencian dos momentos en la relación educativa: al principio, la posibilidad de una manifestación libre por parte del adolescente, y sobre la cual se construye la segunda etapa, etapa de búsqueda de valores, posibilidades y elecciones

personales de cada uno.

Es esencial que el adolescente se manifieste tal como es, para poder conocer su personalidad. Los padres, las instituciones educativas y la sociedad pueden coartar la libre expresión de la personalidad. Se suele dar importancia solamente al rendimiento escolar. La sociedad y los padres comienzan desde las etapas primeras exigiendo un rendimiento principalmente en términos académicos a las instituciones educativas.

El desarrollo de la personalidad se plantea cuando falla el rendimiento académico. Se califica de niño difícil al niño que no rinde. Si la calma se rompe aparece la disciplina, comprendida como un sistema de castigos; se ridiculiza al genio, sometiéndolo al yugo de la mediocridad. Las personalidades se desarrollan si no hay faltas de disciplina, si el alumno ha aprendido el silencio y el conformismo.

El profesor verdadero debe enfrentar al discípulo consigo mismo, hacerle encontrar al mismo como sujeto activo en el mundo que le rodea. Después de conocer el sentido de su búsqueda y su personalidad individual, debe enfrentarlo como sujeto activo al proceso de elección y búsqueda para determinar los valores que le harán construir un proyecto de vida coherente y que le llenarán su vida.

Esto supone un encuentro difícil con uno mismo, con dos etapas claras: adolescencia e inicio de la vida universitaria y laboral, caracterizada por una falta de atención personal de parte de educadores y de padres, donde hay quejas por la falta de diálogo con sus alumnos e hijos. La mayoría de las instituciones educativas piensan en términos de rendimiento. Tras una bajada de rendimiento, no importa si la persona se busca a sí misma, si se desequilibra encontrándose con problemas que nadie le hace comprender y que previamente ella tampoco comprende. Se ahoga en la búsqueda a veces desgarradora y desesperada, con un cúmulo de calificaciones, materias, horarios y

evaluaciones, que difícilmente dejan un hueco para el diálogo. El adolescente debe descubrirse como sujeto frente al mundo, debe encontrar el sentido de la cultura y del saber, deben elaborar una respuesta personal para marcar su lugar en el mundo y para entender el mundo que acaba de descubrir.

El educador auténtico, es ante todo un educador de humildad, independientemente de la materia que enseñe.

En la búsqueda compartida, el alumno se descubre a sí mismo, se va haciendo, es capaz de tomar decisiones y aprende a buscar por sí mismo. Es entonces cuando aparece el educador y desaparece el alumno. El educador era tal porque podía aportar algo al alumno. El alumno reconocía al educador porque reconocía en este un grado de perfección o una realización que él buscaba, y en la cual el educador podía iniciarle.

Ahora puede buscar por sí mismo, y debe ir mas allá que el educador; su carrera hacia la verdad, le llevará a superarlo, si puede.

El último objetivo es saber desaparecer. Una de las peores patologías de la relación educativa es intentar prolongar la dependencia. Se educa para la autonomía, para que puedan seguir su propio camino. Los padres y educadores deben reconocer la autonomía del hijo y del alumno y aceptar que puedan tomar sus propias decisiones, siendo esta la prueba definitiva de que se ha tenido éxito en la relación educativa.

Según el Dr. D. J. M. Esteve Zarazaga, en su libro *Autoridad, obediencia y educación* (1977), hay una necesidad de un análisis del lenguaje sobre la autoridad. La autoridad puede ponerse como ejemplo de la ambigüedad contextual, que consiste en usar una palabra con dos o más sentidos.

En este análisis del lenguaje sobre el tema de la autoridad analiza los términos por separado, o los diferencia entre ellos, comparándolos de dos en dos.

Autoritarismo.

Según la Real Academia de la Lengua Española (1950,p.172) es el *Sistema fundado en la sumisión incondicional a la autoridad. Abuso que hace de su autoridad la persona investida con ella.*

Autoritarismo y autoridad.

Según la Real Academia de la Lengua Española, Autoritario (1950,p.172) es *Que se funda en la autoridad. Partidario extremado del principio de autoridad. Dícese de la persona que, constituida en autoridad, abusa de ella siendo demasiado exigente con sus subordinados.* Autoritativo (1950, p.172): *Que incluye o supone autoridad.*

Lo autoritativo se refiere a lo que posee autoridad, lo autoritario es el que abusa de la autoridad, o el que emplea el autoritarismo como sistema.

Autoritarismo se usa cuando hay abuso de la autoridad, por medio de una exigencia o no de una sumisión incondicional. Autoritario es un adjetivo que se refiere al autoritarismo, en el sentido de abuso, quedando la posesión de autoridad reservada al término autoritativo o empleando una perífrasis.

Autoritarismo y organización.

Se debe abandonar el término autoritarismo como sinónimo de organización y comprobar si en cada caso una estructura organizativa promueve o no un sistema de sumisión incondicional antes de que pueda ser clasificada como autoritaria.

Autoritarismo y paternalismo.

El paternalismo se considera un caso especial de autoritarismo, un autoritarismo amoroso, un autoritarismo que suaviza o disimula su función coactiva, un sistema que busca la sumisión incondicional y priva al otro de su opinión y decisión, alegando la búsqueda del bien personal del otro, es autoritarismo, y por lo tanto, un sistema no

compatible con los requerimientos de la educación.

Autoridad y poder.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1950, p.172), Autoridad: 1. *Carácter o representación de una persona por su empleo, mérito o nacimiento.* 2. *Potestad, facultad.* 3. *Potestad que en cada pueblo ha establecido su constitución para que le rija y gobierne.* 4. *Poder que tiene una persona sobre otra que le está subordinada, como el de padre sobre los hijos, etc.* 5. *Persona revestida de algún poder, mando o magistratura.* 6. *Crédito y fe que se da a una persona o cosa en una determinada materia.* 7. *Ostentación, fausto, aparato.* 8. *Texto que se cita en apoyo de los que se dice.*

De todas ellas, la aceptación más próxima a “jerarquía” es la quinta, porque una *persona revestida de algún poder, mando o magistratura*, supone un orden o grado entre las personas, y aunque esta persona tenga poder y mando, puede estar solamente revestida de magistratura. La acepción hace referencia a la persona que posee algo que los otros no tienen, más que a lo que la persona posee.

Hay tres grupos definidos en el término autoridad. Uno hace referencia a la “jerarquía”, y otros dos, en uno se habla de “crédito y fe”, y en el otro de “poder”.

En el término poder (1959, p.1211) se encuentran estas acepciones: “1. *Dominio, imperio, facultad y jurisdicción que uno tiene para mandar o ejecutar una cosa.* 2. *Gobierno de un estado.* 3. *Fuerzas de un estado, en especial las militares.* 4. *Acto o instrumento, en que consta la facultad que uno da a otro para que en lugar suyo y representándole pueda ejecutar una cosa.* 5. *Posesión actual o tenencia de una cosa. Los autos están en PODER del relator.* 6. *Fuerza, vigor, capacidad, posibilidad, poderío.* 7. *Suprema potestad rectora y coactiva del Estado.* 8. En plural. *Facultades,*

autorización para hacer una cosa”.

Se puede diferenciar Poder (con mayúscula) y poder (con minúsculas), incluso a nivel de grandes medios de difusión: publicaciones periódicas y diarios.

El Poder se refiere a la jerarquía gobernante y abarca las acepciones segunda, tercera y séptima. La séptima es la que mejor define este concepto: *Suprema potestad rectora y coactiva del Estado.*

Autoridad y poder en la República romana.

Se denomina autoridad a la sabiduría reconocida socialmente.

Según D’Ors (1973), la autoridad es la potestad, de la que el imperium es una forma superior, el poder socialmente reconocido; mientras que la autoridad es el saber socialmente reconocido. En común tienen el reconocimiento social sin el cual la autoridad es pura ciencia y la potestad es pura fuerza, aunque se diferencian porque la autoridad es expresión de entendimiento y la potestad es expresión de voluntad.

Según Jaspers (1963), la autoridad por el poder, en el sentido de la fuerza, es insuficiente para dar fundamento a la fe en ella. Si se obedece a una fuerza superior, ésta no es por ese hecho autoridad.

La tradición clásica y una importante corriente de pensamiento contemporánea tienden a centrar el contenido de autoridad, entendiéndolo como la relación donde predomina la fé y el crédito, y de donde se excluye el uso de elementos coactivos que corresponde al poder. Este autor se refiere al término poder y autoridad referidos a estas acepciones a partir de aquí.

Autoridad y jerarquía.

Jerarquía se emplea en dos acepciones: con referencia a su contenido etimológico y como una extensión de este significado.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1950, p.892), jerarquía es: *Orden entre los diversos coros de los ángeles y los grados diversos de la Iglesia. Por extensión, orden o grados de otras personas y cosas.*

Jerarquías sociales como necesidad de los grupos ante la división de las responsabilidades.

Las personas pueden pertenecer a diferentes órdenes o grados; jerarquías, en función de las cuales se encomiendan a algunas personas unas responsabilidades u otras, dentro de un grupo social organizado. Cuando la jerarquía se constituye por el cauce social que sea, puede ejercer su función por medio de la autoridad. Puede ocurrir que una vez constituida en jerarquía necesite acudir a las potestas, al poder, como fuerza coactiva que le permita la imposición por fuerza de lo que como jerarquía no pudo lograr o no supo lograr por autoridad.

La autoridad se puede concebir como función o cualidad del sujeto de la que está investido. La función de autoridad se obtiene cuando la sociedad por medio de un conducto legítimo le dá a una persona el encargo de participar o gobernar en el gobierno del cuerpo social. Se posee autoridad como cualidad cuando una persona por sus condiciones personales se encuentra en un plano más elevado que los que le rodean y puede de esta manera influir en ellos en virtud de su prestigio. La autoridad como función es independiente, pero no tiene porqué ser contradictoria, de la autoridad como cualidad. Una persona con cualidades de autoridad no puede tener función autoritaria, sin embargo, una persona puede tener función de autoridad independientemente de sus cualidades. Lo deseable es que la cualidad y la función de autoridad se reúnan en la misma persona.

Se puede diferenciar entre jerarquía y autoridad. Un hombre tiene autoridad

cuando se halla en un plano superior respecto a las personas que le rodean, pudiendo influir sobre estas. Un hombre es jerarquía si la sociedad, por medio de un conducto legítimo, le dá el encargo de participar o gobernar en el gobierno del cuerpo social. Estar constituido en jerarquía es independiente, aunque no contradictorio de tener autoridad. Lo ideal es que autoridad y jerarquía se reúnan en una misma persona. Una persona con cualidades de autoridad puede no ser elevada a jerarquía, mientras que una persona puede ser jerarquía independientemente de sus cualidades como autoridad.

La autoridad es esencialmente una relación y supone además una cualidad.

La autoridad es la relación interpersonal donde una persona se considera superior a otra.

La autoridad es una relación mutua y contraria, desde un punto de vista psicológico, donde un hombre reconoce a otro algún tipo de superioridad.

La autoridad supone una cualidad que es llamada superioridad, siendo un tipo de relación caracterizada por el prestigio.

Poder y jerarquía.

La mayoría de las jerarquías están dotadas de algún tipo de poder en sentido coactivo que le ha sido dado de forma directa o indirecta.

Poder político.

A las altas jerarquías políticas en el gobierno se les encomienda mantener y conseguir el bien común, y desde un punto de vista de jerarquías se les concede el poder de promulgar algunas ordenaciones jurídicas y movilizar a la policía o al ejército. Tienen el poder de usar jerarquías inferiores con un poder coactivo directo, o pueden aumentar los poderes coactivos a esas jerarquías, como sucede en los estados de excepción o situaciones análogas.

Esto es una autoridad sostenida por un poder, habiendo una separación entre ambas funciones.

Las altas jerarquías del gobierno de una nación se encuentran frente al poder ejecutivo de una nación; los poderes coactivos actúan independientemente de estas jerarquías; siguen las directrices que ellas marcan.

El poder es un medio, no un fin, del que se dota a las jerarquías para cumplir el fin social que se les ha encomendado como algo propio de su función.

La confusión principal entre poder y jerarquía estriba, en que las jerarquías están dotadas de algún tipo de poder, y la conservación y la posesión del poder tienden a convertirse en un mismo fin, que termina siendo más importante que la ordenación de las responsabilidades que se han encomendado a las jerarquías.

Dentro de los ambientes educativos el término jerarquía no es muy usado.

Superioridad.

Se define superioridad como la cualidad que la autoridad suponía. El término prestigio engloba los de crédito, reconocimiento social y fé para caracterizar esa relación especial que la autoridad es.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española presenta estas acepciones:

Superioridad (1950, p. 1424): “ 1. *Preeminencia o ventaja en una persona o cosa respecto de otra.* 2. *Persona o conjunto de personas de superior autoridad*”.

Superior (1950, p.1424): “1. *Dícese de lo que está más alto y en lugar preeminente respecto de otra cosa.* 2. *Dícese de lo más excelente y digno, respecto de otras cosas de menos aprecio y bondad.* 3. *Que excede a otras cosas en virtud, vigor o prendas.* 4. *Excelente, muy bueno*”.

Limitación del “mejor-ser”.

Una persona es preeminente, de algo más digno y excelente, de mayor aprecio y bondad, que excede a otras cosas en virtud. La superioridad en este sentido es identificada con la cualidad necesaria para la existencia de la autoridad, porque hace que se la perciba como alguien ejemplar, creando un sentimiento de adhesión, e imitación, respecto a ese “mejor-ser” que la superioridad encarna. Según Santo Tomás de Aquino (1259-1273/1964) , lo que es perfectísimo es ejemplar de lo menos perfecto según su modo.

Una persona aventaja a otra, es más digna y excelente, de mayor bondad y aprecio, excede en virtud. Pero esto no supone que las personas excedidas o aventajadas en bondad y virtud no sean ellas mismas bondadosas y virtuosas, incluso en un grado muy elevado.

Superioridad como forma de explotación.

Supone el uso de la superioridad en beneficio propio, estableciendo cada vez más distancia respecto a un inferior, para poder éste mantener un estado de subordinación

Esta interpretación de la superioridad se puede calificar como una forma corrompida que pierde la bondad y la dignidad que corresponden al sentido del término superioridad. Esta forma de entender la superioridad no tiene cabida en un verdadero proceso educativo.

Según García Hoz (1964) en el artículo “Autoridad”, “la superioridad del maestro ha de ponerse al servicio del bien particular de cada alumno, de tal suerte que el maestro no coarte, sino que vaya formando y fortaleciendo la libertad del discípulo..: la autoridad del maestro no es más que una superioridad personal que le permite ayudar al

discípulo a vencer las propias limitaciones interiores”.

Si la superioridad tiene como función el ser base de la explotación, la distancia entre dos personas se hace mayor con el tiempo.

El uso de esta superioridad posiciona a los hombres sometidos a ella en una posición de sumisión incondicional. Aparece esta superioridad como una cualidad del autoritarismo, no de la autoridad.

Prestigio.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1950, p. 1237): “1. *Fascinación que se atribuye a la magia o es causada por medio de un sortilegio.* 2. *Engaño, ilusión o apariencia con que los prestigiosos embohan y embaucan al pueblo.* 3. *Ascendiente, influencia, autoridad*”.

El prestigio es la valoración positiva que hace la persona sobre las cualidades o las habilidades de otra.

Se tiende a hablar del prestigio como una valoración social más que como un reconocimiento individual.

El concepto de prestigio como la valoración positiva que una persona hace sobre las cualidades o las habilidades de otra persona, con independencia del alcance social de esta valoración positiva, se tiene que evaluar en cada caso de forma concreta, aplicando al prestigio los calificativos de reducido, extendido u otros similares.

Prestigio como proyección psicológica.

Se llama falso prestigio a la persona embaucadora que con artificios y habilidad fascina a la gente, embauca y emboha al pueblo con ilusiones, engaños y apariencias. El falso prestigio se deshace como una ilusión, como lo que es.

El falso prestigio logra que se reconozca a una superioridad imaginaria como

verdadera, llegando a suscitar la fé y el crédito que acompañan a la superioridad auténtica y forzando una relación de autoridad que puede mantenerse mientras no se descubran los recursos del falso prestigio. Aparece una falsa autoridad basada en sus signos externos, no en la superioridad.

Autoridad y prestigio.

El prestigio de la auténtica superioridad suscita fe y crédito, porque al valorar la superioridad del individuo con el que se está en relación surge la identificación de lo ejemplar, que creaba un sentimiento de adhesión e imitación con respecto a ese “mejor-ser”.

Se manifiesta la importancia del prestigio respecto a la autoridad.

Disciplina.

Un educador se considera que tiene autoridad si en su relación con los alumnos no se producen alteraciones o alborotos de un sistema de orden.

Según el Diccionario Real de la Academia de la Lengua Española (1950, p.585), disciplina tiene estas acepciones: “1. *Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral.* 2. *Arte, facultad o ciencia.* 3. *Observancia de las leyes y ordenamientos de una profesión o instituto.* 4. *Azote hecho ordinariamente de cáñamo, con varios ramales*”.

Disciplinado es aquel que es dueño de sí mismo y por ello puede reglar su conducta.

La disciplina encierra la idea de ordenación. Hay dos tipos de ordenación, por ello, hay dos tipos de disciplinas autodisciplina o interna y externa.

Disciplina e idea de orden: autodisciplina y disciplina externa.

Según Jaspers (1963), disciplina interna sería tener conciencia de un orden al

que una persona se somete. La disciplina externa sería tener conciencia de que existe una reglamentación social a la cual una persona está sometida.

La relación entre disciplina interna y autoridad hace que haya una confusión entre estos dos términos. La autoridad ayuda a formar a la disciplina interna.

La disciplina externa construye la ordenación de valores independientemente de la voluntad de los hombres que se hayan sometidos a ella y regula la conducta de los mismos, aunque estos no deseen adecuarla al orden que supone la disciplina externa. Toda reglamentación externa somete a los hombres con independencia de su acuerdo o desacuerdo con ella, no los somete a la fuerza.

Disciplina como orden justo u orden arbitrario.

Hay dos formas diferentes de comprender el orden que se caracterizaría por la contraposición de los términos griegos cosmos y taxis.

Taxis deriva de tatto, y es el orden externo encargado de que cada cosa esté en su sitio y que haya un sitio para cada cosa.

Cosmos es el orden relacionado con la justicia distributiva, el cual va a asignar a cada uno lo que le corresponde.

La autodisciplina es la conciencia de un orden al que me someto y supone una disciplina interna a nivel individual. El término disciplina denomina cualquier tipo de disciplina externa a nivel social.

Al hablar de disciplina se diferencian disciplina y autodisciplina, y a su vez cada una de ellas mantiene un tipo de orden.

Obediencia.

La autoridad supone obediencia, sin obediencia no hay autoridad, cuando hay obediencia hay autoridad.

La obediencia es una aproximación primera, como cuando una persona sigue las directrices de su voluntad ajena.

De aquí hay que diferenciar dos ideas. Para que haya obediencia hace falta un mandato o precepto. La segunda se refiere al problema que plantea el desacuerdo o el acuerdo personal del que recibe el mandato, respecto al contenido del mismo.

Mandato y obediencia.

La obediencia es el cumplimiento intencional de un precepto que viene de una voluntad ajena. Obediencia, en el lenguaje cotidiano, sería cualquier tipo de influencia de una voluntad sobre otra, pese a que no haya mandato, implícito o explícito.

La existencia o no de mandato es importante para el estudio de la obediencia. Según Cassinelli (1971), mandato es la comunicación dirigida a otra persona con la intención definida de cambiar, de manera previsible, la conducta de éste último., para que haga algo, se abstenga o adopte una acción.

Dependiendo de si hay o no mandato, Ortega y Gasset (1967) diferencia entre obediencia y docilidad.

Obediencia se usará a partir de ahora donde haya mandato.

Se está desarrollando la idea de obediencia como cumplimiento intencional de un mandato que viene de una voluntad ajena. No hay obediencia si no hay intención de cumplir un precepto.

Obediencia no se puede emplear para los cambios de conducta que la manipulación pueda conseguir. Autoridad no se puede usar para referirse a las personas que consiguen su influencia usando estos procesos.

Convicciones personales y obediencia.

Hasta ahora se ha diferenciado entre docilidad y obediencia dependiendo de si

hay o no un mandato; y entre obediencia como cumplimiento de forma intencional de un mandato y aquellos procesos donde haya una influencia sobre otra voluntad inconscientemente.

Se deben diferenciar entre las manifestaciones externas y las convicciones (internas) de la conducta. Las convicciones personales están formadas por juicios de valor que se consideran con validez para dirigir la propia conducta. Pertenecen al entendimiento. Las acciones personales pertenecen a la voluntad.

Pese a que las convicciones tienden a regir la conducta, hay veces donde la voluntad no sigue las directrices del entendimiento y atiende a otras solicitudes disonantes respecto a las convicciones propias, y a veces contradictorias.

Si lo que se manda se acomoda a las convicciones se tiende a cumplir, importando la forma que debe adecuarse la conducta propia al contenido del mandato. Si lo mandado no está de acuerdo con las convicciones, y no hay manera de hacerlo compatible, la voluntad debe elegir entre cumplir un mandato o no.

En primer lugar se reconoce la autoridad de alguien, y en función del prestigio de la superioridad de esta persona, prevalece su mandato sobre la voluntad propia, por encima de la evaluación negativa del mismo.

En segundo lugar, se obedece el mandato porque proviene de una jerarquía legítima, a la que se otorga un derecho a ser obedecida.

Si no se cumple el mandato de una jerarquía superior y se comienza una acción diferente de las convicciones propias, la responsabilidad de esa iniciativa cae sobre la persona que la emprende, y de esta forma la obediencia a la jerarquía superior nos libera de esta responsabilidad.

Si se recapacita sobre los tres casos analizados, la obediencia del primer caso

corresponde a la autoridad; los dos últimos tipos de obediencia se producen por relaciones de responsabilidad social, son obediencias que corresponden a relaciones de jerarquía.

Hay otra obediencia que corresponde al poder. Se puede incurrir en caso contrario en sanciones.

Respecto al alcance del término “obediencia”, es preciso hacer consideraciones.

La primera es que el mandato se refiere a la conducta externa de los individuos que dirige, se refiere a una regulación de su conducta, no a la regulación de sus convicciones. El gobernante no se interesa en las creencias, se interesa en la conducta; como gobernante no intenta convencer de la deseabilidad de su comunicación. El gobernante actúa sin pretender persuadir; puede esperar que la comunicación sea deseable.

La docilidad afecta a nuestras convicciones, aunque no supone una modificación de las convicciones particulares.

La obediencia no era causada por la autoridad de forma exclusiva, la obediencia podía lograrse por el poder y la jerarquía. La docilidad sólo la puede lograr la autoridad, el o la cual, al mostrar su mejor-ser, hace que reconozcamos su prudencia o sabiduría.

La autoridad deberá aplicarse a conseguir la docilidad o lo que le es propio, más que a la consecución de las relaciones de obediencia.

En el campo de la educación de la autoridad, supone modificación del educando. Se refiere al cambio de conducta que tiene lugar ante el reconocimiento de un mejor-ser, que al alcanzar las convicciones, conlleva un cambio de conducta.

El hecho de obedecer y la autoridad no siempre son correlativos. En general, la obediencia no suele provenir de la autoridad, sino del poder o la jerarquía. La autoridad

engendra docilidad más que obediencia.

Liderazgo.

Este término se aplica a las relaciones donde aparece docilidad, obediencia o cualquier influencia, y aquellas situaciones donde debían aparecer estas relaciones aunque no aparezcan.

Hay dos interpretaciones diferentes del liderazgo: la de aquellos que creen que consiste en atributos de una persona y los que afirman que el liderazgo es una relación entre un individuo y los miembros del grupo. El liderazgo se ha considerado como un atributo específico de la personalidad, un rasgo de la misma que no todas las personas poseen, o aquello que algunas alcanzan en elevado grado y otras no. El liderazgo es una cualidad del papel que realiza en un sistema social especificado y particular.

El concepto de jerarquía es el que más se refiere al término liderazgo.

Knickerbocker (1969) usa el término liderazgo refiriéndose a jerarquía, superioridad y a prestigio.

Según Redl (1969), líder sería la persona central de un grupo, o el individuo que por medio de una relación emocional suscita procesos de formación grupal en los miembros de un grupo. Redl (1969) diferencia diez tipos de liderazgo, diez papeles distintos de esta persona central en la formación del grupo:

1. Soberano patriarcal.
2. Líder.
3. Tirano.
4. Persona central como objeto de amor.
5. Persona central como objeto de impulsos agresivos.
6. Organizador.

7. Seductor.
8. Héroe.
9. Mala influencia.
10. Buena influencia.

Lider designa muchas funciones y posiciones diferentes. Puede indicar una figura decorativa, un dictador autodesignado con poder suficiente para que los demás le obedezcan, un cargo en una organización o un individuo designado como líder por la acción voluntaria del grupo.

1. Factores psicológicos y sociales que influyen en las relaciones de autoridad.

En el fenómeno complejo de la autoridad influyen múltiples factores.

Los dos grupos de factores cuya influencia hay que tener en cuenta: los factores psicológicos que se refieren a las características personales de los individuos que se relacionan y los de tipo social que se refieren a la estructura social o al grupo donde estas personas llevan a cabo su relación.

Según García Hoz (1964), la autoridad es esencialmente social. Desde un punto de vista psicológico, la autoridad es una relación mutua y de sentido contrario en función de la cual un hombre reconoce cierta superioridad a otro, el cual le permite influir en la vida de la persona inferior.

1.1. Los factores sociales que influyen en las relaciones de autoridad.

Jerarquía, autoridad y poder como instituciones sociales.

En las sociedades o grupos humanos hay división de funciones en virtud de la misma unos hombres dirigen a otros en sus actividades, de carácter doméstico, guerrero o cinegéticas. Un grupo puede o no tener jefe. Si lo tiene es una organización.

La división de funciones o la jerarquía es una constante en los diferentes grupos

humanos, y lo que hace de éstos unas organizaciones que pueden enfrentarse a fines complejos y a tareas.

Según Ortega los individuos aceptan ser dirigidos por otros porque esta conducta les aporta medios para satisfacer sus necesidades.

Se está cerca de la idea de jerarquía cuando se habla de autoridad en la sociedad como sistema para decidir los patrones de conducta que son buenos y otorgar a algunas personas derecho a tomar decisiones sobre estos patrones de conducta.

Lo que juntó los hombre en agrupaciones permanentes fué el poder atractivo sobre los individuos que tuvieron, que en cada caso es mas perfecto. Si se quiere llegar a una idea de las fuerzas radicales de la socialización, se debe tener en cuenta que las asociaciones primarias no fueron de carácter económico y político. La utilidad con su mecanismo de intereses y el Poder con sus medios violentos, no han podido engendrar sociedades si no han sido dentro de una asociación previa. Las primigenias sociedades tuvieron un carácter deportivo, festival o religioso.

La autoridad aparece como origen de las normas sociales.

El poder y la jerarquía son dos necesidades sociales que se institucionalizaron transformándose en normas.

La jerarquía al igual que el poder, en los complejos grupos sociales actuales son una norma social más.

Derecho a la influencia de la jerarquía, la autoridad y el poder.

El poder y la jerarquía pueden considerarse como medios de la sociedad para conseguir el bien común marcado como fin. El poder que use la jerarquía y la constitución de las jerarquías, tendrá límites que impone al medio el fin que intenta conseguir; en este caso en particular los límites impuestos por el bien común en cada

circunstancia, en función del cual se instituyen el poder y la jerarquía.

El derecho de la autoridad a la influencia es algo que se otorga si se reconoce en ella una llamada hacia el mejor-ser, respecto a los objetivos del grupo o personales.

Las autoridades y las leyes injustas no son leyes ni autoridades.

La autoridad posee el derecho a la influencia, pero no se puede afirmar lo mismo respecto a la jerarquía ni al poder. El poder y la jerarquía son medios no fines instituidos por la sociedad para conseguir el bien común marcado como meta. El derecho al ejercicio del poder coactivo de parte de las jerarquías u otro derecho de influencia que las jerarquías poseen, son medios encomendados por la sociedad a determinados hombres dependiendo de la búsqueda y el mantenimiento del bien común. El poder y la jerarquía no tienen este derecho por sí mismos, lo tienen por delegación de la sociedad, con la condición que esté subordinado a conseguir el bien común.

El poder se define como el medio en función del bien común. Las jerarquías tienen derecho a usar el poder como medio y en función del bien común.

Según Cassinelli (1971) el derecho del gobernante puede ser moral o práctico.

La autoridad es la que posee derecho moral a la influencia por sí misma; el poder y la jerarquía cuentan con un derecho práctico.

La autoridad tiene derecho moral a la influencia. El derecho del poder y el de la jerarquía si no se demuestra lo contrario es por encargo social, al servicio del bien común y del derecho práctico, no del moral.

La elevación del poder teniendo como finalidad última el mantenerse a sí mismo, termina en el régimen de terror o autoritarismo donde la racionalidad y el derecho, o toda idea de bien común quedan suprimidos.

Según Platón (428 a. C?-347 a. C./2004), el ideal se logra otorgando poder a las

personas que aman la sabiduría, las que tienen amor al bien común y hacia la verdad, por encima del deseo del poder.

Para renunciar al poder la autoridad debe seguir siendo autoridad. El poder según Acton tiende a corromper, y el poder absoluto corrompe de forma absoluta.

Se le otorgaría el poder, por ello, al amante de la sabiduría, porque como dice Platón (428 a. C?-347 a. C./2004), si alguien puede evitar el peligro de identificarse a sí mismo con el bien común y la corrupción del poder para terminar preocupado de su propio mantenimiento; si alguien puede evitarlo, es una persona preocupada por estudiar el amor a la sabiduría, mirando con desprecio los honores, sometido en todo a las leyes y poniendo la justicia por encima de todo.

Según Aristóteles (384 a. C-322 a.C/2003), la prudencia se corresponde a lo que pertenece al orden de la práctica, mientras que la clarividencia se centra en cuestiones donde hay duda y deliberación.

Distintas formas de poder y autoridad.

En el campo de la educación el fin es el mismo; la perfección del hombre.

La autoridad auténtica usa medios adecuados, no contradictorios, respecto al fin que se trata lograr. En nombre de la educación nunca se pueden usar medios que sean una manipulación o medio contrario a la dignidad del hombre.

Según haya o no una intención última, un fin al cual la autoridad subordine su actuar, se pueden diferenciar dos tipos distintos de autoridad: autoridad liberadora y autoridad esclavizante.

Según Fromm, la distinción entre autoridad liberadora y esclavizante viene de la forma en la cual la autoridad use la superioridad que posee. Si la superioridad es la

condición para ayudar a la persona sometida a la autoridad, ésta liberará. Si la superioridad se transforma en la condición para explotar y dominar al sometido, la autoridad es esclavizante.

A ambas autoridades corresponden dos tipos de obediencia distintos: una de carácter servil, que dependiendo del dominio, supone un trato de inferioridad a la persona que obedece, una subordinación. Esta aceptación es racional, característica de la naturaleza humana, y no implica por lo tanto, una inferioridad de parte de quien obedece.

La autoridad esclavizante es una de las formas derivadas de la autoridad, la cual no debe dar cabida en el proceso educativo. Si la autoridad quiere ser liberadora, en la educación, debe emplear su superioridad como condición necesaria para prestar ayuda a los demás, no como medio de dominio.

Dependiendo de la forma según se ejerzca la autoridad, se diferencian autoridad funcional y tutelar.

La autoridad tutelar, supone que el que manda piensa en el que obedece como alguien que no tiene condiciones de participación en el gobierno o autogobierno. Pese a que esta consideración puede ser falsa, el gobernante en este sistema actúa sin consentimiento reflexivo y explícito, de parte de los tutelados, bien porque no se les permita o porque no estén en condiciones de otorgar el consentimiento.

La tutela es la excusa fácil de la persona que quiere constituirse en intérprete de la voluntad de otros para que prevalezca su voluntad.

La autoridad tutelar, sin tener que incluirse como un caso de autoritarismo, es uno de los casos más comunes. Establecía la asimilación de los términos paternalismo y autoritarismo, porque los abusos de la autoridad tutelar, que constituyen un caso de

autoritarismo, son frecuentes en el ejercicio de la tutela paterna.

La autoridad funcional, en contraposición, establece un tipo de relación basado en la razón que para conseguir un fin o una tarea común, aconseja una distribución de funciones donde se asignan diferentes cometidos en un cuerpo social, a diferentes personas, dependiendo de sus competencias. La autoridad no se presenta como soberana: está dispuesta a explicar lo que manda; a discutirlo, porque cree que lo importante no es que él ejerza la función encomendada sino que se ejerza bien la función encomendada; de esta manera la persona se somete a sí misma a las reglas sociales.

En la autoridad tutelar predomina la receptividad y el absentismo ante ese poder, decide todo. En la autoridad funcional, cada uno participa en el grupo mediante el ejercicio de su función, la cual se sostiene por la razón y está basada en una distribución racional.

Sistemas de legitimidad para el reconocimiento social de la jerarquía, la autoridad y el poder.

Hay distintos tipos de reglas que dan el derecho de mandar. Hay distintos sistemas de autoridad con distintos grados de legitimidad.

Hay tres tipos puros de dominación legítima. El mandato primario de su legitimidad puede ser.

1. De carácter racional: descansa en la creencia de la legalidad de ordenaciones (jurídicas).
2. De carácter tradicional: descansa en la creencia de la santidad de las tradiciones.
3. De carácter carismático.

El tercer tipo de autoridad es personal y deriva de méritos conquistados por la

persona según su grupo en anteriores etapas de su vida.

Se puede hablar desde este punto de vista de autoridad personal y autoridad impersonal, dependiendo de si la capacidad de hacerse obedecer deriva de los méritos personales o de la investidura social.

Como algunas personas investidas en jerarquía por un grupo social no tienen autoridad, se ha diferenciado entre autoridad oficial y autoridad real. La autoridad oficial se refiere al concepto que se ha definido como jerarquía.

La autoridad real se usa para los poseedores, del prestigio y la superioridad que se vió como definitorios de la autoridad, independientemente de si han sido investidos como jerarquías socialmente y de que se les haya o no encomendado una responsabilidad social.

Según Marsal (1971) la investidura social incrementa desde el momento en el que a un individuo se le ha conferido la capacidad de hacerse obedecer.

Para la autoridad patriarcal, la jerarquía investida, posee una superioridad, quedando en un plano más elevado. Si no posee superioridad en el sentido de lo que es más bueno y excelente, peligra su prestigio. Pero a pesar de ello posee el prestigio de que dotaron a ese cargo el recuerdo y la tradición de las personas que lo desempeñaron anteriormente con autoridad.

La carencia de prestigio personal por parte de una persona investida en jerarquía en una sociedad tradicional, puede ser sustituida por el prestigio del cargo, si la persona investida no sabe identificarse con él.

A esto se añade el principio de jerarquía administrativa o la ordenación de autoridades fijas con facultades de inspección y regulación y con el derecho de apelación o queja ante las autoridades superiores por parte de las inferiores.

El mecanismo es el mismo en el caso de la autoridad legal.

La autoridad carismática tiene la ventaja que cuando se basa en un prestigio real y en una superioridad reconocidos por los subordinados, permite una obediencia voluntaria y consciente que satisface la razón y no rebaja a la persona que se somete a ella.

En cualquier caso, el ejercicio de la jerarquía con una auténtica superioridad, otorgará a la persona que la ejerza la autoridad y el prestigio.

El gobernante tiene autoridad política, ya que el gobernado cree en tres conexiones: entre su cargo, carisma o nombramiento tradicional, por un lado y por otro, su juicio, conocimiento, honradez o virtud; la segunda, entre estas cualidades y el derecho a regular su conducta; la tercera, entre el necesario instrumento de la coerción física y la forma de regulación que el gobernante sigue.

El hundimiento y el desgaste de la autoridad, trae como consecuencia grados crecientes del poder coactivo, como intento último de las jerarquías para mantenerse en sus puestos.

El poder coactivo es el último recurso de la jerarquía para hacerse obedecer. Antes del uso del poder coactivo obligando a los mandados a obedecer, entra en juego el miedo al uso de ese poder, al que se atribuyen unas consecuencias y unas posibilidades que muchas veces coartan o retrasan un enfrentamiento contra el poder coactivo.

Maurice Marsal (1971) defiende la importancia de este miedo al poder, la idea de que los subordinados se hacen de las posibilidades de ese poder, por encima del poder coactivo y su eficacia. El poder es más un poder moral que físico para Maurice Marsal (1971).

El poder de hacerse obedecer es un poder moral; no es un poder físico.

Si un hombre ha demostrado su fuerza en una circunstancia para que se le conceda crédito en adelante, se trata menos de la fuerza en sí misma que del crédito que se le presta.

Cuando la autoridad moral está en entredicho, si se recuerda a los súbditos que hay poder coactivo, es percibido como una pobre venganza de quien no es capaz por sí mismo de hacerse obedecer, suponiendo un desafío entre la razón y la fuerza, pudiendo alentar a un enfrentamiento racional contra el poder.

La situación descrita anteriormente se da en la educación en instituciones basadas en un sistema autoritario, que tratan de imponer el orden por medio de la violencia. Ante la presencia de quien empuña el poder coactivo, hay un sometimiento aparente del educando. Este sometimiento degenera cuando la presencia física de quien somete deja de sentirse, dando paso, en ocasiones a venganzas que demuestran el sentimiento de odio que esta situación provoca.

1. 2. Factores psicológicos que influyen en las relaciones de autoridad.

Disputa metodológica: análisis de rasgos y análisis de situaciones.

En opinión de J. M. Esteve (2010) en la autoridad se debe contar con el entrenamiento de al menos dos personas que se relacionan, con unas determinadas cualidades y actitudes que influyen en la forma en la cual esa relación se desarrolla.

Esta idea de la universalidad de los rasgos personales o la independencia de los rasgos personales por encima de las situaciones sociales donde la autoridad se desenvuelve, se ha desarrollado con una metodología experimental rigurosa, en un grupo de estudios llamados análisis de rasgos:

Frente a la idea de que existan unos rasgos generales de autoridad aparece otra

idea donde sólo se habla de rasgos en situaciones particulares y concretas, por lo cual las características personales de los individuos con autoridad varían dependiendo de los grupos y las situaciones en donde éstos tienen autoridad. Los grupos de trabajo que siguen esta idea se le denominan análisis de situaciones.

Análisis de rasgos.

Los rasgos de jefatura no varían con la situación, son universales.

Si se lograra demostrar esta idea, se deducirían estos elementos:

- a) Las cualidades personales o los rasgos que convierten a un individuo en jefe deben ser útiles para la jefatura en otros grupos.
- b) El hombre que es jefe en un grupo debería tender a serlo en otros.

Los rasgos de los jefes de grupo se limitan por los rasgos de los individuos del entorno donde se originan los jefes. Los grupos funcionan como organismos de repulsión, atracción y selección. No todos los individuos pueden ni desean convertirse en miembros de un grupo.

Según Gibb (1969), las circunstancias sociales determinan que determinados atributos de la personalidad se transformen en atributos de la jefatura.

El individuo que tenga los rasgos de personalidad que esa situación exige, puede desempeñar el papel de jefe en otro grupo, si las circunstancias sociales reclaman las mismas características.

Si en un sociogrupo donde las funciones a desempeñar por cada miembro están limitadas por adelantado y predomina la efectividad encima de las relaciones afectivas, puede resultar fácil la transferencia de un individuo que desempeñe el cargo de jefe, porque las circunstancias sociales de este grupo reclaman características personales que él posee. En cambio, la posibilidad de transferencia se complica si es un psicogrupo,

porque su estructura se trastorna irreparablemente con el cambio de cualquier miembro.

Aportaciones principales de los estudios de análisis de rasgos.

Stogdill (1950) clasifica los rasgos que ha estudiado en estos trabajos según la frecuencia con la que fueron calificados como significativos para la personalidad del jefe.

Las conclusiones con mayor número de calificaciones significativas fueron:

- a) Persona media con posición de jefatura supera al miembro medio de su grupo en: inteligencia, actividad y participación social, fiabilidad en el ejercicio de responsabilidades, preparación académica y posición socioeconómica.
- b) Las características, las cualidades y las técnicas exigidas al jefe vienen determinadas en parte por las demandas de la situación donde debe actuar como jefe.

Reaparece el problema metodológico: al no diferenciar estos estudios de liderazgo, si la persona es jefe o jefa por poseer poder o autoridad, o por haber sido investida en jerarquía.

Stodgill (1950) habla de cinco rasgos personales o factores que aparecen implicados con el papel de jefatura y a los que se tendrían que prestar atención para entender las relaciones de obediencia. Estos rasgos son: rendimiento, responsabilidad, capacidad personal, participación en la vida de grupo y posición socioeconómica, de popularidad y jerárquica.

Un análisis de la jefatura implica el estudio de los jefes y las situaciones.

Según Pigors (1935), el estudio de la jefatura debe considerar: los miembros como individuos, el jefe, la situación, el grupo como organización real..Ninguna organización puede evitar la influencia de la situación externa del todo.

Según Hemphill (1969) la jefatura eficaz debe tener presentes las exigencias

específicas impuestas por la naturaleza del grupo, exigencias de grado y naturaleza diversas como las organizaciones donde se reúnen las personas, por lo tanto no hay jefes absolutos.

Estas ideas de Hemphill (1969) y Stogdill (1950), construídas por el análisis psicológico, constituyen una justificación del análisis de factores sociales que pueden influir en el grupo donde las relaciones se entablan, aportando un número mayor de datos clarificadores que el análisis de los factores psicológicos.

Hemphill (1969) establece diez categorías que permiten una descripción comunicable y clara de las características principales del grupo a estudiar y otras cinco categorías para describir las relaciones de la persona y sus rasgos con el grupo al que pertenece.

Las categorías se denominan dimensiones grupales.

Características del grupo.

1. Magnitud.
2. Viscosidad.
3. Homogeneidad.
4. Flexibilidad.
5. Estabilidad.
6. Permeabilidad.
7. Polarización.
8. Autonomía.
9. Intimidad.
10. Control.

Características que expresan la relación del grupo y la persona:

11. Participación.
12. Influencia.
13. Ambiente agradable.
14. Posición.
15. Dependencia.

La elección de un individuo para que sea jefe depende más de la naturaleza del grupo y de su propósito que de la personalidad del mismo; pero sobre todo depende de la relación entre el grupo y la personalidad en el momento dado.. La jefatura es una función de la personalidad y una función de la situación social, pero es función de ambos factores en interacción.

Las características personales tienen en común el favorecer el contacto y la contribución de una persona a la búsqueda de unos objetivos y las necesidades de un grupo.

La relación de autoridad es una relación personal, una relación individual.

Análisis de situaciones.

La autoridad según Marsal (1971) es una relación no es una cualidad.

Según este autor, de las hipótesis de trabajo personales se desprenden consecuencias verificadas por la experiencia.

1. En una relación, al cambiar los términos unidos por ella, salvo excepciones, hay que esperar la modificación de la misma. Hay variaciones de la relación de autoridad; el que un jefe se haga obedecer varía en el transcurso del tiempo, disminuyendo o aumentando.
2. La obediencia de unos hombres no implica la obediencia de otros.
3. Supuesta una autoridad sobre un punto de vista concreto, bajo un aspecto

determinado, no permite por ella misma el que se pueda aplicar a otros aspectos y a otros puntos de vista.

4. Si el que manda lo hace condicionadamente, a todos nos ocurre obedecer y mandar al mismo tiempo en menor o mayor grado. Ningún jefe es solamente jefe.
5. La jefatura está en función, en una situación dada, de las necesidades existentes y consiste en la relación entre un grupo y un individuo.

Según Bogardus (1969), el jefe controla algunos tipos de situaciones sociales. Si se le aparta de estas situaciones se encuentra en un estado de relativa impotencia. Una persona puede convertirse en jefe anticipando situaciones, otras vacilarán sin hallar la salida. A medida que las situaciones se repiten, incluyen factores previsibles que pueden ser controlados y estudiados. El enfoque situacional aclara la manera en la cual la jefatura implica el estudio o el análisis de las situaciones como una destreza para su control. Además señala el camino hacia la jefatura por medio del control y el análisis de las situaciones.

Si no se pueden aislar situaciones sociales idénticas, según Bogardus (1969), la transferencia de la jefatura es nula o escasa.

Aportaciones de los estudios de análisis de situaciones.

Respecto al problema de los rasgos individuales del jefe, el análisis situacional aporta las conclusiones siguientes:

- 1) La elección del papel de jefatura por un individuo depende de la naturaleza del grupo y del propósito del mismo más que del propósito de la personalidad individual, pero ante todo, dependerá de la relación entre el grupo y la personalidad en un momento dado.

- 2) Dentro de la situación general del grupo, el objetivo primordial de este en un momento dado y las necesidades que se derivan de este objetivo, son factores capitales para determinar si un individuo podrá desempeñar el papel de jefe con éxito en ese grupo.
- 3) Hay que destacar que toda jefatura supone una relación interpersonal.

Otra consecuencia derivada de la afirmación de que las necesidades de los grupos y la situación son las que marcan el tipo de personalidad que podrá desempeñar el jefe; consiste en que los adeptos y el jefe deben estar unidos por aspiraciones y objetivos comunes.

La superioridad de la conciencia colectiva sobre la conciencia individual es la madre de todas las restantes superioridades...

Los jefes hacia los que tiende a concentrarse nuestra atención, desde el punto de vista sociológico, son individuos que simbolizan las aspiraciones colectivas.

El jefe es la imagen idealizada del grupo.

La autoridad no siempre es ejercida por personas, pero siempre lo es sobre ellas. Si al estudiar la autoridad, exigiera elegir entre la psicología de quienes obedecen y la del jefe, habría que decidirse por la psicología de quienes obedecen. Pero no hay elección posible. Los hechos de autoridad son el resultado de la relación entre ambas.

Factores psicológicos que predisponen a la obediencia.

Desde la perspectiva de la psicología de las personas que obedecen se va a intentar el estudio de factores que pueden influir en una disposición a la obediencia.

Ante la ejemplaridad de un hombre sentimos docilidad.

Independientemente que el sentimiento de docilidad se le llame admiración o imitación, Marsal (1971) le llama imitación admirativa, las citas de Santo Tomás de

Aquino (1259-1273/1964) y Ortega señalan la importancia de estos sentimientos en las relaciones de obediencia y autoridad.

De las formas diferentes que puede presentar la imitación, resalta el papel de ésta en las relaciones de obediencia, diferenciar entre una imitación automática y refleja provocada por la representación de un movimiento en una conciencia vacía...; y en el lado opuesto se encuentra una imitación reflexiva y consciente, que tiende a un modelo elegido deliberadamente.

De forma poco reflexiva y voluntaria se imita a veces la postura adoptada por la mayoría, porque en el fondo existe el temor de quedar como raros dentro de un grupo al que se desea estar unido.

Estudiando los fenómenos de imitación se dá un gran interés a las aportaciones de los estudios experimentales de Polansky (1949) y Lippitt (1969). Estos autores usan la expresión contagio de conducta como la imitación o selección espontánea que realizan otras personas de una conducta iniciada por un miembro del grupo, donde el iniciador no demuestra intención de conseguir que otros hagan lo que hizo él.

Los niños eran más a menudo los iniciadores del contagio de conducta. En condiciones normales se imitan a los sujetos que tengan un prestigio más elevado. En situaciones de indecisión general se imita al primero que se mueve, al que inicia un movimiento frente a conciencias vacías. En el primer caso hay una posibilidad mayor de imitación consciente; en el segundo, la imitación tiene carácter más irreflexivo.

La obediencia es una relación normal, un hábito fortalecido por las muchas desventajas, más o menos concretas, si nos resistimos ante el intento de mover la voluntad propia en la dirección que otra nos marca.

Lo más fácil es decir que si y ceder, amoldar la conducta a a solicitudes

exteriores, a nivel social e individual, seguir la corriente de otra persona, la sociedad o el grupo, siguiendo la conducta determinada que se espera de nosotros.

Así se crea un hábito de obediencia que forma la inteligencia.

Según Jaspers (1963) y Bergson (1963), hay un hábito de obediencia auténtico formado en la infancia, cuando somos incapaces de reflexionar sobre ello.

Esta situación de perpetua dependencia, es el resultado de una alteración del proceso normal de madurez y se ha estudiado en psicología bajo el nombre de sentimiento de inferioridad o complejo de inferioridad.

Hay alteraciones en el desarrollo de madurez por un sometimiento abusivo de los niños a la voluntad de los padres o por un exceso de solicitud de los padres, sin que estos puedan desarrollar su voluntad, así como también por defecto exponiendo al niño a elecciones que contribuyen a demostrar su incapacidad e incrementar el sentimiento de impotencia y debilidad.

Cabe destacar además el reconocimiento propio de la infancia, por una contraposición entre una voluntad incipiente que debe crecer y fortalecerse hasta llegar a una autonomía y una voluntad adulta que debe intervenir en esta etapa por el estado de debilidad del niño.

Según Michaux (1975), el sentimiento de debilidad del que habla Rousseau (1762/2008,2006), es la base de los sentimientos de inferioridad posteriores. El niño está dividido entre un deseo de poder y el sentimiento de su debilidad. Esta debilidad aparece en todos los planos.

El niño renuncia a superarse. Es humillado perpetuamente. Renuncia a todo afán de superación personal y a la conquista de su autonomía, se doblega a sí mismo en una situación de dependencia continua.

Hay en algunos hombres un gusto por la dependencia, que sería una continuación de la situación infantil en la que se encontraban de sometimiento a la autoridad. De esta forma se crearía un hábito de obediencia irreflexiva. Si el niño, el cual aparece desde los primeros momentos de su vida sometido por su situación de indigencia o necesidad a una autoridad tutelar, se viera prolongado en esta situación, podría crearse en él un gusto por la dependencia y la sumisión no razonado, basado en la fuerza de la costumbre en un hábito contra el que no ve la necesidad de luchar y donde se encuentra a gusto.

Las reacciones de docilidad excesiva proceden de cierto infantilismo moral que se traduce en una imposibilidad de concebir la desobediencia al adulto.

Además está la reacción de imitación.

La imitación es un factor psicológico importante, que hay que tener en cuenta al hablar de relaciones de autoridad y obediencia.

La reacción de oposición frente al complejo de inferioridad es una reacción necesaria, normal, para que una disciplina suficiente contenga sus manifestaciones en límites razonables. Para afirmarse el carácter del niño normal debe oponerse. Oposición e imitación se oponen temporalmente, porque se combinan sucediéndose. Normalmente en este tipo de reacción se ha situado la creación de las personalidades fuertes o autoritarias; personalidades forjadas en este enfrentamiento y oposición constante al mundo que le rodea, donde afirmaron su personalidad. Esta reacción de oposición debe mantenerse en unos límites para que la personalidad consiga una conducta integrada.

La reacción de composición es, o una pereza para enderezar una situación curable o una dimisión ante una inferioridad irreparable. El alumno poco trabajador muestra interés por el esfuerzo deportivo. Se trata de una reacción de dimisión que pone

al individuo en relación con la autoridad, en la situación que se habló antes cuando se hizo alusión a la renuncia a la superación personal.

Según Vogt (1970), el autoritarismo extremista es una de las consecuencias funestas para el desarrollo normal de la personalidad.

Michaux (1975) al estudiar los excesos de autoridad y las consecuencias de los mismos en el desarrollo psicológico de los niños, en la superación del sentimiento de debilidad, diferencia dos formas de excesos: tiranía machacona y crueldades. Respecto a las crueldades, señala que los efectos de estas dependen en su mayoría de la constitución psicológica del niño. El niño con tendencia paranoides reaccionan ante cualquier intento de tomar opciones personales de forma agresiva y violenta; el niño emotivo, reaccionaría dimitiendo o renunciando a intentos de tomar opciones personales. Referente a la tiranía machacona, Michaux (1975) hace referencia a los padres denominados por Vogt (1970) como rigoristas, o los que proyectan sobre el niño su meticulosidad, perfeccionamiento, su incesante control de sus actos, su sentimiento perpetuo de deficiencia.

Respecto a los problemas ocasionados por defecto, es interesante prestar atención al análisis y definición del síndrome de carencia de autoridad que hacen Luccioni y Sutter (1959). De acuerdo con ellos, la psicología de estas carencias se vería dominada por tres elementos: la organización caprichosa, la debilidad del yo y el sentimiento de inseguridad.

El niño necesita la consideración y el afecto de los adultos, así como su autoridad.

Según Knickerbocker (1969) esta pervivencia en las etapas adultas se produce por la proyección sobre el jefe de los recuerdos de la figura paterna.

La mayoría de los casos cuando se producen estas situaciones continuas de servilismo y dependencia por problemas psicológicos, no se puede hablar de relaciones de autoridad. La relación establecida está caracterizada por Fromm en *El miedo a la libertad* (2005), donde según este autor, el apetito de la convicción y el poder de que el mismo es fuente de derecho han alcanzado alturas nuevas. En sentido psicológico el deseo de poder se arraiga en la debilidad no en la fuerza. Sería la expresión de la incapacidad del yo individual de subsistir y mantenerse solo. Es el intento desesperado de lograr un sustituto de la fuerza al faltar la fuerza genuina.

El autoritarismo incluía todos los abusos de autoridad que creaban a su vez un sistema fundado en la sumisión incondicional. Los sistemas autoritarios más extendidos en política y educación están basados en el fomento de reacciones psicológicas que han sido analizadas, usadas como manipulación que tienden a reducir la conciencia y la voluntad del sujeto a favor de unas pautas de obediencias prefijadas.

Otro aspecto importante serían los fenómenos de psicología social, el punto de unión de los factores psicológicos y los factores sociológicos.

Los estudios de psicología social son terminantes respecto a la influencia del grupo sobre las actitudes y decisiones de los individuos que a él pertenecen.

Si la relación de autoridad está situada dentro de un grupo, llevaría a analizar la dinámica interna del grupo.

Un grupo es siempre una estructura cambiante. Si logra la consecución de los objetivos propuestos, cambian los ideales y las aspiraciones, y el jefe puede perder su autoridad, no sabiendo o no queriendo reconocer que el grupo no es el mismo que antes, que han cambiando las personas que lo forman, sus problemas y sus aspiraciones. El grupo no es el que el jefe piensa, es el que es. Se precisa una adaptación constante y un

conocimiento de la situación cambiante del grupo para que haya autoridad. Sería el eterno problema del padre que trata de reconstruir la estructura familiar feliz, sin reconocer que esta varía cuando los hijos crecen.

La relación de autoridad, como los otros tipos de relación interindividual, se debe considerar en una constante dinámica de movimiento. Es una relación en evolución constante marcada por los factores psicológicos que hablan de los diferentes cambios en las actitudes de las personas que se enfrentan a cualquier relación.

2. Autoridad en la relación educativa.

Relaciones de obediencia.

En opinión de J. M. Esteve (2010) podemos hablar de autoridad cuando hay obediencia, entendiendo ésta en el sentido más amplio.

La autoridad se refiere a un caso particular.

Obediencia en los sistemas autoritarios.

El uso de castigos declarados y la coacción, no tienen en los sistemas autoritarios más que una función auxiliar: la de subrayar las incomodidades que aparecen como consecuencia de la adopción de una postura personal frente a la tranquilidad del sometimiento al sistema. A pesar de esto, la adopción de castigos brutales en algunos sistemas autoritarios hacen que aparezca el instinto de conservación personal como otra de las causas de obediencia. Según Marsal (1971), desde el temor difuso al miedo ante un dolor físico, el instinto de conservación aparece como causa de obediencia en los sistemas autoritarios.

El autoritarismo aparece como sistema de sumisión incondicional donde la obediencia viene motivada por alguna de las causas explicitadas.

Obediencia ante el poder.

Se puede hablar de coacción como hecho aislado, como causa de la obediencia, independiente de un sistema de sumisión incondicional. Se habló en este sentido del poder como capacidad que alguien tiene de dominar a otro, como dominación, usando sobre él la violencia o la fuerza en cualquier forma.

La obediencia ante el poder se complica porque puede deberse a dos causas: al reconocimiento de la legitimidad de una persona que tiene el poder de usar la fuerza, imponer algo a su voluntad individual, o la fuerza coactiva en sí.

A pesar que el poder como causa de obediencia aparece como un factor diferenciado, se suele confundir con la autoridad. Kenneth Benne (1943) desarrollando esta idea, expone cómo la mayoría de la gente suele identificar la autoridad con la defensa de lo establecido y con las fuentes de control social; a la autoridad se la considera como arma de aquellos que controlan las instituciones; la autoridad es considerada sin fundamentos, como algo inherente al espíritu conservador en su efecto y en su intención.

La causa de las confusiones que Benne (1943) señala tienen origen e intención definidos. Es la pretensión del poder reconocido socialmente, de tener la capacidad de encubrir el poder efectivo, en última instancia coactivo, bajo la apariencia de la simple autoridad.

Se puede registrar una manipulación auténtica del concepto y del término de autoridad, de parte de los gobernantes, llamando autoridad a lo que es poder.

La obediencia basada en la fuerza y en el poder, aunque sea imaginaria o legítima, no tiene nada que ver con la autoridad. Según se vió en Jaspers (1963), si se obedece a una fuerza superior, esta no es autoridad por ese hecho. Donde la autoridad se

base en la fe, desaparece toda fuerza.. El módulo con el cual se mide la desaparición de la autoridad es la proporción del empleo de la fuerza.

Obediencia a las jerarquías.

Se considera la legitimidad, como causa de obediencia, independientemente de cualquier uso de la violencia, de la fuerza o del poder. Esta forma de obediencia es la que corresponde a la jerarquía.

La jerarquía está compuesta de rango y responsabilidad, dependiendo del rango de las personas, y de la importancia de sus responsabilidades.

Las órdenes de la jerarquía deberán estar orientadas al cumplimiento de la responsabilidad encomendada socialmente; subordinadas al bien común.

Independientemente del poder coactivo de las jerarquías para que puedan ejercer sus responsabilidades, muchas veces se las obedece porque tienen legitimidad para ordenar sus responsabilidades. Hay dos casos diferentes para este tipo de obediencia: El primer caso es que la persona acepta las directrices marcadas por la jerarquía.

Sobre la jerarquía recae la responsabilidad de lo que ocurra. El segundo caso, es que la obediencia se produce por los prejuicios que se producirían si se saltase la legitimidad establecida.

En estos casos la causa de la obediencia no tiene que ver nada con la autoridad de la jerarquía, se obedece por la legitimidad de la jerarquía.

La legitimidad no tiene que ver con el crédito y la fé característicos de la autoridad, la cual tiene legitimidad por ella misma. La legitimidad es la causa de obediencia en estos casos.

Disciplina y obediencia.

Próxima a la obediencia por legitimidad se encuentra la disciplina, definida

como un sistema de orden, diferenciándose dos tipos: la autodisciplina o conciencia de un orden a la cual la persona se somete, y la disciplina o disciplina externa o conciencia de la reglamentación social a la cual la persona se encuentra sometida.

Si la autodisciplina se percibe como un mejor-ser, se relaciona con la autoridad, una superioridad u ordenación de valores a los cuales la persona desea someterse.

La disciplina externa regula la conducta de los valores anteriormente señalados, aunque no se deseen adecuarla al orden que la disciplina supone en un momento dado.

La disciplina puede formar un sistema de orden basado en el autoritarismo, el poder, la legitimidad de la jerarquía o la autoridad. Es un sistema de reglas, independientemente de la disciplina en las cuatro bases vistas. Las reglas específicas a nivel social y personal favorece la obediencia, estableciendo una disposición para estar sometida a ella.

Relación de autoridad.

La autoridad aparece finalmente como causa de la obediencia.

La autoridad, algo diferente de los sistemas de sumisión incondicional correspondientes al autoritarismo, se basa en una fé y confianza otorgadas a una persona a la cual se reconoce un mejor-ser en un campo determinado. Según Jaspers (1963), la autoridad está basada en la fé sin referencia alguna, sin ser a la fuerza; porque en una relación basada en la fuerza no hay autoridad.

La obediencia como se vió corresponde a la jerarquía, dependiendo de su legitimidad, y que a su vez corresponde a la autoridad. Autoridad y jerarquía aparecen al principio, sin recurso a la fuerza. A la jerarquía, dotada de algún poder más o menos directo, puede ser obedecida por respeto al grupo o por irresponsabilidad, al mismo tiempo que se desprecia a la persona con jerarquía y a su gestión.

La autoridad logra la docilidad, un tipo de obediencia especial basado en la fé, el crédito y la confianza que se otorgan libremente a otra persona, cuando se le reconoce su mejor-ser.

En la relación de autoridad, la docilidad está en función de un valor aceptado.

La autoridad es algo que supone prestigio y superioridad. Sin el mejor-ser que expresa una posición más elevada en una determinada situación, sin esa superioridad, la autoridad no existe.

La superioridad que ofrece su mejor-ser para que otro consiga algo reduciendo la distancia, es la que constituye relaciones de autoridad. La docilidad es algo diferente a la obediencia, porque por medio de la docilidad, siguiendo las directrices de la persona superior, se logra un acercamiento al mejor-ser que esa persona posee. En las relaciones de autoridad no hay una permanente contraposición entre inferioridad y superioridad, porque la superioridad es una condición que ayuda al otro, tendiendo, por lo tanto, la distancia a desaparecer.

El reconocer a otro la superioridad, lleva a valorar de forma positiva sus cualidades o habilidades, llamadas prestigio.

La autoridad es, por tanto, una relación concreta y particular dentro de las relaciones de obediencia. La autoridad es un caso especial donde se obedece por prestigio y docilidad, ante la docilidad, una actitud diferente a la obediencia. No es válido generalizar sobre el uso de la autoridad, creyendo que ésta exista ante cualquier caso donde haya obediencia, independientemente de las causas que pueden ser muy diversas. La autoridad es una relación donde se siguen pautas de la voluntad ajena, al reconocer un mejor-ser con el cual uno desea identificarse, al margen de elementos autoritarios, jerárquicos o coactivos.

El reconocimiento del educador se basa en la verdad de su exigencia. Se le reconoce como educador por la superioridad que posee, que ha alcanzado, que es evidente, es decir, el ideal del discípulo, porque el educador se ha encontrado, se conoce a sí mismo, mantiene su búsqueda de la verdad y se ha construido a sí mismo. El discípulo le reconoce como educador, porque piensa que puede aportarle algo que él busca, porque cree que tiene que aprender mucho de su educador.

Cuando en una relación de autoridad, se acepta la influencia de la otra persona, se debe a su mejor-ser reconocido por nosotros, nos mueve a seguir sus pasos como forma de autosuperación.

La autoridad es una relación interpersonal bajo la influencia de muchos factores psicológicos y sociales, donde predomina la confianza consciente y personal de la persona que reconoce la superioridad de otro en al menos algún campo, y por medio de una valoración positiva, se acepta su influencia de forma racional en la búsqueda de una finalidad común, independientemente de su investidura o no como jerarquía, y del poder que el otro posea.

Sólo hay autoridad si una persona se siente vinculada a otra. En la jerarquía y el poder, la persona queda vinculada independientemente de sus sentimientos.

Educación y Autoridad.

La persona en la cual se descubre una llamada hacia el mejor-ser, independientemente de su profesión, se convierte en el educador desde el momento que queda reconocida su superioridad y se acepta su influencia.

Hay una relación íntima entre autoridad y magisterio. El educador es como el juez, el revelador de la verdad, el ordenador de los valores que dirigen la vida del educando: revela ante la persona que se busca, el mejor-ser que unirá al educando y al

educador en la búsqueda común del hombre que hay que construir.

La relación de autoridad es el cauce de la relación educativa.

La autoridad liberadora es la forma propia de la autoridad educativa, siguiendo este criterio frente a la autoridad esclavizante. Es una autoridad que ofrece su superioridad a aquellos que aceptan su influencia para acompañarse mutuamente hacia la construcción del hombre que ambos tienen como meta. Es una autoridad subordinada al servicio de los que aprenden en los medios que emplean y en su finalidad última, porque los medios pueden desviarla del fin educativo y llevarla por el camino de la manipulación.

La autoridad esclavizante usa a los hombres que aceptan como medio su influencia para realizar sus propios objetivos. Atenta contra la dignidad de la persona, la cual tiene derecho a plantearse sus propios objetivos vitales, sin que sea esta persona un instrumento usado por otro para usar sus propios fines. Según Kant se debe obrar de tal forma que se use la humanidad en la persona de otro y en tu propia persona, como un fin y no como un medio.

La autoridad esclavizante es una violación del requerimiento ético que la educación supone, y no debe por lo tanto tener cabida en la relación educativa.

La autoridad liberadora señala el camino del mejor-ser al educando, constituyendo una idea más amplia de una realización más plena y de uno mismo, logrando de esta manera encontrar su lugar en el mundo; situarse de forma activa en este, encontrando su labor, un puesto a realizar en el mundo. Según Vogt (1970), la autoridad liberadora fomenta el desenvolvimiento personal del niño. Descubre y despierta aptitudes acentuando el genio creador del hombre. Si esta autoridad es auténtica, está basada en el diálogo.

La defensa de los valores que para el educador tienen valor, no tiene que someter al educando, si la autoridad usa el diálogo como instrumento de su relación con el educando. Debe ser un diálogo que respete la libertad de la otra persona, porque le coloca en la búsqueda del educador, evitando en lo que puede la manipulación; espera a que descubra eso que le llevará a valorar por él mismo, lo importante, para posteriormente poder forjar un compromiso personal.

Según Jaspers (1963), la autoridad verdadera debe ser abierta. Evoluciona por medio del autoconocimiento profundo y se encuentra comunicada con otras formas de autoridad. La autoridad falsa interrumpe la comunicación, sólo tiene interés por ella misma. La autoridad inauténtica mutila la libertad, la autoridad auténtica acrecienta la libertad.

En la autoridad auténtica prevalecen elementos de admiración, amor y gratitud. En la autoridad inauténtica aparecen sentimientos de resentimiento y hostilidad en contra del dominador, al cual una persona se siente subordinada en perjuicio de los intereses propios. En el caso del esclavo, a menudo, el odio al educador le puede conducir a conflictos que cada vez le producen más sufrimientos, sin posibilidad de salir vencedor. En general, hay una tendencia a reprimir el odio y a intentar reemplazarlo por el de admiración. Esto tiene dos funciones:

- Erradicar el sentimiento lleno de peligros y doloroso como es el odio.
- Aliviar la humillación, porque si el educador es perfecto y maravilloso, no tendré que avergonzarme a obedecer.

La autoridad esclavizante no tiene cabida en el proceso educativo porque no responde a los requerimientos morales que exige la educación. La autoridad liberadora es una relación adecuada a estas exigencias.

Desde el punto de vista de la consideración de la forma en la que la autoridad se ejerce, se habla de autoridad funcional y autoridad tutelar. La autoridad tutelar supone que el que manda piensa que el que obedece no está en condiciones de la participación en el gobierno o del autogobierno, actuando sin un consentimiento reflexivo y explícito por parte del tutor, porque a ellos no se les permita otorgar este consentimiento o porque no estén en condiciones de otorgar este consentimiento. La autoridad funcional, establece una relación en función de la razón, según la cual, para conseguir un fin mejor, aconseja una división de funciones donde asigna diferentes cometidos en ese cuerpo social a diferentes personas según sus competencias.

La distinción entre la autoridad funcional y tutelar es útil para tratar de solventar la autoridad que será preciso en las etapas primeras de la vida cuando el niño no ha alcanzado el uso pleno de la razón, lo cual supone uno de los problemas mayores con los cuales tiene que enfrentarse una autoridad en el plano de la educación.

Lo más grave es el uso de la autoridad en contra de la evolución natural del niño, de sus intereses naturales, de las necesidades que tiene este de desarrollo.

La autoridad exclusivamente tutelar corre el riesgo de impedir el desarrollo de la libertad del niño, la cual no es una potencia innata, sino algo que el hombre alcanza a lo largo de su vida.

La libertad es algo que el hombre debe adquirir para alcanzar una existencia humana de forma plena y absoluta. La autoridad educativa tiene que facilitar y respetar las condiciones para el desarrollo de la libertad del niño. Si el padre o el educador quitan toda la iniciativa al niño, están educando de una forma negativa, porque la libertad se perfecciona con el ejercicio, así como cualquier manifestación de las potencias humanas, y el alumno tiene derecho que le preparen y le dejen situaciones

para que se ejercite a su libre albedrío.

Para ello se le debe hacer sentir el peso de la responsabilidad cuando pueda soportarlo.

Hay dos vías de solución: participación y autonomía. Lo que fomente la autonomía interna, hacer las cosas por decisión propia; saber decir, saber ir contra corriente, no dejarse arrastrar por el ambiente, ser consecuente...es una preparación para la aparición de una mejor calidad. La participación que se acompañe de las exigencias de responsabilidad precisa apoyarse en las zonas de autonomía..Cuando tienen la oportunidad de ejercitar su libertad- abriendo horizontes que no los habían percibido antes y evitando la sustitución paternalista, y además se les exige de una forma correcta que aprendan según su propia experiencia, a ser consecuentes con sus decisiones; adquieren por ellos mismos la convicción que la grandeza y la libertad que a esta acompaña; entraña incomodidad y dificultad. Es ineducativo si frente a esta libertad no encuentran la dureza real de la vida con la que se tendrán que enfrentar.

Autoridad y libertad pertenecen recíprocamente: una se hace más pura, verdadera y profunda mediante la otra; son enemigas si la autoridad degenera en violencia y la libertad degenera en arbitrariedad. A medida que se convierten en enemigas pierden su esencia. El individuo caído en la arbitrariedad, sin autoridad, no sabe qué hacer. La autoridad sin libertad transforma el poder en terror.

El que quiere hacerse libre vive en la autoridad; el que sigue la autoridad verdadera, se hace libre. La libertad adquiere por medio de la autoridad su contenido.

Para ser educativa; la autoridad tiene que mantenerse sobre el prestigio, la superioridad y la confianza; por encima del uso del poder, y en último término, la autoridad racional si se aconseja el uso del poder.

La autoridad, por encima de su constitución en jerarquía y del poder que lleva aneja, por encima de toda investidura de tipo social, se funda en esa superioridad de quien es; alguien de una mayor bondad y virtud, alguien que busca continuamente la verdad del hombre, que tiende hacia un mejor-ser, consciente de lo que supone el compromiso de esta búsqueda.

La autoridad educativa no se puede construir de forma consciente sobre unas fórmulas, no se puede forzar u organizar por medio de una máscara, un disfraz especial o una expresión peculiar. La autoridad educativa es la irradiación de una actitud humana, es la expresión de la personalidad individual.

Educación y disciplina.

Para que la disciplina sea educativa, ha de asegurar una mejor distribución de las responsabilidades, ordenando con criterios de bondad los deberes y derechos de cada uno de los que participan en la relación educativa; para que sea educativa no se puede basar en cualquier ordenación de valores. La disciplina, es por tanto, inseparable de una determinada ordenación de valores.

La exigencia del mejor-ser que la autoridad supone, la sitúa como fuente de la disciplina educativa. La educación exige un orden que emana de la fidelidad a la tarea de construcción humana que une educando y educador. Los valores humanos son el criterio definitorio del sistema de orden que debería corresponder a la disciplina educativa. Lo más alejado del concepto de disciplina educativa es el establecimiento de un sistema de castigos al que se acude cuando el niño se extralimita.

La disciplina no es como un sistema de orden, es como una función represiva. Si se entiende de esta forma, coartará el desarrollo de algunas direcciones desviadas, pero no establecerá un orden que permita un desarrollo mejor de lo humano, el nacimiento y

la consolidación que proporcionan sentido al proceso educativo. Una disciplina que pretenda ser educativa no puede establecer castigos aplicados a las infracciones sin un análisis previo de la motivación del individuo que las comete y de los problemas que subyacen a la infracción, porque el orden que requiere la educación no es un orden que usa la represión para situar todo en su sitio; es un orden humano.

Dentro de la concepción de la disciplina como sistema de orden, Michaux (1975) pide dos condiciones a la disciplina educativa: justicia y moderación. La moderación es una condición necesaria para el orden, alejado de los defectos y excesos; los excesos basados en disposiciones que proporcionan un clima perjudicial de tensión perpetua. Por ejemplo cuando se humilla a un niño comparándolo con sus hermanos de forma desventajosa, cuando se le satiriza o se le ridiculiza. De esta forma se opone al desarrollo normal de la personalidad. Estas deficiencias, dependen muchas veces de una disociación familiar, o de una oposición entre los padres, y terminan destruyendo la credibilidad de los padres respecto a los niños.

Con independencia del sistema de orden que la disciplina supone, se diferencia en ella una disciplina interna o una autodisciplina, la que siguiendo a Jaspers (1963) se definía como la conciencia de un orden al cual se somete una persona. La disciplina externa se caracteriza por la existencia de una reglamentación social a la cual una persona se encuentra sometida.

El fin de la educación debe apuntar a la autodisciplina, aunque use la disciplina externa como medio educativo.

La autodisciplina hace al hombre dueño de sí mismo, estableciendo un orden de valores, a partir de la que se gobierna su conducta de una forma eficaz. Lo esencial en ella es la conciencia de orden, el aceptar unos valores a los que se consideran como

válidos para reglar la conducta personal, de tal forma, que si una persona somete su conducta es porque acepta la vigencia de ese orden, al que cree que debe someterla por una valoración ética.

La disciplina externa aparece en la vertiente opuesta, como una reglamentación social que somete la conducta de los hombres que se encuentran bajo su jurisdicción a un orden determinado, con independencia de la aceptación interna de los valores que la ordenación supone. Se ha hablado de medio educativo, porque puede servir a llevar al niño a una autodisciplina. El punto principal de discusión respecto a la disciplina externa es que supone una restricción de la libertad del educando, con el consecuente peligro de fomentar un sistema autoritario, donde la personalidad del niño crece en un esquema de sumisión incondicional que lleva a una situación de dependencia perpetua.

Libertad significa hacer lo que se quiera siempre que no se invada la libertad de los demás. Esto resulta en autodisciplina. La comunidad tiene derecho a reprimir al educando antisocial porque interfiere en los derechos de otros.

Si el niño comprende a otro de la misma forma que se comprende a sí mismo, pliega su pensamiento y su voluntad a reglas coherentes para permitir una objetividad difícil, sale de sí mismo, y toma conciencia de sí, se sitúa fuera entre los otros, descubriendo la personalidad de los demás y su personalidad...antes de habituar su espíritu a esta reciprocidad, debido a la cooperación y a los intercambios individuales; el individuo se mantiene prisionero de su punto de vista, al cual considera de forma natural como absoluto.; la escuela activa diferencia dos procesos diferentes en los resultados y dicha complementariedad se realiza con cuidado y tacto: la cooperación de los niños entre sí y la autoridad del adulto.

La exigencia del adulto tiene resultados más importantes tanto que responde a

tendencias profundas de la mentalidad infantil.

Según Piaget (1941, 1972, 1974) la disciplina externa tiene valor como un paso previo que permite el abandono de la visión egocéntrica, la objetividad, sin la cual la autodisciplina es imposible. También le otorga a la disciplina externa una misión liberadora.

El hombre necesita disciplina y limitaciones antes de encontrar su orientación. La falta de disciplina origina un extravío unido a la ignorancia, debilidad física o mental, complacencia en sí mismo o indolencia.. La disciplina no es un fin en sí misma, es un camino; el objetivo es la realización productiva y cabal del individuo mediante la disciplina. La realización cabal se logra, en parte, por medio de la ordenación interior de la personalidad, a la vez que se armoniza con el orden universal.

Para obrar en libertad el hombre requiere orden; si carece de orden rechazará esa libertad.

La disciplina externa es capaz de llevar al niño al descubrimiento de valores humanos, los cuales en ausencia de orden, el niño no los podría llegar a descubrir. Además, permite la construcción de una autodisciplina humana, aunque su uso excesivo puede llevar al debilitamiento de la personalidad. Según Berge (1959, 1965), tanto en cuanto el ser sea más capaz de pensar y actuar por sí mismo será más libre.

Además Berge (1959, 1965) defiende que el hecho de saber elegir lo que se ajusta al papel de cada persona, al sentido de la naturaleza y al destino de la misma persona, constituye una cualidad que forma parte de la libertad humana. La construcción de la libertad humana es muy importante para los educadores.

La disciplina externa debe ser un medio que permita al niño alcanzar la disciplina interna por medio de la cual se gobernará a sí mismo. De esta forma se

constituye un paso previo que llevará al aprendizaje de una libertad más adulta, donde el educando asume su destino y las consecuencias de sus actos de forma objetiva, usando de una forma equilibrada el conjunto de sus facultades humanas y liberándose de la visión egocéntrica de las etapas infantiles.

La disciplina externa debe usarse a favor de la supervivencia y de la seguridad física del niño. Los adultos deben respetar las necesidades propias y permitir que el niño las satisfaga si no son peligrosas, en cuyo caso deben encontrar sustitutos que sugerirán al niño. Los deseos pueden satisfacerse siempre que no impliquen un grave remordimiento o peligro subsecuente, demasiado importante como para que el niño pueda soportarlo. Los adultos tienen la responsabilidad de prohibir que el niño cometa actos que le puedan entrañar consecuencias que el niño no pueda superar. Si un acto produce en un niño un sentimiento de culpabilidad intolerable, es menos perjudicial prohibir ese acto que permitirlo.

La disciplina usada en la educación debe tener en cuenta que su sistema de orden puede derivarse de dos orígenes diferentes, con distinto valor educativo. Las relaciones de cooperación, cuyo fin es hacer nacer en el interior de la mente, la conciencia de las normas que controlan un sistema de reglas de contenido obligatorio, y las relaciones de presión, las cuales imponen al individuo desde el exterior ese sistema de reglas de contenido obligatorio.

La disciplina usada en educación debe estar basada en la comprensión y el estudio de las características de la edad evolutiva del niño, permitiendo al educador adecuar el orden del sistema disciplinario al orden de cada etapa de la vida del hombre para su plena realización, evitando que la disciplina se base en un orden arbitrario.

Esta labor es posible cuando el educando reconoce a la otra persona como

educador y acepta su influencia sin que sea coaccionado, establecida desde dentro, por una sumisión voluntaria, aceptando del educador su influencia en una relación de autoridad.

Según el Dr. Esteve Zarazaga (1977, 1998, 2010) en educación se debe rechazar la autodisciplina porque es antinatural, ya que el hombre debe seguir los dictados de la naturaleza.

La autodisciplina será un medio para lograr al hombre llegar a metas más elevadas, concentrando el esfuerzo y la capacidad, en la consecución de los valores a los que se aspiran.

No es un buen sistema educativo el que basa su disciplina y orden en el fomento y la creación de factores psicológicos, que impidiendo la toma de decisión por parte del educando, le acostumbra al gusto y a la despreocupada seguridad por la dependencia de quien tiene alguna persona que tome las decisiones que le corresponderían tomarlas a él.

Esta disciplina autoritaria, basada en el aprovechamiento de las características psicológicas, según Payot (1913) la negación odiosa, brutal, de la personalidad del otro, aparece incompatible con una relación auténticamente educativa.

Lo esencial de la autoridad del educador para el Dr. Esteve Zarazaga es la búsqueda continua y profunda de los valores humanos, sobre una preocupación constante por los problemas esenciales para la vida del hombre, hasta declararlo como lo esencial para basar la autoridad del que quiera ser educador. Al hablar de autoridad, el Dr. Esteve Zarazaga la definía como una relación donde predomina el crédito y la confianza del que reconoce el prestigio y la superioridad de otro u otros, en un campo determinado. El educador, es por tanto, por encima de todo, un educador de humanidad. Hay por tanto, un enfrentamiento global de dos personalidades, que tendrá que contar

con múltiples factores sociales y psicológicos pero, que por encima de todo y ante todo, deberá estar basado en la búsqueda de los valores que como hombre se deben alcanzar y de la figura del hombre que se debe construir. Sin esta última referencia, la educación se convertiría, según el Dr. Esteve Zarazaga, en una marcha penosa, manchada de condicionamiento y deshumanización, hacia la ideología, el poder económico o el poder político más potente, el que predomine en cada momento.

Según el Dr. D. Francisco Mora Teruel en su libro *Neurocultura: una cultura basada en el cerebro* (2007), el hombre es espejo y creador del entorno donde se encuentra. La neurocultura es una forma nueva de comprender el ser humano, y confía que podrá ayudar a que el mundo que nos rodea sea mejor y a poder cambiarlo para lograrlo.

El cerebro es un órgano plástico, y por lo tanto cambia continuamente. Cuando se aprende y se memoriza algo nuevo; el cerebro cambia. La cultura es ciencia y humanidades, pese a que ha estado relacionada siempre con el humanismo. Todo pasa por el cerebro. La neurocultura se puede entender como una revolución lenta. Las elaboraciones intelectuales y perceptivas del cerebro se relacionan con los códigos ancestrales que se encuentran escondidos y anclados en las profundidades, generación tras generación.

Nada existe, ni ocurre en el cerebro humano, si no ha sido elaborado y filtrado previamente por el cerebro. Si se quiere descodificar los sentimientos, las percepciones y los pensamientos e ideas que mueven sociedades humanas, se deben conocer los mecanismos a través de los cuales el cerebro las produce.

El cerebro del hombre difiere del cerebro de la mujer, en la percepción del mundo. Mora Teruel (2007), cree que la neurocultura ayudará a cambiar el mundo en el

cual vivimos.

La neurocultura es una nueva cultura, que ayudará según algunos a encontrar una ética universal que pueda guiar a la humanidad. Las neurociencias o ciencias del cerebro, han proporcionado en pocos años conocimientos novedosos sobre cómo somos en el mundo, sobre cómo cambiamos de forma constante y permanente. Según el Dr. D. Mora Teruel (2007), nuestro cerebro cambia como cambia nuestra cara, nuestro pelo o nuestra piel.

Estos cambios hacen evolucionar la conducta, las percepciones, las experiencias, las relaciones con los demás, los procesos mentales y hasta la conciencia.

La neurocultura es una nueva dimensión, donde a partir de los conocimientos que existen sobre cómo funciona el cerebro, se cree que se puede dar una nueva dimensión o un nuevo impulso, a las humanidades, lo cual incluye la filosofía, la ética; los valores, las costumbres y las normas de la sociedad occidental que posteriormente impactará en los conceptos de economía, arte e incluso religión.

El problema o el misterio cerebro-mente ya no lo es según Mora Teruel (2007), porque se ha roto el dualismo entre mente y cerebro, entre espíritu y mente. El espíritu no existe en el hombre como entidad diferente a la biología.

El cerebro es un órgano con millones de años de evolución, consecuencia de mutaciones de genes, procesos azarosos, y determinismo ambiental. Han ocurrido muchas cosas que se desconocen. Se sabe que la evolución del cerebro condujo a la supervivencia. El objetivo del cerebro por lo tanto es la supervivencia de la especie, no el conocimiento. El cerebro era grande, tardaba en pensar posiblemente días para solucionar un problema, ahora manejando la abstracción lo soluciona antes. Ese sería el comienzo del conocimiento.

Se sabe mucho del cerebro actualmente, pero no se sabe cómo funciona. Se desconoce la intimidad de cómo trabaja el cerebro y eso es lo que tratan de estudiar ahora por medio de la neurociencia.

Según Sócrates nadie se puede conocer a sí mismo, porque el sí mismo no existe. El yo evoluciona continuamente. Somos diferentes a lo que éramos cuando teníamos menos edad. Mora Teruel (2007) afirma que las personas no se pueden conocer a sí mismas, que se pueden hacer a ellas mismas.

Las neuronas no mueren con el envejecimiento como se creía, ni tampoco el cerebro es un sistema fijo y se destruye con el tiempo. Contrario a lo que Cajal creía, hay neuronas nuevas en las áreas relacionadas con el aprendizaje y memoria. El proceso de envejecimiento no está genéticamente programado.

La neurocultura debe fundar el autoconocimiento personal, humano y social, en campos como la filosofía, la ética, la teología, la economía, la sociología y el arte.

Si se promueve la neurocultura, se podrá conocer al hombre y esto podrá permitirnos ser mejores desde un punto de vista científico. Se conseguiría una humanidad reconciliada con ella misma, que pudiera vencer el impulso hacia la agresividad para construir nuevos códigos en el cerebro que nos permitan ser libres y ver a los otros como hermanos.

Lo que existe en el mundo humano objetivo y subjetivo, se concibe por medio del cerebro, por medio del órgano con el cual se piensa, se siente y se ejecuta la conducta. Sin el cerebro, no se siente, no se piensa y no se puede realizar ninguna conducta. Aunque habría que añadir que el cerebro no es el ser humano. Los códigos de funcionamiento del cerebro humano, arrastrados muchos a través de millones de años, son los últimos responsables de la concepción individual de lo que nos rodea,

incluyendo la concepción de los demás y la propia concepción.

La vida psíquica, está constituida por percepciones, sensaciones, imágenes de distintas modalidades, pensamiento, conocimiento, emociones..., en cada uno de sus matices la vida psíquica está producida por circuitos neurales, sistemas de actividad neuronal, que son en parte inconscientes, pero que terminan originando la conciencia.

La transmisión de la activación de los circuitos neurales, desde la activación externa o interna, genera las emociones, las imágenes visuales en sus diferentes características (forma, color o movimiento) o las imágenes visuales.

La vida psíquica, es hoy un efecto físico, real, biológico, neural, de nuestro tejido cerebral.

Nuestro cerebro posee circuitos (conjunto de neuronas) o neuronas las cuales pueden recrear la percepción de un objeto con la visión parcial del mismo, sobre la base de memorias previas y con la visión parcial del mismo; el cerebro puede abstraer y reconstruir el objeto en todas las posiciones físicas posibles y en todas las dimensiones. El cerebro humano categoriza y clasifica lo que ha visto hasta que alcanza la idea de objetos con propiedades que, pese a ser extraídas de lo particular, son copia exacta de los objetos particulares, y pueden aplicarse al mundo de los objetos concretos.

Esto ha permitido ahorrar tiempo en los procesos de memoria, aprendizaje y comunicación con los demás.

La conciencia permite ver y abstraer lo visto, saber que vé y comunicarlo de una forma simbólica.

El humano no puede fundarse sobre representaciones incorrectas de lo real o sobre ilusiones, sino sobre evidencias científicas. Se debe salir del misterio y de la magia hacia la mayor claridad de la ciencia, para poder así entrar en la vía que nos lleva

a entender mejor y de forma más precisa como es la verdadera grandeza humana.

El progreso del conocimiento científico llevará una pérdida de interés por la filosofía, porque la ciencia alcanzaría los conocimientos que se pretendían alcanzar a través de la filosofía. La filosofía sería de esta manera innecesaria. Por ahora filosofía y ciencia son necesarias.

La neurociencia no podría sustituir a la filosofía, porque para esta, la filosofía sería el lugar donde se sintetizarían los resultados y donde se integrarían las teorías que vengan de diferentes territorios.

En realidad filósofos y científicos filosofan, cuando tratan de llegar al significado de los nuevos hallazgos científicos sobre el universo o sobre el hombre. De aquí nace la neurofilosofía.

La neurofilosofía por lo tanto apunta a dos grandes cuestiones. La filosofía debe hacerse desde los resultados de la ciencia. Por ello, la imagen del hombre y la neurología deben determinar la forma moderna de hacer filosofía. Y como segunda cuestión, ¿cómo nos haría entender el pasado del pensamiento filosófico, lo que hoy nos dice la neurología?

Con referencia al pasado, la neurología moderna nos abre a un mundo monista, donde los contenidos del mundo psíquico se comprenden como generados por estados sistémicos del cerebro. En relación con el futuro, la neurología debe contribuir a las respuestas a las grandes preguntas de la filosofía a través de la conciencia, el yo y la mente.

Las respuestas que se configuran se relacionan con los estados sistémicos del organismo, el cual se relaciona con el medio externo y el interno, confluyendo en la activación específica de las estructuras neuronales.

Así, por ejemplo, las actividades religiosas, podrían entenderse como producidas por la actividad del sistema neuronal. Algunos hablan de neuroteología.

Los mecanismos por los cuales se adquieren, se mantienen y se transmiten las ideas religiosas y los conceptos, no difieren de los que usa el cerebro para adquirir otro tipo de conocimiento. Esta especialidad es relativamente joven e incluye a teólogos, filósofos, psicólogos y neurocientíficos.

La religiosidad tiene un componente genético. Desde las primeras experiencias de Persinger en la década de los ochenta, activando determinadas áreas del sistema límbico conectadas a los lóbulos temporales (como ocurre en casos extremos de epilepsia), aparecen intensas experiencias religiosas, de naturaleza mística en general y de unión con el cosmos. La unión de elementos emocionales (sistema límbico) y cognitivos (lóbulo temporal y conexiones prefrontales) genera una sensación intensa de placer y plenitud vital.

Por medio de la neurocultura la ética, la economía, la sociología y el arte, dependen de activaciones de circuitos, de sesgos y de sistemas neuronales. Sin el conocimiento del sistema neuronal, no se puede conocer de forma precisa todos estos aspectos de la creatividad humana.

Según Mora Teruel (2007), el ser humano no podría ser reducido a un robotizamiento de la conducta, cree que no se alcanzará una mecanización de la conducta humana, porque el cerebro no es determinístico, es un sistema abierto en constante interacción y cambio con su medio ambiente y social. La materia de los cuerpos está en continuo cambio por la comida, la bebida y el desgaste. Permanece el patrón dinámico y el desarrollo del orden de los átomos, pero hay muy pocos átomos en el cuerpo que estuvieran hace cinco años. El yo real, el alma, es el patrón portador de

una casi compleja e infinita información constituida por la materia del cuerpo. El alma es la forma del cuerpo. Según Mora Teruel (2007), el patrón se deshará en la muerte, pero es una esperanza coherente que Dios recuerde el patrón que somos, manteniéndolo en el espíritu divino, para reconstruirlo en la Resurrección. La esperanza Cristiana, según Mora Teruel (2007) no es la supervivencia, como expresión de una inmortalidad humana intrínseca, sino la expresión de la eterna fidelidad de Dios, la Resurrección.

En un trabajo previo Mora Teruel, en *Continuum: ¿cómo funciona el cerebro?* (2002), articula en este libro una aproximación a múltiples cuestiones dando respuesta a algunas preguntas; algunas de ellas son cómo nos emocionamos, si el mundo en el cual vivimos y que tocamos, olemos y vemos existen en el exterior de nuestro cerebro o si el cerebro crea este mundo, porque necesitamos dormir; si el sueño enfría el cerebro, si el cerebro es un ordenador sofisticado, qué es el envejecimiento cerebral, si se puede rejuvenecer un cerebro envejecido, etc.

De acuerdo con las leyes universales, lo que pensamos juega un papel importante en la realidad que se vive. Cada pensamiento emitido está forjando el mundo en el cual nos encontramos. Saberlo no es suficiente. Se necesita controlarlo, se necesita aprender a pensar conscientemente.

Según Mora Teruel (2007), los pensamientos por sí solos no resuelven una vida. Hay que aprender a pensar en positivo, usar las leyes del universo a nuestro favor y actuar de forma que se puedan lograr los objetivos que cada persona se haya propuesto.

Es importante saber como opera el cerebro, para después poder usarlo a nuestro favor. Es una fuente inagotable de energía, capaz de generar el mundo que nos rodea. Para aprovechar esto, según Mora Teruel (2007), se precisa comprender que la forma en la cual las personas piensan viene definida por factores, algunos biológicos, y por ello

pertenecen a nosotros, y otros factores externos a nosotros.

Para conocer la parte biológica de cómo está formado el cerebro humano, se puede decir a grandes rasgos que el cerebro humano está formado por dos mitades o hemisferios, el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho. Cada hemisferio realiza funciones diferentes, pero se conectan entre sí a través del cuerpo caloso, el cual está formado por millones de fibras nerviosas que a su vez recorren todo nuestro organismo.

Cada hemisferio tiene unas funciones determinadas, por ello, si una persona tiene un hemisferio más desarrollado, podrá realizar las funciones de ese hemisferio con más facilidad.

El cerebro recibe información y la procesa, y la almacena o no dependiendo de la respuesta que vaya a emitir. Este órgano se ha construido a lo largo de quinientos millones de años de reajustes y azares. Hay y ha habido, por tanto, un constante diálogo entre cada componente del cerebro, entre las neuronas. Las neuronas se comunican entre sí y con otras en un proceso continuo y constante.

El aprender ocupa tiempo y lugar. El proceso del aprendizaje ocurre en el cerebro, pese a que intervienen muchas áreas, al final, se depositan las memorias explícitas o conscientes en el hipocampo. Por medio del aprendizaje y la memoria se cambia el cerebro, desde un punto de vista químico, físico, de conexiones. Las sinapsis cambian con el aprendizaje. Aprender significa cambiar mi cerebro. Nuestro cerebro está en continuo cambio por ello, afirma Mora Teruel (2007) que, una persona no puede llegar a conocerse a sí misma. Cada día somos alguien nuevo. Según este profesor no somos quien fuimos cuando éramos pequeños, no somos quien fuimos hace años. Cambiamos. Esto es muy importante saberlo. Lo que podemos hacer es construirnos a nosotros mismos. El ser humano es creador y espejo de lo que lo rodea incluyendo a él

mismo. Podemos orientar la información del aprendizaje y de la memoria en la dirección que queremos llevar o seguir.

Esto forma parte de la *neuroeducación*. Si algún día según Mora Teruel (2007) se llega a conocer la forma de enseñar en las guarderías, en los colegios, en la Universidad y en la sociedad, el mundo cambiará.

Conocer como funciona el cerebro llevará a una convergencia entre ciencias y humanidades, las dos grandes áreas del saber. De ahí nace la neurocultura, definida como un reencuentro entre la neurociencia o los conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro y los productos de este funcionamiento que son los sentimientos, el pensamiento y la conducta humana. Esto es también una reevaluación lenta de las humanidades, o un reencuentro crítico y real entre humanidades y ciencia.

Para él la teoría de la evolución es necesidad y azar. Por un lado el medio ambiente donde tiene lugar la mutación y el cual determina si las mutaciones tienen un valor de supervivencia o no y por otro lado, la mutación genética azarosa y no programada. Además está la epigenética. Mucho de lo que se hace en la vida, como llevar una vida estresante, tomar drogas, fumar, los estilos de vida en general que lleven las personas pueden cambiar el genoma a nivel funcional y esto puede ser transmitido a las demás generaciones.

Muchas de las cosas que hacemos en nuestras vidas, repercute en la herencia genética. La epigenética es un área de conocimiento nueva. Con algunos fármacos se puede desmetilar lo que se ha metilado.

Así el envejecimiento del cerebro es un proceso fisiológico que puede ocurrir sin enfermedades. Se puede envejecer de forma productiva, activa, saludable y con buenas emociones. El envejecimiento depende en cierta medida de los genes que se heredan y

de los estilos de vida. En un futuro parece ser que se vivirá con personas más longevas y mayores. Mora Teruel (2007) espera que además sean personas sanas y activas, capaces de continuar sirviendo a la sociedad, devolviendo en agradecimiento y tiempo lo que hayan podido recibir de esa sociedad.

El dialogo mantenido en estas largas líneas con J. M. Esteve (2010) y con Francisco Mora Teruel (2007) obedece a que el modelo de hombre que ellos desean instaurar mediante el proceso educativo es análogo al sostenido por Maria Montessori (1913) especialmente en los siguientes aspectos:

1. Autonomía personal.
2. Relativizar los contenidos para formar a personas.
3. Personas autónomas y activas que construyen su futuro.
4. Subrayando valores y autoridad en el profesorado.

Serán pues básicamente coincidentes con los criterios educativos sostenidos por Maria Montessori (1913) expresados en un contexto más ajustado a la actualidad.

3. ESTUDIO BIBLIOMETRICO.

3. 1. COMO MÉTODO COMPENSATORIO.

Los datos aportados a continuación fueron obtenidos mediante una búsqueda realizada los días (04/02/2010), (30/04/2010), (25/05/2010) y (08/07/2010). Se efectuó dicha búsqueda en el buscador de Internet Google.

Partimos del presupuesto de que la mejor información disponible sobre Maria Montessori puede encontrarse en las siguientes Bases de Datos:

ISOC: es la base de datos interdisciplinar que mejor recoge los temas relativos a psicología educativa con lo cual esperamos que la Doctora Maria Montessori esté representado en ella.

ERIC: porque es la mejor base de datos relativa a temas de Educación.

DISSERTATIONS & THESIS: Dissertations recoge las tesis y tesinas distribuidas por todo el mundo. Recurrimos a ellas porque normalmente la realización de tesis de Doctorado sobre cualquier tema es un magnífico indicador de que sigue manteniendo interés en la comunidad científica.

TESEO: Base de datos de Tesis Doctorales desde 1976.

Los criterios de búsqueda fueron “Método de Maria Montessori” cuantificándose las citas que reciben los mismos.

Citas que reciben los trabajos de la Dra. Maria Montessori 1900 hasta 2009.

ISOC.

A través de Mozilla Firefox, se ha entrado en el catálogo Jábega de la UMA. En la pestaña título se ha escrito ISOC. Una vez dentro de ISOC, en búsqueda por campos he seleccionado campos básicos MONTESSORI. Se han encontrado 28 artículos.

ERIC.

A través de Mozilla Firefox, se ha entrado en el catálogo Jábega de la UMA. En la pestaña título se ha escrito ERIC. Una vez dentro de ERIC, en búsqueda multicampos, se ha seleccionado Tittle MONTESSORI. Hemos encontrado 385 resultados.

MONTESSORI METHOD.

Se ha entrado en el primer artículo de la búsqueda de ERIC. Se ha seleccionado REFERENCIA COMPLETA. En SUBJECTS HEADINGS se ha seleccionado MONTESSORI METHOD. Hemos obtenido 679 resultados.

MONTESSORI SCHOOLS.

En la página principal de búsqueda de ERIC se ha seleccionado ERIC SUBJECT y se ha buscado MONTESSORI SCHOOLS. Hemos obtenido 170 resultados.

DISSERTATIONS & THESIS.

A través del Catálogo de la UMA, en la pestaña de Título se ha escrito DISSERTATIONS & THESIS. Una vez dentro de esta página se ha seleccionado en DOCUMENT TITTLE, MONTESSORI. Hemos encontrado 155 resultados.

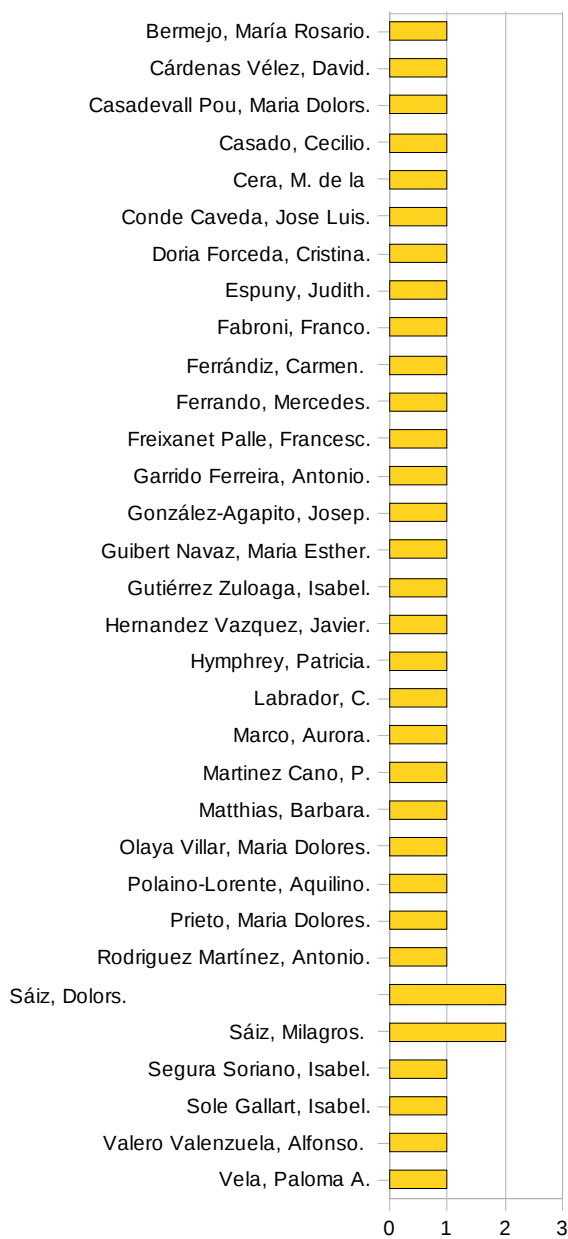
TESEO: Base de datos de Tesis Doctorales desde 1976. No se ha encontrado nada.

A continuación, según los criterios de los estudios bibliométricos, comentados

anteriormente en el Apartado 1. 2. Metodología, comentamos los resultados obtenidos.

ISOC

AUTORES

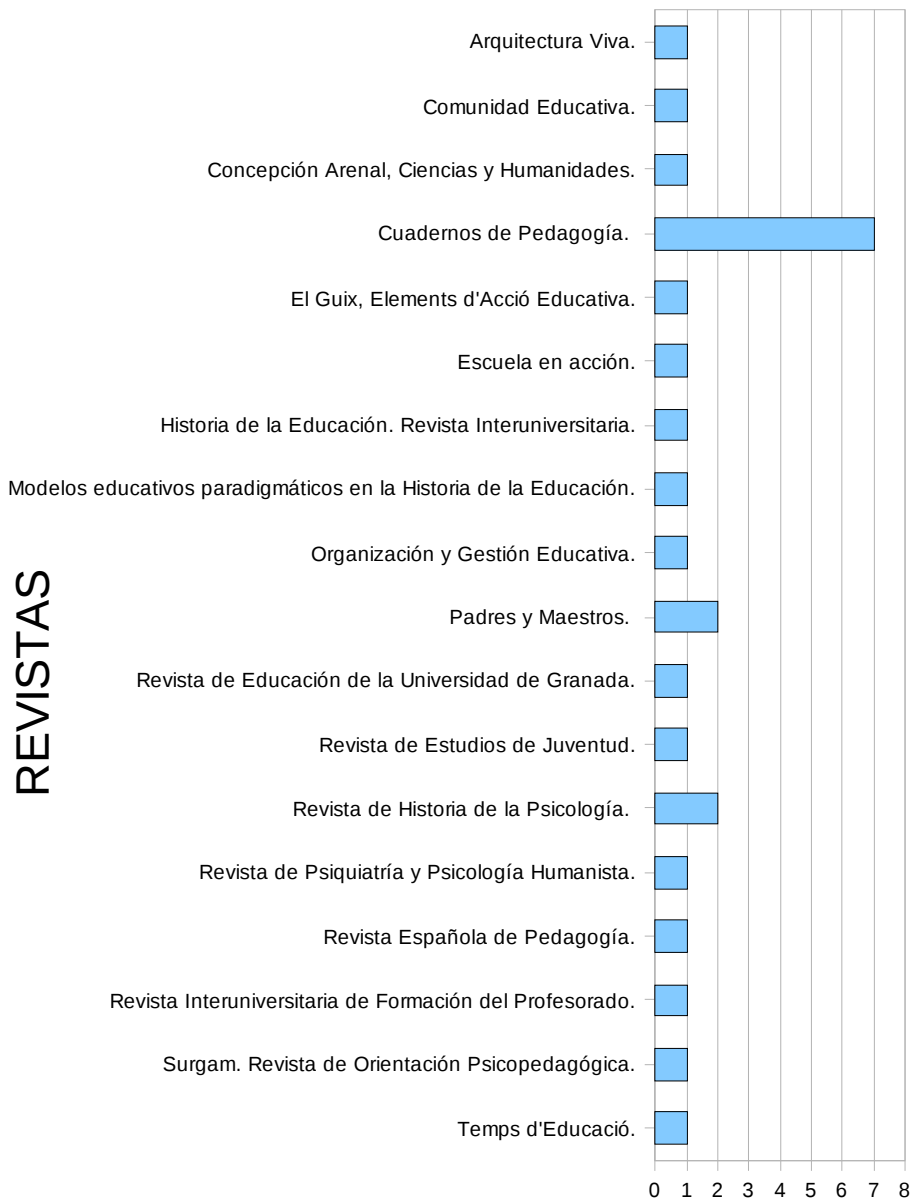


Nº CITAS

1

1 **Figura nº 24.** Autores por año, Base de Datos ISOC (Búsqueda Junio 2010).

ISOC

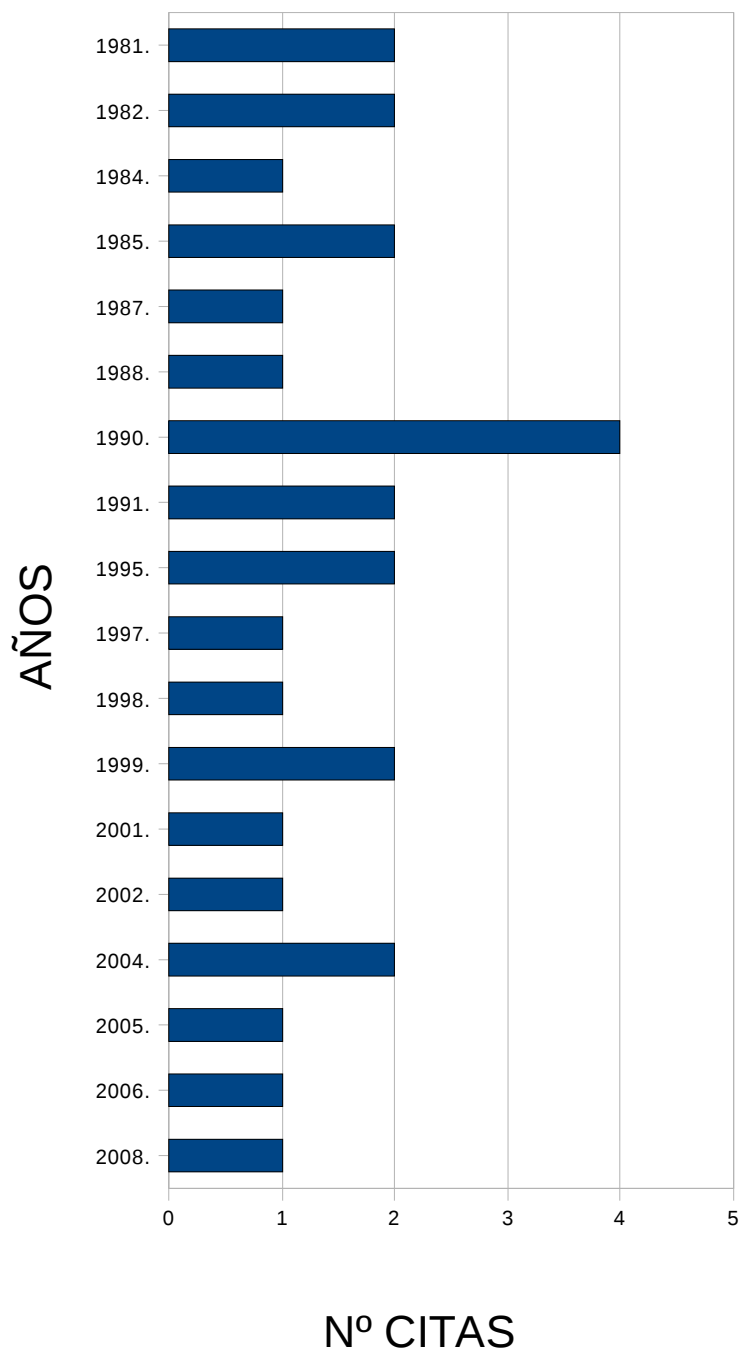


Nº CITAS

2

2Figura nº 25. Revistas por año, Base de Datos ISOC (Búsqueda Junio 2010).

ISOC



3

3 Figura nº 26. Número de citas por año, Base de Datos ISOC (Búsqueda Junio 2010).

Como resumen de los trabajos referidos a la Base de Datos ISOC podemos sostener:

Primero: entre los autores que mas le citan destacan **Dolors y Milagros Sáiz** de la Universidad Autónoma de Barcelona; quienes han dedicado a ella varios artículos que aparecen recogidos especialmente en la Revista de *Historia de la Psicología*.

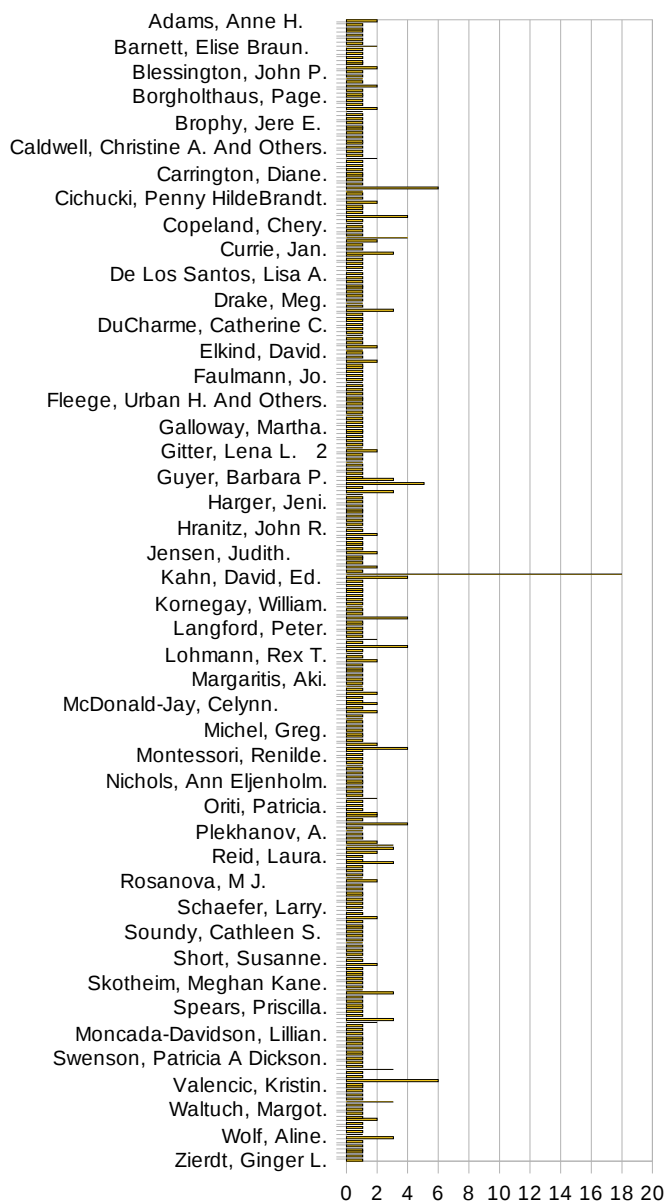
Segundo: En relación a las revistas aparecen recogidos 7 trabajos además de la Revista de *Historia de la Psicología*, anteriormente ya aludida. Además de la revista anterior, las revistas *Cuadernos de Pedagogía* y *Padres y Maestros*. La primera de ellas es una revista de revisión teórica, mientras que la segunda tiene un carácter de intervención pedagógica; lo que nos evidencia que Maria Montessori y su método tienen atractivo no sólo en sentido teórico sino también especialmente aplicado.

Tercero: En cuanto a los años en el que hemos encontrado publicaciones lo habitual es encontrar al menos dos por año, salvo en el caso de **1990**, que aparecen 4; posiblemente por tratarse del 120 aniversario de su nacimiento.

Pasamos a continuación a analizar los datos que hemos encontrado en la Base de Datos ERIC, una de las mejores para obtener información sobre el campo científico “Educación” desde 1969 a 2010 .

ERIC

AUTORES



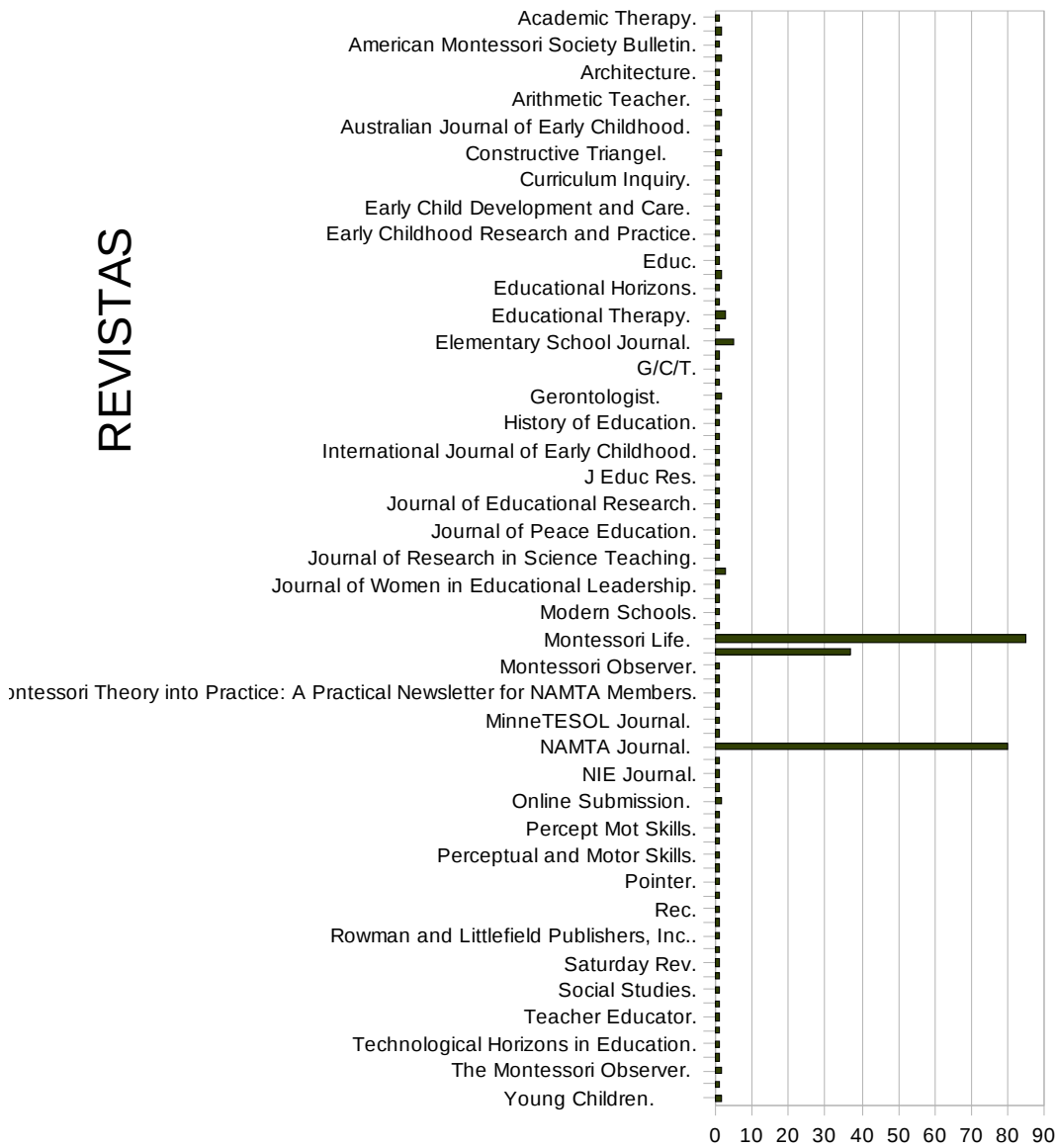
Nº CITAS

4

4Figura nº 27. Autores por año, Base de Datos ERIC (Búsqueda Junio 2010).

ERIC

REVISTAS

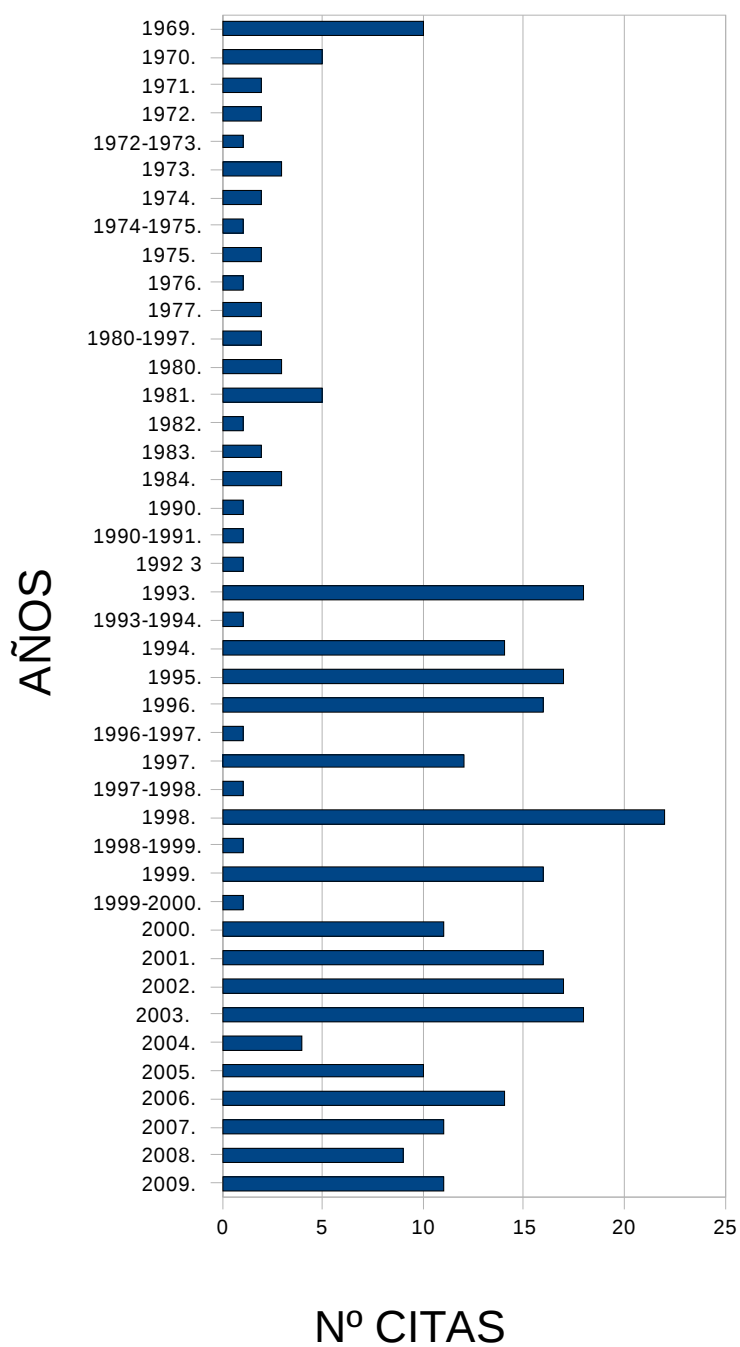


Nº CITAS

5

5 **Figura nº 28.** Revistas por año, Base de Datos ERIC (Búsqueda Junio 2010).

ERIC



6

6 **Figura nº 29.** Número de citas por año, Base de Datos ERIC (Búsqueda Junio 2010).

En relación a la base de datos **ERIC**, las conclusiones sostenidas serían las siguientes:

Primera: Dos autores soportan la mayor parte de las citas recibidas. Primero **David Kahn** historiador estadounidense, escritor, periodista y doctor por la Universidad de Oxford en Historia Moderna de Alemania. En segundo lugar **John Chattin-McNichols**; enseña en el Colegio de Educación en la Universidad de Seattle. Es el Jefe del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje y Director del E. M. Standing Center for Montessori Studies. En tercer lugar **Turner Joy**; partidaria de Montessori y de la Sociedad Americana Montessori. Su colegio, Greenhouse Montessori, en Garden Grove, Canadá, creció para servir a los años de primaria. Fué un excelente autor. En cuarto lugar **Annette M. Haines**, directora de Capacitación para la formación del Centro de Montessori de St. Louis. Es una conferenciante reconocida internacionalmente, examinadora y entrenadora de la Asociación Internacional Montessori (AMI).

Segunda: En relación a las revistas que citan a Maria Montessori hasta 2009 como es obvio, la revista *Montessori Life*; órgano de difusión de la Sociedad Montessori Americana, es el responsable de 122 alusiones. Igualmente, resulta llamativo las 80 referencias que incorpora *NAMTA Journal*, la cual es publicada tres veces al año; en Invierno, Primavera y Verano por la Asociación de Profesores Montessori Norteamericana. Cada revista incluye artículos de determinados temas, artículos adicionales, noticias de *NAMTA* y publicidad clasificada (trabajos, colegios en venta, etc.).

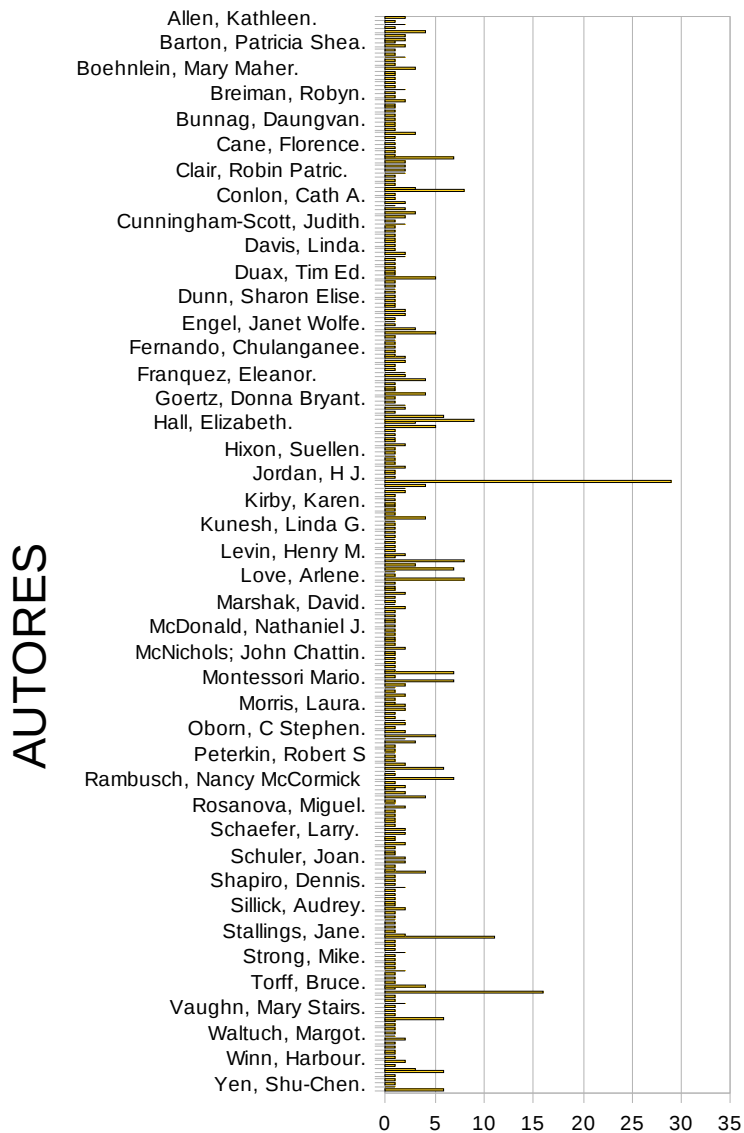
Sin embargo, no son sólo revistas del propio Movimiento Montessori las que incorporan referencias a la misma como lo evidencia las 5 publicaciones del *Elementary*

School Journal.

Tercera: En cuanto a la distribución anual de los trabajos encontrados en la base de datos ERIC, destacaríamos la continua presencia de esta autora a lo largo de todos los años estudiados. El más destacado es **1998** con 22 referencias, seguido de los años **2003** y **1993** con 18 referencias. Lo que nos evidencia que es vista como una autora clásica a la que continuamente se recurre, dado que todos los años hay algunas referencias. Igualmente desde 1993 a la actualidad, lejos de decrecer, dado el fallecimiento de Maria Montessori en 1952, se han incrementado notablemente las citas recibidas por ella.

Nos centramos a continuación en búsqueda relativa al Método Montessori, por presuponer que algunos autores podrían aludir el sistema educativo de Maria Montessori, aunque no compartieran otros ideales educativos con nuestra autora.

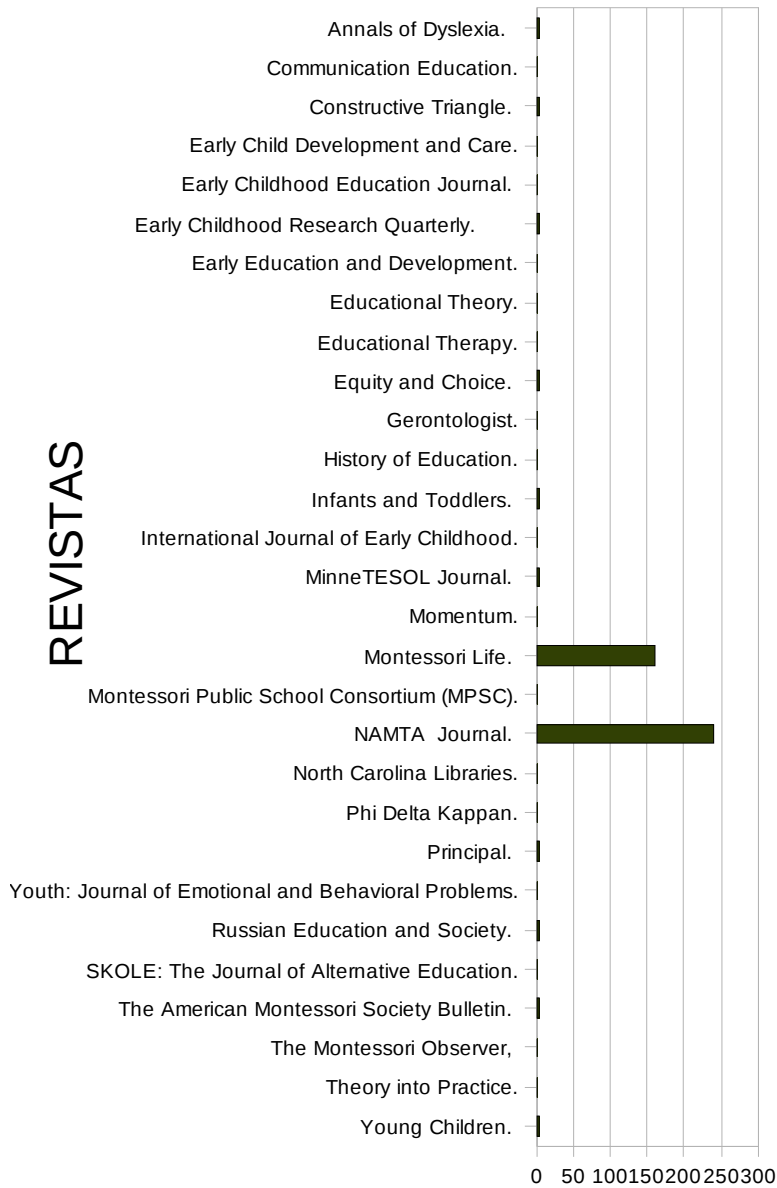
MONTESSORI METHOD



7

7 **Figura nº 30.** Autores por año, Montessori Method (Búsqueda Junio 2010).

MONTESSORI METHOD

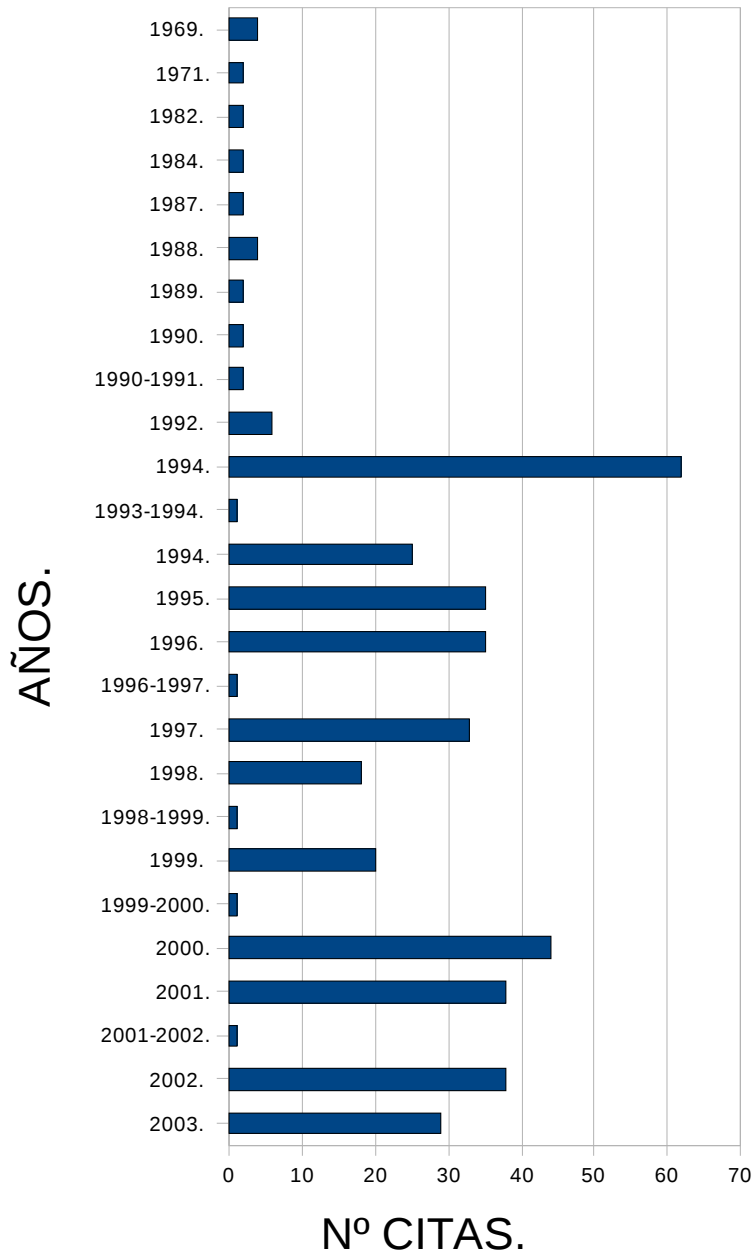


Nº CITAS

8

8 **Figura nº 31.** Revistas por año, Montessori Method (Búsqueda Junio 2010).

MONTESSORI METHOD



9

9 **Figura nº 32.** Número de citas por año, Montessori Method (Búsqueda Junio 2010).

Las conclusiones que nos permiten sostener los resultados obtenidos con el descriptor **MÉTODO MONTESSORI** son las siguientes:

Primera: los autores más destacados son en primer lugar **David Kahn** con 33 alusiones, en segundo lugar **Elisabeth Coe** con 8 alusiones, es la Ex Presidente de la Sociedad Americana Montessori y Directora del Centro Montessori de Houston para la formación de Docentes. En tercer lugar con 7 referencias se encuentran la propia **Maria Montessori** y **Mario Montessori**, hijo de Maria Montessori, autor del libro *La Educación para el Desarrollo Humano* (1979), doctor Honoris Causa por la Universidad Edgecliffe (EE.UU) y **Nancy McCormick Rambusch** fundadora de la Sociedad Montessori Americana. Organizó la primera escuela Montessori independiente norteamericana, Whitby, en Greenwich, Connecticut, en 1957. Entre 1958 y 1964, ayudó a establecer más de 400 escuelas Montessori antes de pasar a desarrollar centros de formación de educadores. En octubre de 1995, tras la muerte de la Dra. Nancy McCormick Rambusch, la Junta de Directores AMS estableció un Comité de Archivos y una serie de conferencias dedicado a su trabajo y las contribuciones a la educación. La conferencia de la Dra. Nancy McCormick Rambusch otorga anualmente durante la conferencia nacional de AMS, la oportunidad a eminentes educadores y defensores de presentar sus opiniones a una audiencia nacional. Cada año, el profesor Rambusch es seleccionado por el Comité de Archivos con el asesoramiento del presidente de la conferencia y otros miembros del Consejo de AMS.

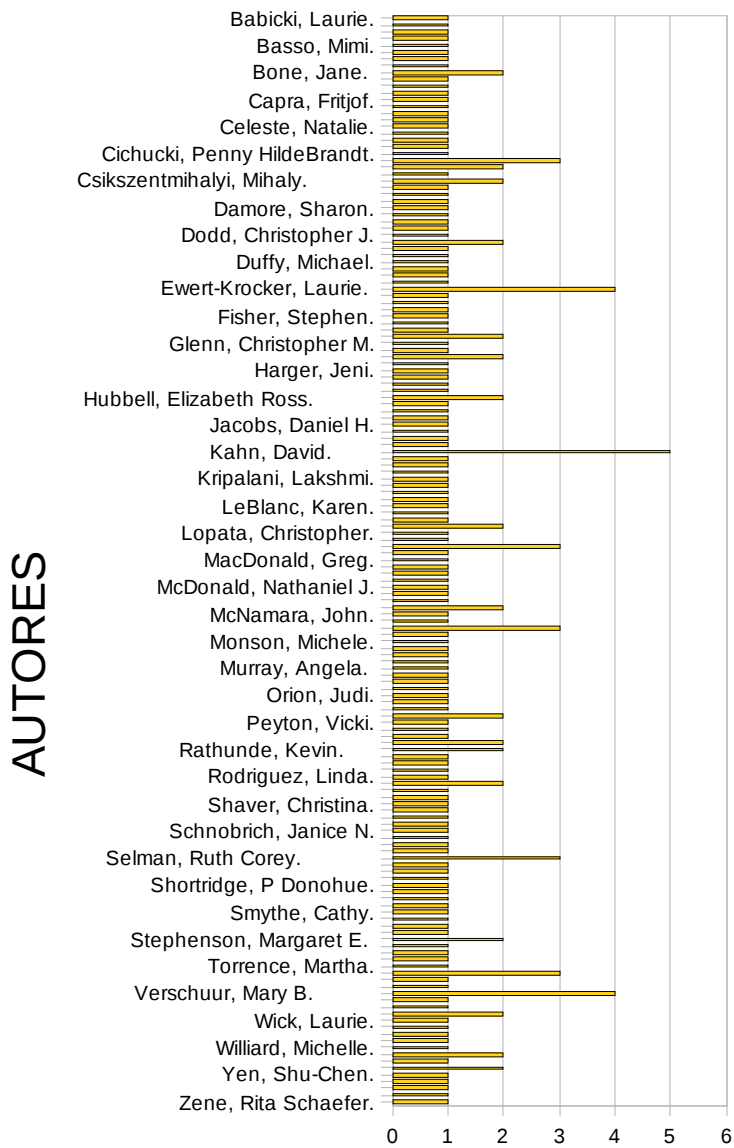
Y por último **Joyce S. Pickering** con 6 alusiones, ha sido vicedecana de Educación Médica y Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Medicina de la Universidad McGill desde 2004. Ella es una internista de profesión y la practica, además de llevar un Master en Epidemiología y Estadística. Tiene interés en la salud internacional y consulta en el

Centro de Enfermedades Tropicales del Hospital General de Montreal. Su enseñanza se ha centrado en las áreas de medicina interna, salud internacional y epidemiología clínica. Ella es la representante de McGill para el Consejo Médico de Canadá.

Segunda: Respecto a las revistas, destacan *NAMTA Journal* y *Montessori Life* con 241 y 160 referencias cada una, cosa obvia porque son las publicaciones que editan las difusiones del Método Montessori en Norteamérica.

Tercera: En cuanto a los años **1994** es el año con mas referencias, 62; en segundo lugar, el año **2000** con 44 referencias; en tercer lugar, los años **2001 y 2002** con 38 alusiones cada uno; en cuarto lugar los años **1995 y 1996** con 35 referencias cada uno; seguido del año **1997** con 33 alusiones. Igualmente, como hemos apreciado en la búsqueda anterior, especialmente en la Base de Datos ERIC, se incrementan las citas desde 1994 a la actualidad, siendo en al década 1994-2003 donde se centran la mayor parte de las citas recibidas.

MONTESSORI SCHOOLS

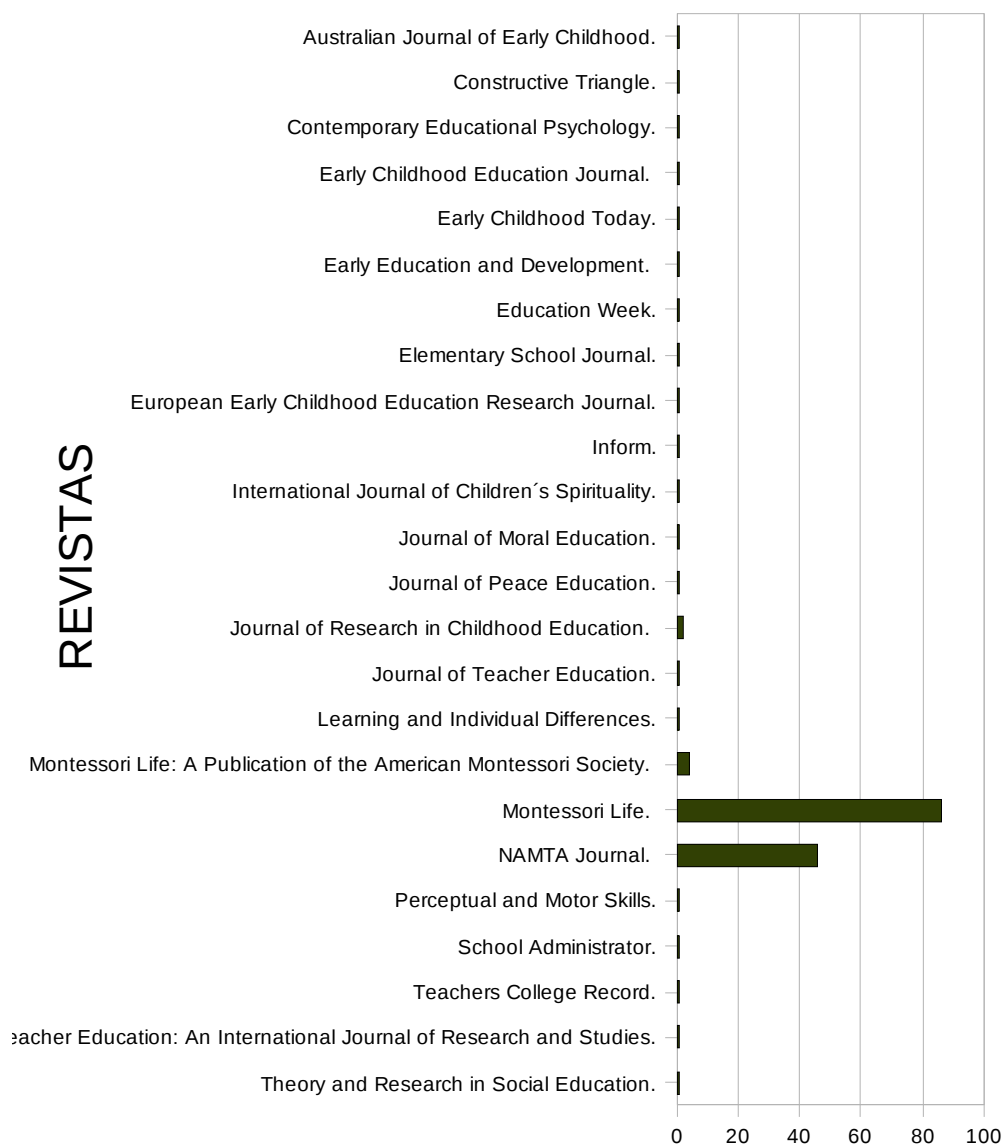


Nº CITAS

10

10 **Figura nº 33.** Autores por año, Montessori Schools (Búsqueda Junio 2010).

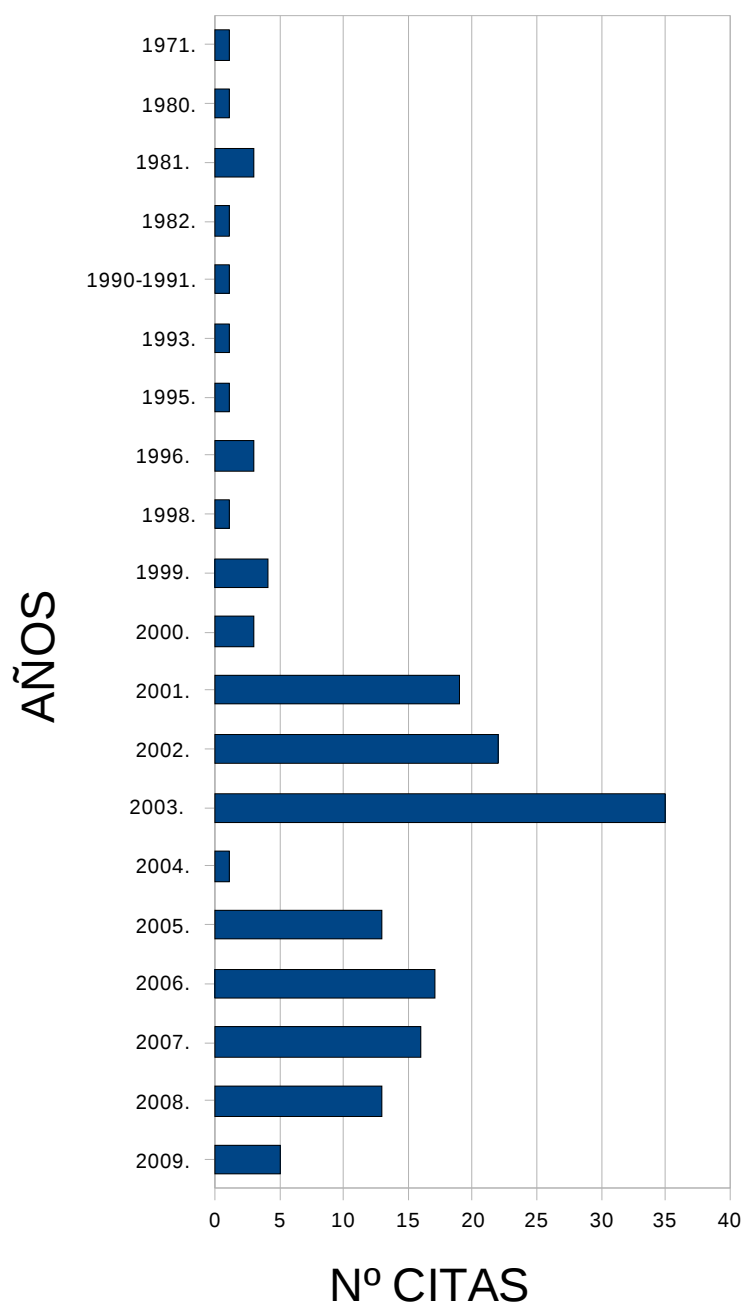
MONTESSORI SCHOOLS



11

11 **Figura nº 34.** Revistas por año, Montessori Schools (Búsqueda Junio 2010).

MONTESSORI SCHOOLS



12

12 **Figura nº 35.** Número de citas por año, Montessori Schools (Búsqueda Junio 2010).

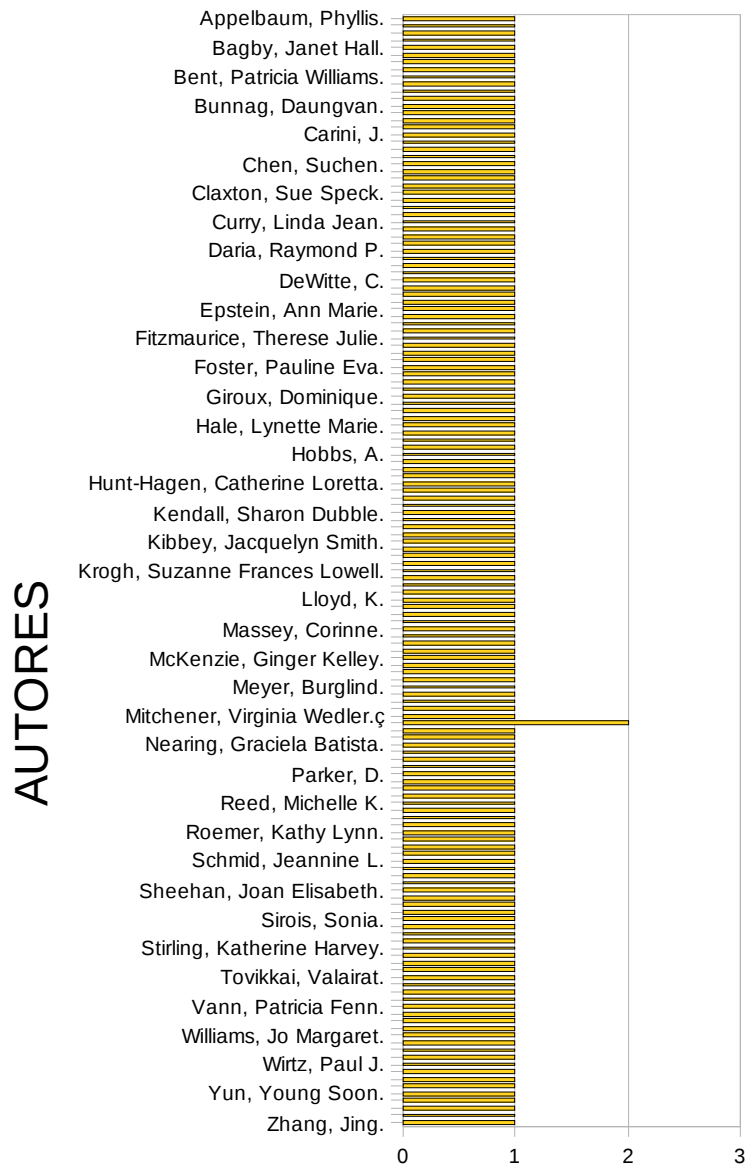
Los resultados obtenidos teniendo como descriptor **MONTESORI SCHOOLS** nos permiten sostener las siguientes conclusiones:

Primera: Los autores que más citan a Maria Montessori son en primer lugar **David Kahn** con 5 alusiones; en segundo lugar **Laurie Ewert-Krocker** con 4 alusiones, Jefa Adjunta de la Escuela y Maestra Titular del Hershey Montessori School. Laurie ha estado con el Hershey Montessori School, programa para adolescentes, desde su inicio en 1996. Fué Profesora de Universidad durante 9 años antes de unirse a la organización Montessori. Tiene formación en el IAM de los niveles 3-6 y 6-12. Al igual que la autora anterior; **Mary B. Verschur** tiene 4 referencias, es doctora por la Universidad de Glasgow y profesora desde 1967 en Colegios Montessori de Omaha en los niveles elemental y primarios.

Segunda: En cuanto a las revistas, las mas nombradas son *Montessori Life* y *NAMTA Journal* con 86 y 46 artículos respectivamente, cosa obvia, dado que son los órganos oficiales de difusión del Método Montessori.

Tercera: En referencia a los años, el año **2003** tiene 35 referencias, el **2002** con 22 alusiones y el **2001** con 19 referencias son unos de los que mas destacan. Al igual que hemos comentado anteriormente, referidas tanto a la Autora como al Método Montessori, durante la últimadecada (2001-2010) se incrementan notablemente las citas recibidas.

DISSERTATIONS & THESIS

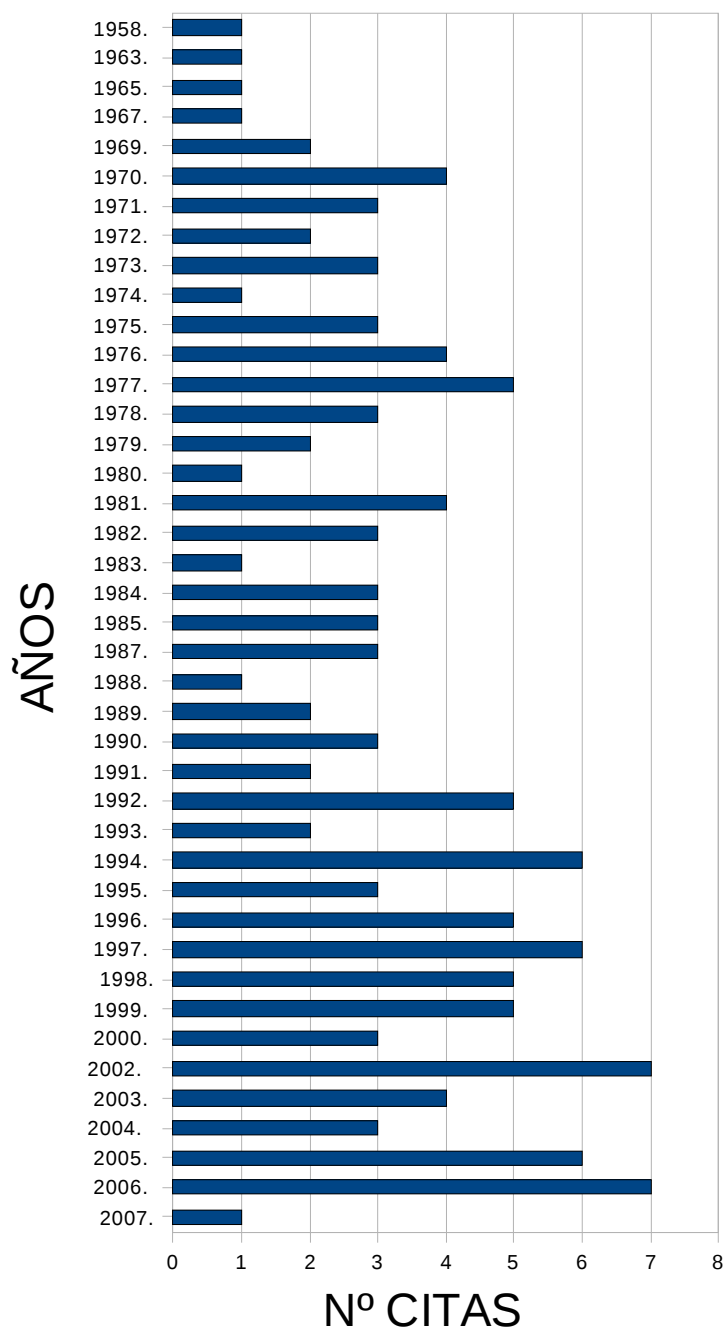


Nº CITAS

13

13 **Figura nº 36.** Autores por año, Dissertations & Thesis (Búsqueda Junio 2010).

DISSERTATIONS & THESIS



14

14 **Figura nº 37.** Citas por año, Dissertations & Thesis (Búsqueda Junio 2010).

Las conclusiones que nos permiten sostener los resultados en nuestra búsqueda en esta base de datos **DISSERTATIONS & THESIS** serían las siguientes:

Primera: destaca como autora **Angela K Murray** con 2 referencias.

Segunda: En cuanto a los años más citados son en primer lugar **2002 y 2006** con 7 alusiones cada uno, seguido de los años **1997, 1994 y 2005** con 6 referencias cada uno. Existe un fuerte incremento de las tesis en la última década.

Como puede apreciarse en la base de datos **ISOC** he encontrado 28 artículos. En la base de datos **ERIC** he encontrado 385 resultados. Dentro de la base de datos **ERIC** he seleccionado **REFERENCIA COMPLETA** y seleccionando **MONTESSORI METHOD**, he obtenido así 679 resultados. Así mismo dentro de la base de datos **ERIC** seleccionando **ERIC SUBJECT** y buscando **MONTESSORI SCHOOLS** he obtenido 170 resultados. A través del Catálogo de la UMA, he seleccionado **DISSERTATIONS & THESIS** encontrando 155 resultados.

En cuanto a la base de datos **ISOC** son dos autoras las que más la citan **Dolors y Milagros Sáiz**. Con referencia a las revistas, aparecen 7 trabajos además de la *Revista de Historia de la Psicología*. Haciendo referencia a los años, destaca **1990** con 4 publicaciones.

En relación a la base de datos **ERIC**, destacan dos autores **David Kahn** y **John Chattin-McNichols**. Haciendo referencia a las revistas que citan a Maria Montessori hasta 2009, destaca la revista *Montessori Life* y *NAMTA Journal* con 122 y 80 alusiones respectivamente. En cuanto a la distribución anual **1998** es el año más destacado con 22 referencias.

En cuanto al **MÉTODO MONTESSORI**, destaca **David Kahn** con 33 alusiones. Respecto a las revistas, destacan *NAMTA Journal* y *Montessori Life* con 241

y 160 referencias cada una. En cuanto a los años **1994** es el año con mas referencias 62.

Haciendo referencia a la base de datos **MONTESSORI SCHOOLS, David Kahn** tiene 5 alusiones. Respecto a las revistas, las mas nombradas son *Montessori Life* y *NAMTA Journal* con 86 y 46 artículos respectivamente. Con referencia a los años destaca **2003** con 35 referencias.

En la base de datos **DISSERTATIONS & THESIS**, destaca **Angela K Murray** con 2 referencias. Los años que mas publicaciones tienen son **2002** y **2006**.

Se puede concluir por ello que **David Kahn** es el autor que más cita a Maria Montessori y que las revistas *Montessori Life* y *NAMTA Journal* son las que más publicaciones de esta autora poseen. El período entre los años 1990 y 2006 es el que más alusiones recibe esta autora.

3. 2. APORTACIÓN A LAS NUEVAS NEUROCIENCIAS.

La Dra. Maria Montessori desde una base médica construyó el Método Pedagógico el cual integra diferentes elementos culturales con una metodología activa.

Partiendo de esta metodología activa se puede desarrollar los potenciales inherentes de cada individuo.

La Dra. Montessori supo unir la medicina, la psicología, la pedagogía y la antropología en su Método Pedagógico.

Neurología de Vigotskii.

Para llegar a comprender las funciones psicológicas superiores y su desarrollo, hay que explicar el fenómeno psíquico de “internalización” del individuo partiendo de la mediación cultural y las interrelaciones sociales. La cultura, según el punto de vista de Vigotskii (1934/1977), es la que se apodera del individuo.

La ley genética general del desarrollo cultural afirma que en el desarrollo cultural del niño aparece la función dos veces: primero a nivel psicológico y a continuación a nivel individual.

Primero se establece lo interpsicológico (entre las personas), para después establecerse lo intrapsicológico (lo que se encuentra en el interior del niño). De la misma manera ocurre con la memoria, la atención voluntaria y la formación de conceptos.

Las funciones psicológicas se van a desarrollar partiendo de las relaciones que se establecen entre los seres humanos en el medio cultural.

Los instrumentos de mediación formados en el medio sociocultural son esenciales en el proceso de internalización del individuo.

Lo más importante, desde el punto de vista de Vigotskii (1934/1977), es el

lenguaje (escrito, oral, y el pensamiento).

La internalización sería el proceso de transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, por medio del uso de herramientas y signos. Las transformaciones se suceden de esta forma:

- Una actitud externa se construye y pasa a formar parte del interior.
- El proceso interpersonal se transforma en otro proceso intrapersonal, por medio de sucesos evolutivos.

Según Vigotskii (1934), la internalización es el proceso de sucesivas transformaciones internas que empiezan en las actividades externas por mediación de signos sociales y herramientas. Se trata de un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica.

La internalización, como proceso, se desarrolla a partir del nacimiento de un individuo, al interactuar este con su medio o entorno familiar y escolar específico. Las experiencias del individuo se transforman en procesos mentales.

El proceso de internalización puede compararse al concepto de trabajo según Maria Montessori, al referirse a la mente absorbente del niño de 0 a 6 años de edad, con la impresión fotográfica, donde la mente del niño absorbe el lenguaje, la cultura del lugar, el ambiente, las costumbres y las reglas sociales.

La personalidad y las conciencias individuales y sociales se crean a partir del proceso de internalización. Este es el origen de la Zona de Desarrollo Próximo.

En el libro *Pensamiento y Lenguaje* (1934), Vigotskii (1934/1977) defiende la interconexión entre el desarrollo de los conceptos mentales y el habla (o el lenguaje oral).

Según Vigotskii (1934/1977), lenguaje y pensamiento difieren en sus raíces

genéticas, por ser estas diferentes, pero sobre los dos años se entrecruzan pensamiento y lenguaje para formar el lenguaje racional y el pensamiento verbal.

Como se dijo, la Zona de Desarrollo Próximo, es el área comprendida entre las habilidades que el niño adquiere por si mismo y lo que puede aprender con ayuda de un educador.

Neurología Luriia.

Siguiendo la Tesis Doctoral de Vigotskii (1934/1977), Luriia (1980) sostiene que el lenguaje es muy importante para el desarrollo de las facultades intelectuales así, como para la capacidad de abstracción, generalizar, formar conceptos y transmitir el saber.

La capacidad de generalizar es la función primordial del lenguaje y esta a su vez facilita la capacidad de adquirir experiencias a partir de las generaciones pasadas. La capacidad de generalizar facilita la percepción y la memoria del niño, por medio de conclusiones que este tiene de sus propias experiencias y de las experiencias de la humanidad.

El lenguaje modula el comportamiento desde dos puntos de vista: desde el interior, el niño modela su conducta al ser capaz de resolver sus propias dificultades, planificando la acción. Desde el exterior, el adulto es capaz de controlar las pautas del niño.

Luriia (1974/1979) fué muy importante en la Neuropsicología mundial por dos de sus obras: *La afasia traumática* (1947/1978) y *Las funciones corticales superiores del hombre : y sus alteraciones por lesiones locales del cerebro.* (1962/1983). En la primera obra describe las investigaciones que desarrolló en pacientes con heridas cerebrales de la Segunda Guerra Mundial.

Se inició en el campo de la Neuropsicología estudiando la afasia y la relación entre el lenguaje y el pensamiento. En concreto, se centró en las funciones corticales superiores y la dinámica cerebral.

Las dos aportaciones más importantes de Lurii (1974/1979) son las unidades cerebrales y el sistema funcional del lenguaje.

Al ser discípulo de Vigotskii (1934/1977), defiende que el lenguaje interior es el resultado de la unión entre el lenguaje expresivo y el pensamiento.

Lurii (1974/1979) en *El cerebro en acción* (1979) describe tres unidades cerebrales básicas que forman parte en la actividad superior.

La 1ª es la encargada de activar, regular y modular los impulsos nerviosos.

La 2ª es la encargada de obtener, procesar y almacenar la información exterior.

La 3ª es la encargada de verificar y programar las operaciones cognitivas.

Cada unidad, a su vez, se compone de diferentes órganos o zonas corticales y todo ello va a constituir el sistema neuropsicológico.

La primera unidad está formada por el sistema reticular, siendo este el encargado de la activación, el control, la atención, la memoria y la orientación temporal.

La segunda unidad está formada por el cuerpo calloso (lóbulos parietales, temporal y occipital) y las zonas de la corteza cerebral de los hemisferios derecho e izquierdo. Los hemisferios derecho e izquierdo reciben la información sensorial y analizan los datos recibidos: el hemisferio izquierdo se encarga de la simbolización y el lenguaje. El hemisferio derecho se encarga de la organización espacial (dibujos y gestos).

La tercera unidad está formada por los lóbulos frontales. Es la encargada del funcionamiento cognitivo superior (planificación y ejecución).

La programación depende de la corteza motora y los lóbulos frontales. Estos se asocian a la formación de ideas y el habla interiorizada. La corteza motora controla por medio de un feedback parte del lenguaje oral. El área prefrontal está relacionada con el resto de los sistemas y tiene unos centros llamados centros ejecutivos (verificación de la información, regulación y programación). Las áreas premotoras se encargan de la melodía kinética del lenguaje.

El lóbulo frontal derecho rige los movimientos no verbales; el lóbulo frontal izquierdo rige los movimientos del lenguaje. Las áreas prefrontales rigen la actividad mental superior donde se hallan la abstracción, la planificación, el pensamiento y la toma de decisiones.

El lóbulo parietal recoge la información correspondiente a la temperatura, el tacto, la presión y el dolor.

El lóbulo temporal derecho se relaciona con la memoria no verbal; en el lóbulo temporal izquierdo se integran las sensaciones recibidas, así como el significado de oraciones e ideas. En este lóbulo se encuentra también la memoria verbal.

El lóbulo occipital es el encargado de la percepción visual.

Luriiá (1974/1979) considera el cerebro como una gran función unitaria, tal como puede apreciarse en *El cerebro en acción* (1979), porque las tres unidades funcionales del cerebro están interconectadas; no ejercen su trabajo por separado de manera individual.

Como resumen de lo anteriormente expuesto, podemos concluir que las aportaciones neurológicas de María Montessori no serían realmente originales, a través de médicos con una fuerte preocupación educativa, como es el caso de Luriiá. Sus posiciones estarían próximas a lo que se denomina en la actualidad “el constructivismo

social” en cuanto que se presupone que la construcción de la individualidad acontecería siempre en contextos sociales.

De acuerdo con la autora Angeline Stoll Lillard en su libro *Montessori: the science behind the genius* (2005), existen ocho principios en la Educación Montessoriana.

1. Una respuesta a la Crisis en la Educación.

Estos son los ocho principios de la Educación Montessoriana:

1. El movimiento y la cognición están entrelazados estrechamente, pudiendo el movimiento mejorar el pensamiento y el aprendizaje.
2. El bienestar y el aprendizaje son mejores si las personas pueden controlar sus vidas.
3. Las personas aprenden mejor si están interesados en aquello que están aprendiendo.
4. No es bueno unir recompensas extrínsecas a una actividad, como dar dinero por leer o por puntuar muy alto en tests. De esta manera si se retira la recompensa no se querrá participar en esa actividad y/o tomar parte en la misma.
5. Acuerdos colaborativos pueden propiciar el aprendizaje.
6. El aprendizaje situado en contextos significativos puede ser más profundo y rico que el aprendizaje abstracto.
7. Formas particulares de interacción de los adultos se asocian con resultados más óptimos para los niños.
8. El orden beneficia a los niños.

A continuación se analiza brevemente cada sección de las anteriormente enunciadas.

1. Movimiento y cognición.

El primer principio es que la cognición y el movimiento se encuentran muy unidos. Ella decía que en los niños, el pensamiento y el movimiento eran el mismo proceso. La Doctora Montessori vió al menos una relación estrecha entre estos dos procesos que continuaba superados los dos años de edad. Después de haber observado esto, desarrolló un método de educación donde se producen gran cantidad de manipulación de objetos. La educación debe incluir el movimiento para que el aprendizaje mejore.

2. Elección.

El segundo principio es la elección libre. Los niños parecían prosperar al tener opciones y control en su entorno. Ella previó el desarrollo como un proceso del niño siendo cada vez más independiente en su entorno. A pesar de que los programas montessorianos imponen límites precisos a la libertad del niño, estos niños son libres de tomar más decisiones que los niños de las escuelas tradicionales: qué trabajo hacer, cuanto tiempo se le va a dedicar a ese trabajo, con quien trabajará en él, y así sucesivamente. Investigaciones psicológicas sugieren que una mayor libertad y elección (siempre dentro de un diseño cuidado, una estructura ordenada) se relacionan con mejores resultados de aprendizaje y psicológicos.

3. Interés.

El tercer principio afirma que el mejor aprendizaje ocurre en un contexto de interés. La Dra. Montessori creó intereses situacionales, basados en el diseño de materiales con los cuales los niños parecían querer interactuar. Ella entrenó a educadores Montessori para que pudiesen dar lecciones que inspirasen a los niños, por ejemplo a través de presentaciones con información como para despertar la curiosidad y

por medio del drama (sobre todo en la edad elemental). La educación Montessori también sacó provecho de los intereses que aparecen de forma regular en determinados momentos del desarrollo, como el interés que tienen los niños en años preescolares por el aprendizaje de idiomas. Los niños pequeños parecen sentirse impulsados a etiquetar con palabras los objetos de su entorno, por lo que en las aulas de primaria, los niños reciben una gran cantidad de vocabulario. La educación Montessori también saca provecho de los intereses individuales. Siguen aprendiendo aquello que les interesa personalmente. Los niños en las escuelas Montesorianas Elementales escriben y presentan informes de aquello que les fascina. Los materiales Montessori y las lecciones básicas aseguran un núcleo de aprendizaje a través de las áreas del currículum, pero la imaginación de cada niño se invierte en las vías particulares de aprendizaje que persigue más allá de este núcleo.

4. Las recompensas externas se evitan.

La Dra. Montessori comprobó que las recompensas extrínsecas como las estrellas de oro y los grados, eran perjudiciales para la concentración del niño. Los períodos prolongados e intensos de la concentración son fundamentales en la educación Montessori. La Dra. Montessori cuenta los problemas que tienen los niños repitiendo docenas de veces en sucesión (tales como conseguir introducir los cilindros de madera en sus agujeros correspondientes), mostrando un nivel de concentración que ella misma había pensado que era imposible para esos niños. Los niños de Primaria podían concentrarse intensamente durante 30 minutos. En el nivel Elemental podían trabajar en la creación de una sola tabla durante un día o incluso durante siete días seguidos. Las recompensas en la escuela Montessori son internas.

5. Aprendiendo de y con los compañeros.

En la escuela tradicional, los niños reciben la información de los profesores, y no suelen aprender de otros niños ni directamente de materiales (excepto de los textos, los cuales a menudo le cuentan a los niños la materia sin que estos lleguen a descubrirla por ellos mismos). Los niños más pequeños son más propensos a jugar al lado del otro, pero esto no significa que jueguen juntos, sin embargo, los niños en la edad elemental son intensamente sociales.

En las aulas Primarias Montessorianas, los niños a menudo pueden trabajar solos por elección; en las aulas de Primaria los niños raramente trabajan solos. Ellos buscan el conocimiento en sí mismo formando grupos, creando productos desde informes hasta dioramas, desde cartas hasta obras de teatro, y partituras musicales. Salen juntos de sala por grupos creados por ellos mismos para entrevistar a personas que se encuentren fuera del colegio, o para visitar museos o empresas que sean relevantes para un proyecto actual que deriven de sus propios intereses. Si un niño comprende un tema mejor que otros en esos grupos, se ayudan unos a otros.

6. Aprendiendo en el contexto.

En lugar de aprender en su mayoría de lo que los profesores y los textos les dicen, los niños Montessori aprenden en gran medida de una manera práctica, haciendo ellos algo relacionado con esa materia. Al estar haciendo cosas, su aprendizaje se sitúa en el contexto de las acciones y los objetos más que en el escuchar y el escribir. Como se describió antes, los niños en la escuela Elemental salen fuera de clase al mundo para investigar aquello que les interesa.

7. Los modos del profesor y los del niño.

Cuando los adultos establecen límites claros, y los niños se sienten libres dentro

de esos límites, los adultos responden con sensibilidad a las necesidades de los niños. A la vez que mantienen expectativas altas, los niños muestran niveles altos de madurez, logro, empatía, y otras características deseables.

8. Orden en el entorno y en la mente.

Las aulas Montessori son muy organizadas, física (en términos de diseño) como conceptualmente (en términos de cómo tiene lugar el uso del material, progresa). Esta organización a veces convierte a las personas en meticulosas y hasta obsesivo compulsivas. Investigaciones en psicología sugieren que el orden es útil para el aprendizaje y el desarrollo y que la Dra. Montessori acertó al crear ambientes ordenados en las escuelas. A los niños no les fué tan bien en los ambientes menos ordenados.

2. El impacto del movimiento sobre el aprendizaje y el conocimiento.

El niño necesita una actividad concentrada en alguna tarea que requiera el movimiento de las manos guiadas por el intelecto.

La Dra. Montessori estaba profundamente preocupada por la relación entre la cognición y el movimiento, y advirtió que desde el nacimiento los recién nacidos deben tener oportunidad e incentivos para mover sus cuerpos de una forma intencionada. Los niños en las aulas Montessori se mueven libremente, trabajan en las mesas y en las alfombras pequeñas sobre el suelo, permitiéndose así más movimiento que en las aulas tradicionales, donde los niños se sientan en los escritorios hasta el recreo. La mayoría del trabajo Montessori consiste en la manipulación de objetos con las manos y en el movimiento del cuerpo como parte de una tarea concreta. Los niños llevan grandes mapas a las alfombras, eliminan y rastrean países, transportan y colocan las banderas de los países. Manejan los materiales de matemáticas y se encuentran con los conceptos básicos de la aritmética. El conocimiento está en la acción, por medio del aprendizaje

virtual a través de esos materiales. Los gestos con las manos ayudan a comprender otros procesos de aprendizaje; con los materiales Montessori la mano está en movimiento constante, lo cual podría permitir una comunicación mejor a ese nivel. Los niños ven las manos de los profesores a la vez que estos presentan los materiales, y los profesores ven las manos de los niños cuando estos realizan los ejercicios.

El respeto de la Dra. Montessori por el movimiento era muy profundo como sucede en Luriiia (1973), al ver que la sociedad se funda en el movimiento y la civilización, basada en los movimientos particulares de la manos del hombre. La habilidad de la mano, por lo tanto, se vincula al desarrollo de la mente, y a la luz de la historia está conectada con el desarrollo de la civilización. Todos los cambios en el entorno están producidos por las manos.

3. Elección y Control Percibido.

Prestar atención es regular la conducta de uno mismo. Los niños son mejores en la autoregulación, muestran un comportamiento social más positivo en una variedad de medidas. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por profesores se obtuvieron las calificaciones de 82 niños en preescolar en cuatro dimensiones de la autorregulación, cada una estaba compuesta por varios elementos: atención centralizada (al colorear o dibujar un libro, mostraban mucha concentración), la atención en el cambio (si podían pasar a una tarea nueva cuando se les pedía), el control inhibitorio (si podían bajar sus voces cuando se les pedía), y la impulsividad (a veces interrumpen a otros cuando están hablando). Las clasificaciones de los padres fueron obtenidas en esas medidas en la mitad de la muestra. Además, los niños tenían que nominar a tres compañeros que eran buenos, tres que cooperaban, etc, y estas nominaciones se suman para dar a cada niño un grado de simpatía. Los profesores también dieron calificaciones agradables a los

niños, en una escala de 20 puntos que indica de forma descriptiva como era cada ítem para cada niño (por ejemplo, cooperativo, cálido y generoso).

Como el entorno Montessori favorece la concentración.

El entorno Montessori favorece la concentración al menos en tres maneras: por medio de materiales atractivos, por ciclos de tres horas de trabajo y minimizando las fuerzas que pueden perturbar la concentración.

Este período de tiempo es de tres horas en la mañana para todos los niveles de la clase, con los niños mayores en las clases Primarias permaneciendo estos por un período adicional de trabajo de dos a tres horas después del almuerzo. En la escuela Elemental los niños trabajan también tres horas por la tarde.

Hay una necesidad vital para completar la acción, y si el ciclo se ha roto, hay desviaciones de la normalidad y falta de propósito.

Como conclusión se puede decir que las aulas Montessori facilitan la concentración debido a la disposición interesante de materiales prácticos, mediante la incorporación de tres horas para los períodos de trabajo sin interrupción, y reduciendo al mínimo la presencia de los visitantes y los padres en el aula. Al permitir la concentración en el trabajo, el entorno del aula logra la normalización del niño. Dicha normalización también proviene de la posibilidad que tiene este de elegir libremente, y a su vez, como el niño se vuelve cada vez más normalizado, el niño cree tomar decisiones más constructivas.

Se ha dejado en las escuelas Montessori en libertad a los niños para seguirlos en su método natural de auto-desarrollo espontáneo. La libertad en el trabajo intelectual es la base de la disciplina interna.

En las escuelas tradicionales, los niños tienen pocas opciones, sin embargo, las

investigaciones demuestran que cuanto mayor es la sensación de control en las aulas, mejor les vá. Las aulas Montessori se basan en la elección personal y la libertad dentro de unos límites impuestos para poder ser constructivos para sí y para la sociedad. Los niños toman decisiones en parte por estar en contacto con guías interiores postuladas que les dirigen hacia lo que necesitan, una madura especulación interesante para la investigación empírica. Ellos también toman decisiones basadas en lo que les interesa. La educación Montessori también capitaliza los intereses.

4. Los intereses en el Aprendizaje Humano.

Se puede decir que los programas Montessori están diseñados para estimular el interés por los temas a través del medio ambiente, la presentación de las lecciones, y la vinculación de los conocimientos antiguos a los nuevos. La educación Montessori también saca provecho de los intereses personales de los niños. Un solo profesor que es consciente de todos los materiales, de las lecciones que cada niño ha tomado, y que ha sido lo que más le ha inspirado a cada niño, es consciente de como debe hacer las interconexiones e inspirar un interés mayor en cada uno de los individuos.

Los niños Montessori no aprenden porque tengan que memorizar para los exámenes tipo tests, sino porque están interesados en lo que están aprendiendo.

5. Recompensas Externas y Motivación.

Las personas refieren niveles más altos de bienestar psicológico y de competencia cuando se dedican a actividades intrínsecamente gratificantes, pero el trabajo escolar es menos gratificante intrínsecamente como la edad de los niños. Las recompensas extrínsecas no sólo disminuyen el interés por una actividad, sino que también se asocia a un menor aprendizaje y menor creatividad, con una disminución en los comportamientos prosociales, y con cambios en el entorno de la clase, así como las

teorías auto que dejan a muchos niños sin motivación para aprender en la escuela.

La Dra. Montessori desarrolló un conjunto de materiales y un método de aprendizaje que podría autocorregir, donde la motivación intrínseca para aprender se espera que se mantenga fuerte.

6. Aprendiendo de los Compañeros.

Los niños en las aulas Montessori tienen una oportunidad muy importante para aprender por medio de la imitación de modelos, a través de la tutoría con otros compañeros, y por medio de la colaboración. La educación Montessori se basa en estas formas de aprendizaje que complementan, la interacción con el material y las lecciones de los profesores. La investigación en las escuelas y en los laboratorios de psicología han demostrado que el aprendizaje ocurre en estas situaciones. Por otra parte, la tutoría entre iguales y los acuerdos de colaboración son superiores a la enseñanza tradicional de toda la clase en términos de aprendizaje y del clima social que apoyan.

7. Contexto Significativo para el aprendizaje.

Según la Dra. Maria Montessori el principio esencial de la educación es el siguiente: enseñar detalles es confundir; establecer la relación entre las cosas lleva al conocimiento.

La educación es un proceso natural que se desarrolla de forma espontánea en el ser humano. No se adquiere escuchando palabras, sino dependiendo de las virtudes de las experiencias donde el niño actúa sobre su entorno. La tarea del profesor no es hablar, sino preparar y organizar una serie de motivos para la actividad cultural en un ambiente especial hecho por el niño.

Se puede decir, por tanto, que la educación Montessori se desarrolló para hacer significativo y transferible lo que ocurre en el interior de la clase. Investigaciones

futuras podrían examinar hasta donde los programas tienen éxito en estos objetivos. Los educadores, por supuesto, son muy importantes para ayudar a los niños a hacer conexiones y ver de que manera lo que aprenden es significativo.

8. Los Estilos de Interacción del adulto y los Resultados del Niño.

La Dra. Montessori (1913), como sucede con Vigotskii (1934/1977) abogó por determinadas formas de interactuar con los niños que se correspondían con la investigación psicológica sobre los resultados más óptimos de los niños. Los profesores recibieron asesoramiento para mostrar la calidez y la sensibilidad y que tienen altos estándares de conducta en el aula. Dentro de estas normas, los niños tienen una libertad considerable para elegir sus actividades y sus asociados. A los profesores se les aconsejó que observasen de manera sensible a los niños, y para cerciorarse de que el medio ambiente está en orden. Para ello, y para comprender el material Montessori, se requiere un entrenamiento especial. Los materiales y su uso, y de hecho todo el ambiente Montessori, son muy ordenados.

9. Orden en el Entorno y en la Mente.

Cuando el niño se concentra intensamente, la mente y el trabajo están ordenados. Un ambiente ordenado se asocia con un funcionamiento mejor, y, por tanto, los hogares menos organizados se vinculan a resultados negativos, desde una competencia pobre hasta un lenguaje menos adecuado, temperamentos más difíciles, menor motivación, y más lesiones accidentales.

Un factor de riesgo pertinente para la desorganización física es el hacinamiento.

El hacinamiento tiene un impacto negativo en el funcionamiento humano.

Ambientes llenos de gente, a menudo (pero no necesariamente), menos organizados, se asocian con cualidades indeseables como indefensión aprendida, una

peor salud física y mental, un pobre rendimiento académico y una menor persistencia en las tareas.

En resumen, Montessori no se organiza a un macronivel del esquema diario, porque los niños necesitan tener libertad para escoger el trabajo durante períodos de tres horas en la clase para que desarrollen la concentración y participen en lo que ella llamó la Gran Obra: una interacción profunda, sostenida y centrada con los materiales Montessori o con otro tipo de trabajo. La educación Montessori es muy ordenada. El aula es lógica y organizada, así como los diseños de cada actividad dentro del aula. Hay rutinas para el uso del material Montessori. El aura del entorno es ordenado, y el curriculum sigue una progresión lógica coherente e internamente consistente. La educación Montessori entrena la discriminación sensorial, una actividad que puede estar relacionada con los patrones de organización neural, liberando recursos cognitivos para otras actividades.

De acuerdo con Roland A. Lubienski Wentworth en su libro *Montessori for the new millennium: practical guidance on the teaching and education of children of all ages, based on a rediscovery of the true principles and vision of Maria Montessori* (1999),

1. Los Principios del Sistema Montessori: la normalización.

Según Maria Montessori, la educación tiene como finalidad contribuir al desarrollo de un niño libre, el cual sabe lo que quiere ser y lo que quiere hacer. Ella pensó que un niño libre, no aceptaría un régimen dictatorial, ni cedería a las exigencias de un régimen opresivo. Para prevenir estas desviaciones, se le proporciona al niño un entorno adecuado donde puedan aprender como seres independientes, sin que puedan ser molestados por los adultos. Un niño desviado se puede curar si está en un medio

ambiente adecuado donde la curación sea posible, y si se encuentra en una edad donde sea receptivo (antes de 4 o 5 años).

Además, si el ambiente es efectivo, el profesor o el padre no deben mandar como si fuesen dictadores, mediante la imposición a los niños determinados trabajos o tareas bajo amenaza de sanciones. Un educador Montessori puede ser como una camarera, la cual se debe enfrentar a sus clientes, les ofrece un menú y les sirve los platos, o como un ayudante de laboratorio, siempre que ayude a los estudiantes de una forma correcta a manejar los aparatos científicos, o como el bibliotecario que ofrece la orientación para que las personas encuentren los libros que buscan.

Para la Dra. Montessori la Normalización consiste en devolver a un estado normal al niño, estando este en un ambiente adecuado y natural que le permita volver a este estado normal, suficiente y sociable, y finalizando de esta forma otros problemas para los educadores.

La Dra. Montessori normaliza al niño a través de la ocupación, y por medio de esta el niño desarrolla un poder de concentración y puede adquirir nuevas habilidades. El niño se convierte en un ser independiente, autodisciplinado, responsable, social y por tanto, según la Dra. Montessori, feliz.

El niño es adicto al trabajo, cambiando su carácter para mejor. La Dra. Montessori parece ser que normalizaba a los niños desviados además de diagnosticar y prevenir posibles desviaciones en un entorno adecuado, con materiales apropiados, haciendo que cada niño progresase a su ritmo. Les enseñaba a que tendiesen hacia el bien, una vez que podían diferenciar el bien del mal. Protegía la infancia y al niño por encima de todo, como ella decía el tesoro mas preciado.

Los métodos eran positivos, alentaban y estimulaban poco a poco hacia la

perfección. Según ella los métodos negativos producen reacciones negativas opuestas y obstaculizan el desarrollo de energías creativas y positivas. Si se ayuda a los niños demasiado o se les proporcionan respuestas rápidas a los problemas es algo negativo, porque evita que los niños puedan adquirir conocimientos con sus recursos, privando al niño del uso de sus propios recursos para poseer el conocimiento y además priva al niño del placer del descubrimiento.

Según Montessori sus logros son el principio de un proceso científico y de exploración; de investigación educativa que debe proseguir por los profesionales de la educación.

2. El nuevo entorno.

El entorno preparado para el niño se diseña para que se pueda estimular la actividad espontánea, descubriéndose características como la autodisciplina, la concentración y el amor al trabajo.

En una época con una gran demanda para la igualdad de género, los niños en general deberían poder aprender las reglas del comportamiento en el hogar, la escuela y en la calle; cómo prevenir los accidentes, el fuego, saber usar una caja de primeros auxilios; todo ello medidas comunes y generales para mantenerse sanos y fuertes, así como la mecanografía, fotocopias, el mantenimiento de la casa, el saber coser, cocinar, decorar la habitación, la carpintería, el correcto uso de las herramientas, cómo reparar fusibles, saber hacer reparaciones en la casa, comprender la mecánica de un automóvil, radio, TV, etc.

Para Montessori se debe enseñar también sobre el uso del dinero. Los niños debían aprender a valorar el valor de este teniendo una oportunidad para ganarlo. A finales de los 1990, cuando se multiplicaban los viajes internacionales, era necesario

conocer el cambio de moneda, el cambio de hora y las unidades de medida, y cuando las crisis financieras pueden infravalorar el valor del dinero, o en los períodos de desempleo, los niños deben aprender sobre las inversiones, las tasas de interés, la inflación, el seguro, las formas diferentes de ganar dinero, etc. Una forma podría establecer un banco en la escuela, conectado a un banco local, el cual pagaría los intereses calculados diariamente. Los niños podrían ponerlos en sus ahorros y ver la cantidad de dinero que podrían ganar al no haber gastado todo su dinero de una vez.

Según la Dra. Montessori el movimiento físico estimula el cerebro, el aprendizaje es más fácil, más atractivo y pueden recordar mejor. En las enseñanzas Montessori en lo posible el movimiento físico acompaña el aprendizaje. Es útil para cualquier tipo de niño, desde niños normales, atípicos, con problemas, discapacitados mentales o niños disléxicos.

3. Creatividad y Estructura.

La pedagogía Montessori parte de la observación del comportamiento espontáneo de los niños cuando estos están en un ambiente o entorno libre siempre que no se hagan daño o hagan daño a los demás.

Como conclusión:

El niño construye el hombre. El niño es el profesor. El adulto no puede tomar su lugar en este trabajo.

La profesora dá la lección, planta la semilla en el suelo, y después se retira y observa sin interferir. Si el material le interesa, el niño repite el ejercicio y de esta manera desarrolla la inteligencia y el carácter, con lo cual el progreso de la clase y la disciplina depende del interés de los niños en el trabajo que están realizando.

El esfuerzo físico al acompañarse de un esfuerzo mental, estimula la acción del

cerebro. No es natural usar uno sin el otro.

La fatiga se produce porque la actividad motora y la actividad mental se encuentran separadas. Estas deberían estar juntas.

La libertad puede actuar sin ayuda.

Desde la edad de siete años, el niño debe ir por el mundo para hacer contactos más amplios. Esta exploración se usará para el desarrollo cultural en la escuela.

Las escuelas poseen material pero esto no es suficiente, es necesaria la exploración y el esfuerzo.

Esta es una nueva forma de mundo para el período segundo de la infancia, desde los seis años a los doce años de edad..

La autodisciplina es el factor principal de éxito en la vida y esta es a su vez un aspecto de la libertad individual.

Se deben tener en cuenta las ocupaciones activas y la necesidad de soledad y tranquilidad, esenciales para el desarrollo de los tesoros ocultos del alma.

La Dra. Montessori hizo sugerencias para el plan de estudios y los métodos recomendados para la escuela secundaria:

Hay un plan general que se divide en tres para el plan de estudios educativo:

1. Apertura de formas de expresión, a través de ejercicios y ayudas externas que ayudarán al desarrollo de la personalidad; como pueden ser ocupaciones artísticas abiertas a la libre elección tanto en cuanto al tiempo y a la naturaleza del trabajo. Puede haber ocupaciones individuales o de grupo que involucren la capacidad artística y la imaginación, como la música, el lenguaje y el arte, estando en libertad de expresión en lugar de la enseñanza formal.
2. El cumplimiento de las necesidades fundamentales que creemos ser fuerzas

formativas en la evolución del alma del hombre. Como pueden ser la educación moral, las matemáticas y el estudio de lenguas extranjeras.

3. Los conocimientos teóricos y la experiencia práctica que hacen al individuo parte de la civilización de la época (Educación general), como el estudio de la tierra y de los seres vivos, como puede ser la geología, la geografía, la biología, la zoología, la cosmología, la botánica, la fisiología, la anatomía comparada, la astronomía, así como el estudio del progreso humano y la edificación de la civilización en relación con la física y la química, la mecánica, la genética y la ingeniería.

Montessori sugirió que este programa de educación para “Los Niños de la Tierra” debería tener lugar en el país, donde los estudiantes gradualmente pudieran aprender a ser independientes de sus padres, y adaptarse a la vida dentro de una sociedad. Una institución así no se puede llevar a cabo en el caos y el desorden.

1. Los profesores pueden ayudar a los niños en el proceso de aprendizaje suministrando a estos los equipos o el material necesario.
2. Los esfuerzos espontáneos de los niños pueden tener éxito en la movilización de toda la energía del niño hacia la actividad del aprendizaje.
3. El profesor debe hacer los temas interesantes para que el niño no desee limitar su actividad a una esfera estrecha del conocimiento mientras excluye otros temas.
4. El niño necesita trabajar con su cuerpo y con su mente. Todo esfuerzo mental debe acompañarse de los movimientos físicos correspondientes.
5. El niño tiene diferentes necesidades en las distintas etapas de su desarrollo, el niño puede hacer lo que quiera siempre que lo que haga sea bueno para él y para

todos los demás. Los profesores deberían ayudarle a que aprenda de forma independiente. La libertad es la capacidad de actuar sin ayuda.

6. En la edad de la Escuela Primaria, el niño cambia física y mentalmente, entrando en una fase diferente de la vida. Desarrolla las ideas abstractas, las nociones del bien y el mal, les interesan los acontecimientos y los lugares remotos del mundo. Puede hacer un esfuerzo intelectual mayor y conseguir la satisfacción de hacer el trabajo duro.
7. Durante las siguientes fases (postelementales), el niño desarrolla una personalidad capaz de enfrentarse a las dificultades de la vida en un mundo cambiante. Los niños deben recibir una formación cultural tan amplia como sea posible, no debiendo descuidar la formación del carácter.
8. Los niños deben aprender a ser responsables y hacer una obra ordenada de los trabajos para un propósito razonable.
9. En esta etapa deben aprender a vivir en un grupo social más amplio lejos de su familia, alternando el estudio intelectual con el trabajo físico al aire libre.
10. Los profesores deberían ver que la mente del niño se abre a las necesidades de la sociedad y la nación, y a las maravillas de los descubrimientos científicos, aprendiendo sobre su país, con sus leyes y sus costumbres, y respetando el orden establecido, sin ser obligados; a través de una disciplina adquirida de forma gradual.

Los educadores deben encontrar la forma de despertar el interés en el niño en el tema que ellos quieran aprender, como resultado aprendiendo más en menos tiempo.

En el campo moral, Montessori quería que el niño aprendiese a vivir en la sociedad y pudiese adaptarse a ella. Los niños tienen que aprender a respetar y seguir las

demandas de un entorno ordenado.

Hay que aprender qué hacer cuando hay dificultades, cómo comportarse en determinadas situaciones, cómo evitar cometer errores y a hundirse poco a poco en la rutina diaria de las formas de la vieja escuela que estábamos tratando de evitar.

4. Libertad y Disciplina.

En opinión de Maria Montessori ya hemos reflexionado sobre estos principios de mano de J. M. Esteve (1977, 1998, 2010) Debe haber un poco de disciplina para evitar el caos. El caos impide que los profesores hagan lo que quieran; limita la libertad. Los profesores son esclavos de los obstáculos de sus acciones, por no tener falta de orden y control de la situación. Los niños también lo sienten, a veces les piden a los educadores “hacer silencio”, o detener a los que no se portan bien, haciendo el trabajo y la concentración imposible. El problema es cómo equilibrar la libertad contra la disciplina, sin tener la disciplina que infringir la libertad.

El primer destello de la verdadera disciplina se produce por medio del trabajo. En un momento concreto el niño es un gran interés en una obra, expresado en su rostro, por su intensa atención, por la perseverancia en el mismo ejercicio. En ese momento ha puesto un pie en el camino hacia la disciplina.

Cuando el hábito del trabajo está formado, se debe supervisar con una exactitud muy precisa, graduando los ejercicios que la experiencia ha mostrado a los profesores Montessori. La disciplina se consigue por medios indirectos. La malicia y la desobediencia de los niños es el resultado de un conflicto entre su impulso creativo y su amor por el adulto que no lo comprende.

Para conseguir la auto-disciplina los niños deben gozar de libertad de acción.

El niño no ha aprendido a hacer las cosas por él mismo, a controlar sus acciones,

a dominar su voluntad, se convierte en un adulto fácil de dirigir y que necesita el apoyo de otras personas.

Un alumno desalentado y reprimido adquiere una combinación de ansiedad y falta de confianza en sí mismo que se denomina vergüenza: encontrándose posteriormente en el adulto propenso a la sumisión y al desaliento, incapaz de resistencia moral. La obediencia sin razón y justicia, a la cual el niño es sometido en la familia y en la escuela, crea un adulto que se rinde fácilmente al destino: el castigo en la escuela en donde los niños débiles son reprochados públicamente crea en sus mentes un miedo irracional hacia la opinión pública aunque sea equivocada e injusta. Estos y otros muchos estados conducen a un estado de inferioridad, destacando la actitud de devoción para los líderes de los niños como pueden ser un padre o un educador, personalidades que se imponen en el niño como infalible y perfecto. La disciplina de esta manera se convierte en esclavitud. Según la Dra. Montessori la autodisciplina es parte del estado general de la salud espiritual del niño; y del normal funcionamiento de cada órgano deriva la salud física del cuerpo. Si el niño está en un entorno adecuado, su mente y su cuerpo pueden encontrar las ocupaciones que necesita, la desobediencia desaparece. Lo más importante es dar al trabajo infantil lo que le gusta hacer. Después se le darán más problemas. La disciplina se obtiene por métodos indirectos. Se obtiene por medio del desarrollo de la actividad en la obra espontánea, no atacando el error y luchando contra él. Rudolf Dreikus en su libro *Children, the Challenge* (1987), distinguió tres fuentes esenciales de las acciones de alteración del orden público por los niños, y cada una de ellas tiene una solución diferente.

Según el primer punto: si un niño grita sin razón o causa algunos trastornos como perturbar a otro niño en el trabajo o dispersando cosas, sería un error hacer una

escena, reprender al niño delante de los demás, enviarlo fuera de la habitación, porque estos como consecuencia se pueden resistir, etc. El niño repetirá este comportamiento para obtener el mismo tratamiento. Los otros niños podrían admirar su audacia, intentando hacer lo mismo. El niño sería un héroe. El profesor puede tratar de adivinar la razón de este deseo de atención repentino y reaccionar en consecuencia. Puede que el niño se sienta frustrado porque no encuentra nada que le interese, aburrido, celoso porque el profesor ha estado más tiempo con otro niño, o haber tenido algún trastorno emocional en su hogar (peleas entre los padres, nacimiento de otro bebé, enfermedad de la madre...). Es imposible reflexionar sobre estas posibilidades ahora, pero pueden indicar una línea para el futuro. Lo preferible sería ignorar al niño, no atenderlo, haciendo como que uno está muy ocupado como para darse cuenta que algo malo ha ocurrido. Alternativamente el profesor puede mostrar su desaprobación en un tono tranquilo continuando el educador con su trabajo hasta que se detenga el estallido y el niño esté preparado para que se le haga una sugerencia positiva “¿Va a revisar las sumas de este otro compañero con el libro de respuestas?, o ¿Le gustaría recoger estas cosas conmigo?” Si fuesen necesarias medidas más fuertes, el niño debe hablar en un tono de voz más bajo, para poder atraer la atención de los otros niños con poco esfuerzo.

Algunos consejos prácticos de Rudolf Dreikus, incluye dejar que el grupo sufra la consecuencia de la falta de algún miembro, en vez de preguntar al grupo si saben quien lo hizo.

Si el educador se involucra en una lucha de poder con el niño es la culpa del educador. Algunas frases pronunciadas en un tono alto y de mando pueden herir la dignidad del niño y provocar que como consecuencia haga lo contrario, por ejemplo “Ven aquí ahora mismo!”, “¡Fuera!”, “Recógelo de inmediato”. El niño no puede

dominar al educador, y el educador no debe mostrar gusto por el poder, no puede obligar al niño que obedezca de forma ciega e inmediata, y tampoco puede esperar que el niño acepte los insultos y las palabras duras del profesor que él mismo no toleraría de parte del niño.

Un niño puede negarse a hacer un trabajo por sí mismo y mostrar apatía repitiendo que no puede por ejemplo resolver problemas, hacer sumas y pedir que el educador se quede con él y le ayude, cuando el educador debe estar en otro lugar. En este caso se le puede sugerir que trabaje con otro compañero de clase o se le debería proporcionar al niño un libro más fácil, para aumentar la confianza en sí mismo y demostrarle que él puede hacer todo ese trabajo y más sin la ayuda del educador.

Si rompe las reglas de manera repetida, debe haber algún enfrentamiento para proteger a los demás niños de ser acosados, molestados o perturbados o para evitar que todos se relajen. Lo que hay que hacer en estos casos es no elevar el tono de la voz, pero dejar claro de antemano las consecuencias de romper las reglas, y mostrarse firmes en la aplicación de estas disposiciones siempre, sin ningún tipo de discusión. Aún mejor, estas decisiones pueden discutirse en una reunión con los niños donde las pueden aceptar y de esta manera las sanciones no les parece que sean reglas arbitrarias del profesor, y de esta manera los transgresores dejarán de tener una excusa válida para su comportamiento. Lo mejor es saber la conexión lógica entre la transgresión y sus consecuencias. Por ejemplo si un niño mancha un escritorio con un rotulador, el rotulador debe retirarse y el niño debe limpiar la mesa antes de hacer otra tarea. Si el niño perturba la paz de la clase porque se ponga a correr y gritar por la habitación, se le debe hacer que se quede quieto al lado de la pared hasta que se calme y permanezca en silencio. Si el niño molesta a los demás porque habla, se debe pedir que mueva su

escritorio lejos de sus amigos. De lo que se trata es que el niño sea consciente y consecuente con sus acciones, no como un acto de venganza o una humillación, sino para proteger a los demás. El transgresor debe saber que puede obedecer voluntariamente o ser obligado a obedecer, que debe devolver un objeto si lo ha confiscado, y que puede regresar cuando crea que pueda cooperar.

En algunos casos los padres tendrán que retirar al niño de la escuela, para proteger al grupo, en caso de no haber obtenido la cooperación del niño. La administración de la escuela debe tener una lista de espera de candidatos, para evitar una pérdida de ingresos en la misma en caso de que alguien se dé de baja. Si los nuevos entrantes no tienen un buen registro de las escuelas anteriores, deben tener un período de 2 ó 3 meses de prueba antes de que sea aceptado el año entero. A veces algunos niños difíciles pueden necesitar mas tiempo para recuperarse y adaptarse. El que un niño se dé de baja en un colegio puede tener consecuencias negativas para el niño y para los otros niños del grupo que pueden tener lazos afectivos con el mismo.

Es muy importante hacer las paces con el niño que se dá de baja antes de tener un conflicto con él. El profesor debe hablar con el niño una vez que este se haya calmado, y este tiene que pedir disculpas por su comportamiento y debe admitir que la medida era justa. La reconciliación es siempre agradable y fácil, porque los niños raras veces guardan rencor durante mucho tiempo. Muchas veces los jóvenes luchan y discuten unos con otros y una hora mas tarde juegan juntos. Es diferente en el caso de los adultos. Si un educador se siente incómodo después de un conflicto con un niño, el niño lo siente. Si el niño no se siente querido por el profesor, puede generar relaciones tensas que pueden perdurar durante un tiempo. Una explicación clara, sencilla y breve puede recuperar la amistad, la cual es la base de toda la disciplina.

Los niños hiperactivos pueden ser los más difíciles. Frecuentemente tienen períodos cortos de concentración, suelen ser niños agitados, se mueven continuamente, pueden disturbar la paz de la clase porque se mueven de un lado a otro, y porque mueven el mobiliario y los materiales y todo lo que encuentran a su alcance. Necesitan mucha ocupación manual, como limpiar, barrer, construir materiales. A veces es difícil que terminen un trabajo que han comenzado. Una solución podría ser dejando que estos niños hiperactivos trabajen con uno o con dos niños. En algunos casos se han visto a niños trabajar juntos para formar un puzzle, rompecabezas o pintar, donde cada uno hacía una parte. El ruido que se derivaba de sus conversaciones no causaba tantas molestias al resto de la clase.

A veces los problemas se resuelven con el tiempo, por maduración fisiológica y por cambios graduales. La normalización no se produce de una forma uniforme. Hay retrocesos, altibajos, y muchas veces se avanza en una dirección en algunos aspectos y no en otros. El aprendizaje en los niños no es un proceso continuo. Según Kohl el aprendizaje de los niños es de forma episódica y no de forma lineal o vertical. Es como si estuviesen tejiendo una tela de araña.

Con el desarrollo del carácter sucede lo mismo. Aunque el comportamiento y el aprendizaje parece que estén interconectados, no están obligados a ser períodos de regresión y estancamiento, en el aspecto social o académico, por razones que no están claras todavía por lo visto.

Un problema importante en todas las escuelas y no solo en las Montessori es el ruido. En las escuelas tradicionales, el poder prevenir el ruido es algo esencial para poder controlar a la clase. Un profesor que no puede parar el primer murmullo que le llega, en seguida se dará cuenta que el ruido aumenta y que se expande, y los niños

hiperactivos comenzarán a jugar con él, y si el profesor no toma medidas drásticas, tendrá que luchar sin parar. Siempre que pueden, los niños tratan de tomar la libertad que pueden y el profesor debe tratar de contenerlos. Por esto el trabajo del profesor es agotador y muchos terminan con problemas nerviosos a pesar de las largas vacaciones que puedan tomarse.

A la vez que hay ruido hay también mucho trabajo que hacer.

Si los niños se pasan mucho tiempo sentados, observando y reflexionando aparecen dos enemigos de la enseñanza:

Primero, los niños se interesarán por los otros. En estos casos pueden jugar, pelearse y amarse. El profesor en este caso debe aprovechar esta situación y ponerlos a leer en parejas para que así se enseñen el trabajo, discutan, se corrijan, abusen o sonrían a los otros. De esta forma la enseñanza se mezcla con la relación. Un medio creativo es la relación de desconocidos.

El otro problema es que desean hacer cosas. Si pudiesen estar sentados con las manos quietas y si pudiesen permanecer en silencio hasta que se les mandase hacer algo..

¿Cuánto ruido se les debe permitir sin dañar el entusiasmo y la espontaneidad?

La solución aquí debe ser el trabajo espontáneo y libre. La prioridad es hacer que los niños estén absortos con su trabajo. No puede haber solamente espontaneidad. Deben ser alimentados y limitados por la enseñanza, lo cual indica un cierto programa y dirección. Las limitaciones y la libertad deben derivarse del programa de la escuela.

Debería existir un gran volumen de aire y un espacio amplio entre el suelo y el techo, de manera que el ruido pueda extenderse sin ser agobiante. En las escuelas con pocos espacios porque tienen pocos recursos propios, los niños deben trabajar en

espacios pequeños, con mucha gente, y por ello la libertad debe estar restringida para que haya paz y que las personas no puedan terminar con problemas nerviosos. El temperamento y el carácter de los docentes debe tenerse en cuenta. Los que no toleren el ruido deberán saber que los niños pueden ser mas silenciosos si hay orden en su trabajo, si tienen su estudio organizado de manera apropiada, así como el tiempo de los descansos.

A menudo se cree que la normalización tiene lugar entre los años 3 y 4 en el Método Montessori. Se pueden admitir niños mayores y estos se pueden beneficiar sin afectar al resto de la clase, aunque su evolución sea algo más lenta y menos profunda que el resto de los niños normalizados. Pero si en una clase de primaria no pueden normalizarse a los niños ni se les puede dar la formación adecuada para el trabajo independiente, si no tienen ganas de aprender, si son incapaces de concentrarse, y no pueden tener disciplina, el profesor deberá ser estricto desde el principio, penalizando las más pequeñas transgresiones para poder controlar a los individuos, teniendo que hacer después de una lección corta ejercicios colectivos, para prevenir un gesto o una palabra no autorizada.

Después de unos días de esta forma tan estricta, el profesor se relajará, permitirá algunas libertades pero si algún desorden aparece deberá de nuevo tomar medidas.

Los profesores deben recordar que ellos tienen que manejar la vida de los niños, no son objetos de laboratorio ni algo parecido donde todo pueda estar bajo control. Al enseñar en una escuela, los profesores deben satisfacer a los padres, las autoridades de las escuelas y a los niños. Por ello debe haber compromisos.

El profesor debe hacer un compromiso con el niño, ganándose el respeto, la confianza y el amor de este de forma individual y colectiva. Para ello es bueno que sepa

toda la información sobre el niño, es decir los libros, materiales que ha usado y la enseñanza de los años anteriores, también debe saber los valores que tienen estos según su edad.

El primer día el educador reúne a los alumnos y les hace hablar sobre algo que a ellos les guste como pueden ser sus vacaciones, su anterior educador o lo que ellos prefieran. De esta manera tratarán de recopilar toda la información posible para poder más tarde evaluar a cada niño de acuerdo con su inteligencia, y saber cuáles pueden ser los líderes por si alguna vez surge un conflicto tener a estos a su lado. Después el educador explica como espera él que ellos trabajen. Se les muestra los materiales que van a utilizar, y el profesor se cerciora que los alumnos lo saben usar.

Debe ser amable, eficiente, debe tener confianza. Los niños deben saber las reglas de comportamiento durante las clases, en el almuerzo y en el recreo. Las reglas se deben enseñar poco a poco. En una de las primeras reuniones el profesor debe comentar las tareas realizadas por los niños referente a la alimentación de los animales, el mantenimiento del orden en los estantes, el gráfico del clima y demás.

El segundo compromiso debe ser con los padres. Los padres quieren saber si sus hijos se portan bien en la escuela, y si aprenden y hacen las cosas bien. A los niños no se les pueden permitir que jueguen todo el día. Debe haber “ocupaciones de aprendizaje”. De esta manera el profesor debe encontrar en el menor tiempo posible el tipo de trabajo que es cada uno de hacer referente a ortografía, escritura, lectura y aritmética, teniendo en cuenta que a cada uno se le ha dado el libro o la tarea correcta, sin la necesidad de explicaciones interminables.

Y además los docentes se deben comprometer con sus superiores. Las primeras semanas no les molestarán mucho; siempre y cuando no tengan problemas con los niños

o no hayan recibido queja de los padres. Ellos esperan que los docentes puedan mantener una atmosfera silente en la clase, tratando de mantener a los niños ocupados con alguna tarea. Si al principio la clase es rebelde, deben hacer muchas tareas o deben hablar con el profesor sentados formando un círculo. El docente puede también poner un disco de música relajante o puede leerles una historia, algo que pueda hacer que permanezcan tranquilos.

Es difícil eliminar el ruido al iniciar una clase libre Montessori. Se puede conseguir poco a poco, a través del trabajo, hasta conseguir que los individuos se encuentren absortos en su trabajo. Esto es una tarea ardua, sobre todo si se trata de niños que no han sido introducidos desde un principio por este camino. Aun así, el docente debe ser capaz de conseguir silencio en cualquier momento o cuando venga un visitante a la clase, o cuando el ruido se haga insoportable.

Hay diferentes métodos para conseguir silencio en un instante, pero cada docente debe descubrir qué método le conviene mejor. Algunos anuncian “5 minutos de silencio por favor”, otros hacen sonar una campana, otros hacen alusión a los niños que permanecen en silencio tratando de ponerlos como ejemplo a los demás por ejemplo hablándoles muy bajito y preguntándoles que porqué hacen ruido o pidiendo que recojan algo, hay quien incluso puede tocar unos acordes al piano.

5. El Docente y los Niños.

La ira es el pecado que puede crecer dentro de los docentes y que les impide la comprensión del niño.

Normalmente el pecado no aparece solo, se asocia a otro. Así la ira se asocia con el orgullo. La ira se une al orgullo y produce la tiranía o conjunto de acciones respetables e inocentes. El docente debe prepararse interiormente, y buscar si en su

interior se encuentra la tiranía. Debe arrancar la corteza de orgullo e ira del corazón. Debe ser humilde. Y es entonces cuando aparece la caridad. No debe olvidar que su misión es la de educar para ser el verdadero profesor del niño. Lo primero debe ser un acto de humildad, la erradicación del prejuicio que haya hechado raíces en los corazones.

Montessori recomendaba a los profesores direcciones positivas recogidas en “A Decalogue” (Un Decálogo), recogido en la revista *Around the Child*:

1. Nunca se ha de tocar al niño a no ser que este invite a ello de alguna forma u otra.
2. Nunca se debe hablar mal delante del niño ni tampoco en su ausencia.
3. Concentrarse en el fortalecimiento y contribuir al desarrollo de lo que es bueno en el niño, para que su presencia deje menos espacio para el mal.
4. Preparar un medio adecuado con cuidados meticulosos y constantes. Ayudar al niño a establecer relaciones constructivas con él. Mostrar donde se guarda el material y demostrar el uso adecuado del mismo.
5. Estar siempre dispuesto a responder a la llamada de un niño cuando este lo necesite, y escuchar y responder a lo que pueda atraer al niño.
6. Se debe respetar al niño que comete un error y puede en ese momento o más tarde corregirlo, detener el mal uso del entorno y cualquier acción que lo ponga en peligro, o que ponga en peligro a otros.
7. Respetar al niño que quiere descansar o mirar a otros como trabajan o reflexionar sobre lo que ha hecho o lo que hará. Nunca se le debe llamar u obligar a otras formas de actividad.
8. Ayudar a aquellos que quieren buscar una actividad y no la encuentran.

9. Presentar incansablemente al niño presentaciones a las que se han negado anteriormente, para ayudar al niño a adquirir lo que no es suyo y para que este supere las imperfecciones. Se debe hacer esto en un ambiente animado, con restricciones intencionales, silencio, con palabras suaves, con cuidado y con presencia amorosa.
10. Tratar al niño siempre con las mejores maneras y ofrecer lo mejor que un educador pueda tener en sí mismo o a su disposición.

Un ejemplo de las responsabilidades del educador en la clase Montessori fué dada por Hélene Lubienska de Lenval. Se comparó el efecto de la labor del educador a una multiplicación algebraica de números positivos y negativos.

Cuatro diferentes situaciones de la vida son el resultado de la aplicación de reglas algebraicas: si la acción (x) del profesor (a):

ayuda (+) la utilidad (+) de los esfuerzos del niño (b),

el resultado (=) es desarrollo (+).

ayuda (+) la inutilidad (-) de los esfuerzos del niño (b),

el resultado (-) es la desviación (+).

obstaculiza (-) la utilidad (+) de los esfuerzos del niño (b),

el resultado (=) es la desviación (-).

obstaculiza (-) la inutilidad (-) de los esfuerzos del niño (b),

el resultado (=) es el desarrollo (+).

El educador no debe entrar en pánico por un caos ocasional, y no debe oponerse a las medidas drásticas, ocasionando un precedente que se verá forzado a seguir en otras situaciones similares. Más bien deben tratar de dar a cada uno algo interesante que hacer o tratar a todos con alguna actividad de tipo colectiva.

Hay algunas sugerencias de lo que se debe y lo que no se debe hacer:

1. Prestar atención al entorno, dentro como fuera del aula. Comprobar que está equipada suficientemente. Debe intentar constantemente mejorar, hacerlo más ordenado y atractivo y animar a los niños a mantener un buen estado. Se deben mantener algunas cosas que viven en las aulas, flores, plantas, pequeños animales y mostrar a los niños como se cuida de ellos.
2. Observar su actitud hacia los niños. Se debe hablar en voz baja, mostrar un tono sonriente y amable, evitar actividades ruidosas, y dar por hecho que hagan lo que hagan los niños, siempre tienden a ser buenos, y que tienen un sentimiento de fracaso si no hacen lo correcto. Lo más importante es fortalecer su autoestima y la sensación de seguridad.
3. No perder la vista a los niños. Intentar encontrar maneras de inspirarles a trabajar o encender su imaginación. Darles pequeñas responsabilidades, como alimentar a los animales, regar las plantas, limpiar las jaulas, o registrar en un gráfico la temperatura o registrar la asistencia diaria. Leer las historias sobre geografía e historia, hacer que escriban o dictarles historias cortas, poemas o cartas, despertando su conciencia cívica, dándoles a conocer las fiestas, los acontecimientos diarios y los aniversarios, provocando en ellos preguntas. Discutir ejemplos de generosidad, cortesía y juego limpio o lo contrario. Se debe construir sus mentes y ampliar las perspectivas que tengan, haciéndoles que piensen en otras cosas y no en ellos mismos; y después de una charla o una conferencia dar sugerencias para que escriban, dibujen o hagan otro trabajo donde puedan expresar sus sentimientos o impresiones. Llevar un registro regular de los progresos de los niños.

4. Hay que tener cuidado con los niños que están en silencio, los infelices o los solitarios. Se deben reincorporar al grupo. No se le puede permitir intimidaciones o burlas crueles. Se debe ayudar a los que les cuesta decidirse qué deben hacer con sugerencias apropiadas, se les debe dar apoyo moral con las empresas voluntarias para la organización de espectáculos de marionetas, juegos amateur, concursos, etc. Se debe hacer lo posible para hacer de la clase un grupo social o una unidad orgánica consciente de sus retos, con todos sus miembros actuando a la vez. Se deben respetar a sus líderes e intentar que estén del lado de los educadores en las situaciones difíciles.
5. El educador debe ser creativo y ayudar a que los niños lo sean también. Debe ayudar a las formas que tienen los niños de aprender, en todos sus esfuerzos creativos, la forma que tienen de jugar, organizarse, aprender, y encontrar una solución a los problemas cotidianos. Compartiendo los juegos se aprende de ellos. De esta forma estarán más cerca del grupo y educar será más fácil.
6. No se debe dejar la clase desordenada para que así cuando entren los niños la encuentren en orden. Se debe en lo posible reponer lo que se haya estropeado, roto, perdido. Tampoco se deben dejar trabajos o dibujos de otros niños en sitios donde ocupen un espacio innecesario. Debe haber un orden y todo debe estar recogido.
7. No se debe ser demasiado familiar con los niños, acariciándoles y besándoles, se debe esperar que ellos muestren esta necesidad. Tampoco se debe mostrar preferencia por un niño en particular, o de una forma que provoque celos a los demás. Los que cooperan menos merecen un poco de consideración, para que no sientan que el educador no se preocupa por ellos tanto como por los otros.

8. No hay que sentir desesperación en el proceso de la normalización, ya que esta requiere tiempo. A veces hay signos de recuperación, cuando menos se espere. Muchas veces una ocupación que puede parecer tediosa y aburrida para el educador puede no serlo para los niños.
9. El educador no se debe tomar a sí mismo muy en serio. Deben tener humanidad y sentido de humor. No se puede pretender obediencia inmediata porque alguien diga algo. A veces los niños no cooperan, son perezosos o se muestran rudos con los profesores. Si el niño está en lo cierto y el educando se equivoca, se debe admitir el error, se lo agradecerán y estarán dispuestos a escucharle en un futuro. Si sabe que un niño va a decir no a algo, evite pedirselo. No se debe decir a un niño que algo es fácil si después resulta difícil, ni tampoco se le debe decir que le resultará difícil si quiere intentarlo, aunque se le puede decir que se le puede ayudar en otro momento o que debería intentarlo primero practicando algo concreto. Antes de hablar a un grupo se debe esperar que terminen de hablar, pero si hay silencio, se debe estar dispuesto a hablar, claro y despacio o se perderá el mejor momento para su atención.
10. No se debe hablar a un niño de una manera que uno no le hablaría a un invitado en su casa, no se debe herir con palabras, no se debe ser sarcástico, no se debe humillar, no se debe administrar dolor moral o físico como medida represiva o elemento de disuasión. Una forma mas sutil de humillar a un niño es el abuso mental hacia estos, negándose a tratarlos en la medida en que se pueda confiar que sean como seres humanos responsables y maduros. Esto se aplica al sistema de dar premios o marcas por su buen comportamiento o por su trabajo. El hecho de dar las evaluaciones y los premios es algo equivocado porque es darle a los

niños la motivación errónea, y hacerles sentir que según los educadores, nunca deberían hacer los deberes sin incentivos.

Lo que importa es el esfuerzo realizado por los niños para adquirir conocimientos, y como se los arreglan para asimilarlos y relacionarlo con lo que saben, por ello la cantidad de conocimientos adquiridos no es lo verdaderamente importante y no deberían ser medidos y evaluados cuantitativamente.

No se puede forzar a que los alumnos aprendan si no quieren cooperar. Si aprenden bajo presión, no recordarán lo aprendido por mucho tiempo.

Para conseguir la cooperación se deben discutir los problemas en una reunión, tratando cada problema como algo común. Las reuniones deben tener lugar en intervalos regulares o cuando los niños o el profesor quiera plantear una cuestión de interés como la distribución de las tareas diarias, la reorganización de los horarios de trabajo, el comportamiento antisocial de un niño de la clase, la decoración interior, la organización de una excursión o espectáculo, etc. La reunión debe durar el tiempo adecuado para que los niños expresen sus opiniones, no debe ser muy prolongada. Después habrá un voto que decida sobre el rechazo o la aceptación de una propuesta. Deben ser consecuentes con sus decisiones. En temas importantes un miembro del Consejo de Administración o el educador deberá dar su aprobación a una decisión. Si algún o algunos niños no pueden asistir se les debe tener en cuenta a la hora de tomar las decisiones.

Las reuniones enseñan a los niños a hablar en público, a pensar, y a tomar opiniones que puedan prevalecer en contra de la de sus oponentes.

Se deben escuchar los intereses y los puntos de vista de los demás. Les enseñan a prepararse para sus futuras obligaciones como ciudadanos de un Estado democrático

y a saber usar su libertad.

En el sistema Montessori (1913) uno de los principios básicos es respetar una minoría,

los niños, siempre que no interfiera con los intereses de otros niños. Una de las tareas más importantes de la educación escolar consiste en enseñar a resolver a otros sus problemas prestando atención a los intereses de otras personas. La clase verdadera Montessori es además de un centro de aprendizaje académico, un campo de entrenamiento para los futuros adultos, sea cual sea su ocupación.

El educador debe preguntar al niño cada día y hacer su evaluación de acuerdo a los esfuerzos del niño, usando una marca roja si creían que trabajaban con todo su esfuerzo, azul si no han trabajado tanto y amarillo si creían que su esfuerzo era pobre.

Algunos escritores educativos, incluyendo Montessori creen que los niños pueden ser educadores de otros de una manera más fácil y mejor, sobre todo en edad preescolar. Algunos se limitan a rellenar las respuestas de los libros de los compañeros sin ninguna explicación, otros no quieren interrumpir el trabajo de sus compañeros y no ayudan. Pueden ayudar comprobando los ejercicios de matemáticas de un libro de respuestas o si le dan a otro niño un dictado, testar su capacidad de lectura.

Pese a que algunos educandos pueden disentir, Roland A. Lubienski Wentworth nunca ha tratado de dar una lección de silencio Montessori a niños mayores de seis años. Para este autor hay otros medios de obtener silencio indirectamente, como puede ser dándoles a los niños la experiencia de tranquilidad absoluta pidiéndoles que escuchen el latido de sus corazones o la caída de un objeto ligero como puede ser un clavo.

Cuando un grupo es muy ruidoso sería erróneo usar estos ejercicios para obtener

silencio. El silencio es un ejercicio positivo, requiere ausencia de ruido y un esfuerzo positivo, mientras la mente se ocupa en otras cosas.

Un educador preocupado por los niños debe hacer algo más que enseñar a los niños los conocimientos y las habilidades que los padres no pueden dar a sus hijos.

El aprendizaje se relaciona con el desarrollo del carácter y de la mente, con sus emociones y sus ideas y la actitud de este hacia el mundo exterior.

6. Otros Educadores.

Además del profesor hay otras personas responsables de la educación en el Método Montessori.

Si el profesor es una persona sin experiencia, inmaduro, o con falta de confianza en sí mismo, el supervisor tratará de ayudar a ponerlo en contacto con alguien que pueda hacerlo si él no puede ayudarlo. Para saber la calidad de un profesor se deben observar las actitudes de los niños hacia él. Son los mejores jueces.

El personal de la escuela no debe estar compuesto por personas de una sola edad, raza o género. Si se tiene los mismos profesores durante muchos años, se puede producir un estancamiento, una pérdida de la fertilidad mental, aunque los cambios frecuentes del personal no son tampoco buenos. Pueden ocasionar dificultad en la adaptación y estrés emocional. Lo mismo ocurre si se retira a un niño de un colegio sin ningún tipo de ceremonia a la escuela a la cual está acostumbrado, teniendo que dejar los compañeros, el profesor y los amigos sin tener oportunidad de decir adios. Si los adultos cambian fácilmente sus afectos sin motivos aparentes, puede deberse a que haya habido apegos que se hayan roto o trastornado de manera brusca en la primera infancia.

Las personas que preparan a los profesores Montessori deben insistir en que los niños comprendan los principios del método, antes de que puedan tener un

conocimiento preciso de los materiales tradicionales.

Los Padres.

Para que una escuela tenga éxito debe haber cooperación sincera y profunda con los padres. Esta cooperación consistirá en conocer lo mejor que puedan el método Montessori y como se aplica en la escuela. Todo ello se hace por el bien de sus hijos. La primera iniciativa es de la escuela. Reuniones informales de discusión, jornadas de puertas abiertas, grupos de estudio, y otro tipo de ocasiones para que los padres se involucren y se interesen en la vida de la escuela. El profesor debe estar informado de los detalles que expliquen el comportamiento, las necesidades y el carácter de cada niño.

Salvo excepciones, los padres no deben observar a los niños en la clase, ni ayudarles con la enseñanza, tampoco deberían entrar en clase cuando es la hora lectiva. Por otra parte los padres necesitan asesoramiento sobre cómo tratar la disciplina en el hogar, cómo debe ser la relación con sus hijos, y otros problemas. Puede ser que deban mantener ocupados a los niños de forma creativa para que no se acostumbren a ver la televisión, tener buenos hábitos, como tener horarios para irse a la cama, etc.

La escuela primaria privada es sensible a la presión externa porque se supone que debe tener resultados mejores que la pública. Aunque las escuelas privadas se caracterizan por tener niños que no han sido aceptados en la escuela pública: hiperactivos, con daños en el cerebro, con trastornos emocionales o con otros problemas de aprendizaje que requieren, en principio, un tratamiento personalizado.

En general, se sabe que ninguna escuela está libre de problemas provenientes de la naturaleza humana. Además de los niños problemas, hay padres problemas, educadores problemas y directores y supervisores problemas. Algunas dificultades de

naturaleza interna no se pueden solucionar y ser juzgado por los miembros del personal o por el consejo escolar. Sería necesaria las visitas frecuentes y regulares por un consultor Montessori capacitado al menos una vez al mes como mínimo, al igual que los informes de los consultores.

Un problema común es la falta de financiación adecuada. Si hay gastos imprevistos o retirada repentina de alumnos, cuando el dinero se acaba, se comienzan a hacer recortes a los materiales, libros y al salario del personal. Los niños son las víctimas principales. Sería una buena idea no dar una licencia a una escuela a menos que pudiese tener una buena suma de dinero en caso que sea necesario.

Para tener éxito, las escuelas Montessori deben tener una atmósfera pacífica y deben tener estabilidad financiera. La propuesta última del colegio Montessori además de proporcionar conocimiento debe crear un ser humano nuevo y una sociedad mejor.

A través de una colaboración pacífica, entusiasta y concertada de todos aquellos relacionados con la educación: profesores, padres, supervisores, y los niños se puede lograr un ideal, tal como los ha apuntado Francisco Mora Teruel (2002,2007).

Según Maria Montessori, la libertad es la capacidad de actuar sin ayuda, no la libertad que hacer lo que uno quiera. Le dió al niño la libertad de trabajar de la forma mediante la cual pudiese trabajar mejor y desarrollar de esta manera la creatividad. El profesor debe saber que plan debe proponerle al niño cuando accede a seguir sus sugerencias.

Cada niño puede seguir a su ritmo su propia línea, acelerando o retardando su velocidad, y eligiendo un objeto u otro. Es un proceso gradual donde el niño se prepara para enfrentarse a las tareas mas árduas del adulto, para superar dificultades y aceptar posiciones de responsabilidad, con sabiduría, coraje y confianza en el futuro.

La educación Montessori es libre pero sin reservas, abierta pero no suelta, salvaguarda el orden, sigue adelante teniendo en cuenta el desarrollo y el progreso, la manera que los niños reaccionan todo ello de acuerdo con la naturaleza del niño.

7. A modo de epílogo neurocientífico.

La naturaleza del niño se puede cambiar si se han producido desviaciones en la etapa del desarrollo, sustituyendo las desviaciones producidas en la etapa del desarrollo por una condición normal y devolviendo la salud mental al hombre. Si los individuos se crían en un ambiente sano psíquicamente, para que puedan llegar al pleno desarrollo, con una inteligencia clara y con un carácter fuerte, no podrán apoyar a dos sistemas divergentes de justicia y que se oponen uno al otro: uno que destruye la vida y otro que la protege. Tampoco pueden cultivarse en sus corazones dos cualidades opuestas como pueden ser odiar y amar, ni tener dos disciplinas: la de destruir y construir. En esto consiste el hombre nuevo y el mundo nuevo.

Los niños nuevos han sido liberados de sus grilletes, los cuales les impedían trabajar espontáneamente, según su verdadera naturaleza.

En *Looking for Spinoza (2004)*, Antonio Damasio arroja alguna luz sobre lo que son los sentimientos y por qué se tienen estos.

Damasio (2004) explica la relación entre los sentimientos y las emociones. Según él, las reacciones emociones son más elementales que los sentimientos conscientes.

Las emociones son reflejos simples de supervivencia para adaptarse a los entornos cambiantes, se encuentran desde los intelectos limitados como son las moscas, los caracoles, los paramecios unicelulares, los cuales huyen de los objetos punzantes y las altas temperaturas y en todo el reino animal.

Según este autor, las emociones y los sentimientos son funciones separadas, y por ello para comprenderlas desde un punto de vista científico se deben examinar por separado. Las emociones son para él las manifestaciones físicas del cuerpo, el cual se esfuerza en mantener una homeostasis. Esta regulación comienza en los reflejos simples y en las regulaciones metabólicas y termina con la complejidad de las emociones, como son el amor, la culpa o la tristeza. Conectando con el filósofo Spinoza (1969, 1987), Damasio cree que el esfuerzo de cada individuo es importante para que cada uno pueda preservarse a sí mismo a la vez que debe mantener una sensación de bienestar general.

Las emociones serían las manifestaciones físicas que explican como se siente el cuerpo.

Cada emoción, según Damasio (2004) tiene una manifestación particular externa, la cual puede observarse con tecnología científica por medio de las señales químicas o los impulsos eléctricos o se puede observar a simple vista.

Para Damasio (2004) los sentimientos son una sensación del pensamiento consciente que explica las emociones que experimenta el cerebro y el estado del cuerpo.

Damasio (2004) sostiene que la habilidad de procesar las emociones en sentimientos conscientes se tiene en cuenta por la existencia de conceptos como la ética y el altruismo. Estas ideas son sólo una extensión del instinto más primitivo de conservación, lo que era llamado por Spinoza como conato de toda persona a ser feliz. Si algunas personas tienen daños en algunas áreas del cerebro encargadas de las sensaciones no pueden funcionar de forma correcta en la sociedad porque no pueden acceder a la memoria relacionada con las emociones correctas y plantear una solución a un problema en términos de sentimientos y emociones.

Las emociones son la respuesta del cuerpo al mundo, a los estímulos internos y

externos. Los sentimientos de la mente consciente interpreta estas emociones y cuenta la historia del cuerpo. Damasio y Spinoza logra lo que no logró Descartes y es vincular los procesos de la mente y del cuerpo juntos.

El cuerpo y la mente están unidos, sin el cuerpo no hay emociones, ni sentimientos ni mente. Damasio defiende que más que la mente da forma al cuerpo, es el cuerpo el que forma los contenidos de la mente.

La mente lee las señales en forma de emociones y siente por consiguiente alegría o tristeza.

El libre albedrío se produce cuando se vinculan las emociones inconscientes y los sentimientos conscientes. Spinoza pone énfasis en la libertad del ser humano sobre todas las cosas; libertad para sentir alegría y buscar la felicidad.

Según Damasio (2004) nuestras emociones son buenas para nosotros.

Las reacciones emocionales son necesarias, porque no se sabría que hacer si no hubiese ningún tipo de reacciones emocionales. La lógica puede decir qué es lo que acarrearía diferentes acciones, pero las emociones son necesarias para que las personas se preocupen por las consecuencias.

Damasio afirma que los sentimientos quedan representados en los estados corporales. Pero además una persona puede estar contenta o angustiada por lo que le ocurre a otras personas.

Según Damasio (2004) esto es cierto de algún modo, pero admite que las personas tienen otros sentimientos dirigidos porque esas personas importan en nuestro bienestar. Además hay otros muchos factores externos que importan como la comida, el bienestar, la ropa, un colegio apropiado. Por ello se deben cuidar las cosas externas tanto como nuestros cuerpos.

Damasio en *Looking for Spinoza* (2004), explora los procesos cerebrales que hacen que la vida valga la pena y aquellos que nos mantienen vivos.

Según Robert. J. Sternberg en su libro *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence* (1986), la inteligencia humana es una actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional para la formación y selección de entornos del mundo real relevantes para la vida de uno mismo, lo cual significa que la inteligencia significa lo bien que un individuo pueda hacer frente con los cambios ambientales a lo largo de su vida. La teoría de Sternberg se compone de tres partes: componencial, experimental y práctico.

Los diferentes componentes del procesamiento de la información.

Sternberg (1986) asocia el funcionamiento de la mente con algunos componentes denominados por él metacomponentes, componentes de rendimiento, y la adquisición de conocimiento de componentes.

Los metacomponentes son procesos ejecutivos para tomar decisiones y solucionar problemas lo cual significa la mayoría de la gestión de nuestra mente. Los metacomponentes son los que le dicen a la mente como debe actuar. También se les denomina homúnculo. Un homúnculo es una persona metafórica o ficticia que se encuentra en nuestra cabeza y que controla nuestras acciones y frecuentemente hay una regresión infinita de homúnculos donde unos se controlan a otros.

Los componentes de rendimiento son procesos que realizan las acciones dictadas por los metacomponentes. Son procesos básicos, los cuales permiten hacer tareas como percibir relaciones entre los objetos, problemas de percepción en la memoria a largo plazo y aplicar relaciones a otro conjunto de términos.

La adquisición de conocimientos son componentes usados en la obtención de

información nueva. Estos componentes completan las tareas que implican escoger de forma selectiva información a partir de información irrelevante. Estos componentes pueden usarse para combinar de forma selectiva las diferentes piezas de información que han reunido. Los competentes en el uso de estos componentes son los individuos con talento porque pueden aprender nueva información a una tasa mayor.

Según Sternberg (1986) los componentes que procesan la información básica que subyace de su teoría triárquica son los mismos; las tareas y los contextos diferentes requieren un tipo de inteligencia diferente.

Componencial/ Subteoría Analítica.

Sternberg (1986) asocia la subteoría analítica con el talento analítico. El talento analítico es capaz de ver soluciones a los problemas. Desafortunadamente, los individuos con este tipo no suelen crear ideas únicas por ellos mismos. Esta es la dotación que más se testa.

Otras áreas hacen frente a otras habilidades y a la creatividad que no pueden ser testadas fácilmente. Hay un ejemplo de una estudiante “Alice” con resultados excelentes en calificaciones y pruebas, y habiendo sido considerada por los profesores como muy inteligente. Más tarde Alice, al no ser una experta en crear ideas propias, tiene problemas en la escuela de grado.

Experencial/ Subteoría Creativa.

Esta es la segunda etapa y trata principalmente de lo bien que una tarea se puede realizar dependiendo de lo familiar que pueda llegar a ser. Divide el papel de la experiencia en dos partes: la novedad y la automatización.

Una experiencia novel es algo que nunca se ha experimentado antes.

Un proceso automatizado se ha realizado muchas veces y se tiende a hacer sin

pensar o pensando muy poco.

Si el proceso se ha automatizado, se puede ejecutar en paralelo con los procesos mismos u otros. Hay un problema con la automatización y la novedad y es que un experto en uno de estos componentes no garantiza que se vaya a ser un experto en el otro.

La subteoría experimental se correlaciona con otra propuesta de Sternberg de la superdotación. El talento sintético se ve en la intuición, la creatividad y en un estudio de las artes. El talento sintético no puede medirse con tests, aunque el talento sintético es útil en la creación de ideas nuevas para resolver y crear nuevos problemas. Sternberg da el ejemplo de “Barbara” la cual tiene talento sintético. Barbara no puntuó tan bien en los tests para entrar en el colegio si se compara con Alice, pero debido a sus excepcionales habilidades creativas e intuitivas fué recomendada a la Universidad de Yale. Barbara fué muy valiosa para crear nuevas ideas para la investigación.

Subteoría Práctica/ Contextual.

Esta es la tercera subteoría de Sternberg (1986) de la inteligencia, la cual se refiere a la actividad mental involucrada para adaptarse al contexto. Por medio de los tres procesos de adaptación, formación y selección, los individuos crean el ajuste ideal entre ellos y su entorno. Este tipo de inteligencia se conoce como inteligencia de la calle.

La adaptación tiene lugar cuando uno cambia dentro de sí mismo para adaptarse a lo que le rodea.

La formación tiene lugar cuando alguien encuentra un entorno alternativo para reemplazar el anterior; para conseguir los objetivos de la persona.

La eficacia con la que se adapta una persona al entorno donde se encuentra

refleja el grado de inteligencia. El tercer talento de Sternberg, denominado talento práctico, implica la capacidad de aplicar habilidades analíticas y sintéticas a cada situación. La gente con talentos triunfan en cualquier entorno. Un ejemplo de este talento es el ejemplo de “Celia”, la cual sin tener una excelente capacidad sintética o analítica, averiguó lo que tenía que hacer para tener éxito desde un punto de vista académico. Sabía como conseguir los artículos en las revistas, que investigación se valoraba y como impresionar a las personas con las entrevistas tanto de trabajo como otro tipo de entrevistas. Usaba la inteligencia contextual que poseía como ventaja.

Según Sternberg muchas personas poseen niveles elevados y una integración de las tres inteligencias.

En el libro *How to develop student creativity* (1996), Robert J. Sternberg afirma que se pueden usar 25 estrategias para desarrollar creatividad en uno mismo, en los estudiantes y en otras personas. Estas estrategias están basadas en la teoría de la inversión, una teoría psicológica de la creatividad, pero cualquier estrategia es coherente con otras muchas teorías.

Comprando Barato y Vendiendo Caro.

La teoría de la inversión de la creatividad afirma que los pensadores críticos son similares a buenos inversores: ellos venden caro después de haber comprado barato. Mientras que los inversores hacen esto en el mundo de las finanzas, las personas creativas lo hacen en el mundo de las ideas. Las personas creativas producen ideas que son como acciones infravaloradas, generalmente rechazadas por el público. Al proponer ideas creativas, éstas a menudo se ven como extrañas e inútiles, y frecuentemente terminan siendo rechazadas.

Las ideas creativas son valiosas y nuevas. Se rechazan porque el creador se

enfrenta a los intereses creados, desafiando a las personas y a sus intereses. La multitud no se da cuenta, o no quiere darse cuenta que la idea propuesta representa una forma superior y válida de pensamiento. La multitud en general, percibe la oposición como ofensiva, molesta, y la razón suficiente como para ignorar ideas innovadoras.

Un desafío a la multitud supone el fomentar la creatividad mediante la compra barata y la venta cara, en el mundo de las ideas. La creatividad supone una cuestión de capacidad así como una actitud hacia la vida. Es difícil encontrarla en los niños mayores y en los adultos, porque el potencial creativo se ha suprimido por una sociedad que fomenta la conformidad intelectual. Al esperar que los niños coloreen sus libros respetando las líneas se suprime la creatividad natural de los niños.

Equilibrando Abilidades Sintéticas, Analíticas y Prácticas.

El trabajo creativo requiere equilibrar y aplicar tres habilidades que pueden desarrollarse.

La Capacidad Sintética es lo que se puede conocer como creatividad. Es la habilidad de generar ideas interesantes y novedosas. Con frecuencia, la persona creativa es un pensador sintético, bueno, capaz de hacer conexiones entre lo que otras personas no son capaces de reconocer de forma espontánea.

La Abilidad Analítica se considera la capacidad de pensamiento crítico. Una persona con esta habilidad evalúa y analiza ideas. Todas las personas, incluso la persona más creativa tienen ideas mejores y peores. Sin que esté desarrollada la capacidad de análisis, el pensamiento creativo puede perseguir buenas o malas ideas. La persona creativa, por medio de la capacidad analítica resuelve las implicaciones de una idea creativa y la prueba.

La Abilidad Práctica es la capacidad de traducir la teoría a la práctica y las ideas

abstractas en realizaciones prácticas. La teoría de la inversión de la creatividad dice que las buenas ideas no se venden. La persona creativa usa la capacidad práctica para convencer a los demás que una idea merece la pena. Por ejemplo, cada organización tienen ideas que determinan cómo al menos determinadas cosas deberían de hacerse. Para proponer un nuevo procedimiento, se debe convencer a otros que el propuesto es mejor que el anterior. La capacidad práctica se usa para reconocer ideas que tienen una audiencia considerable.

La creatividad requiere un equilibrio entre la capacidad de análisis, de síntesis y de práctica. La persona que sólo es sintética puede tener ideas innovadoras pero no puede reconocerlas o venderlas. La persona analítica puede ser un crítico excelente de las ideas de otras personas, pero no podrá generar ideas creativas. La persona práctica puede vender productos o ideas creativas, ideas con poco o ningún valor.

Desarrollar y fomentar la creatividad enseñando a los estudiantes a encontrar un equilibrio entre el pensamiento analítico, el práctico y el sintético. Una actitud creativa es tan importante como las habilidades del pensamiento creativo. Si se pregunta a un profesor una autodescripción, nunca se describirá a sí mismo como alguien supresor de la creatividad. La mayoría de los profesores quieren fomentar la creatividad de sus alumnos, pero no saben como hacerlo. Se pueden usar las 25 estrategias.

Usando algunas de las 25 estrategias basadas en la teoría de la inversión de la creatividad se pueden producir resultados en los demás y en uno mismo. Las estrategias son fáciles de usar y se describen a continuación.

Formas de desarrollar la creatividad.

Los prerrequisitos.

1. Modelado de la creatividad.

2. La construcción de la autoeficacia.

Técnicas básicas.

3. Cuestionar las suposiciones.
4. La definición y redefinición de los problemas.

Fomentar la generación de ideas.

5. Crosfertilización de ideas.
6. Consejos para la enseñanza.

Consejos para la enseñanza.

7. Permitir tiempo para el pensamiento creativo.
8. Evaluando e instruyendo creatividad.
9. Recompensando ideas creativas y productos.

Evitar obstáculos.

10. Fomentando riesgos sensibles.
11. Tolerando ambigüedad.
12. Permitiendo errores.
13. Superando e identificando los obstáculos.

Añadir técnicas complejas.

14. Enseñando responsabilidad a uno mismo.
15. Promocionando la autorregulación.
16. Retrasar la gratificación.

Uso de modelos.

17. Usando perfiles de personas creadoras.
18. Fomentando la colaboración creativa.
19. Imaginando otros puntos de vista.

Explorar el medio ambiente.

20. Reconociendo el ajuste del medio ambiente.
21. Buscando la emoción.
22. Buscando ambientes estimulantes.
23. Jugando a las fortalezas.

Perspectiva a largo plazo.

24. Creciendo de forma creativa.
25. Proselitismo para la creatividad.

Los prerrequisitos.

Modelando la creatividad.

La forma más poderosa de desarrollar creatividad en alumnos debe ser un modelo a seguir. Los niños desarrollan creatividad cuando se les muestra, no cuando se les dice.

No se puede seguir una receta para desarrollar la creatividad, porque no hay ninguna, se debe enseñar a través del ejemplo para poder animar a las personas a desarrollar su creatividad. Habría que pensar sobre los objetivos, los valores y las ideas sobre la creatividad. Hay que trabajar para modelar el pensamiento creativo en acción, pero no es necesario ser un genio. Los estudiantes responden y observan el ejemplo mejor que las palabras. Para enseñar la creatividad, la primera regla es recordar a los estudiantes que sigan lo que hacen no lo que dicen. No se puede hablar y esperar resultados, se tiene que recorrer el camino.

Construyendo autoeficacia.

La limitación principal de lo que los estudiantes pueden hacer es lo que ellos piensan que no pueden realizar. Los estudiantes tienen la capacidad de experimentar la

alegría de hacer algo nuevo y de ser creadores, pero antes se les debe dar una base sólida para la creatividad. A veces los padres y los maestros sin tener intención de limitar lo que pueden hacer los estudiantes, limitan la capacidad de estos enviándoles mensajes que implican o expresan límites sobre los logros de los estudiantes potenciales.

Los consejos gratuitos matan la confianza en uno mismo y la iniciativa, y es a menudo algo incorrecto. Estos consejos pueden ser una comunicación encubierta o abierta sobre una persona que no tiene capacidad de hacer determinadas u otras cosas o la motivación para terminar algo. Se debe dejar a los estudiantes saber que ellos poseen la capacidad de cumplir con los desafíos de la vida; su trabajo es decidir cómo van a trabajar de duro para afrontar los retos.

Podría decirse que la mayor parte de lo que no podemos hacer en nuestra vida es porque nos dicen que no podemos realizar algo. Los estudiantes pueden hacer casi todo dentro de unas limitaciones naturales, pero lo que les detiene son creencias que tienen relacionadas con sus limitaciones.

Aprendiendo técnicas básicas.

Cuestionando suposiciones.

Todos tenemos suposiciones, pero a menudo no lo sabemos, porque son compartidas. Las personas creativas se preguntan estos supuestos y de vez en cuando dejan que otros hagan lo mismo. Cuando Copérnico sugirió que la tierra giraba alrededor del sol, fué vista como absurda porque las personas podían ver como el sol gira alrededor de la Tierra. Las ideas de Galileo, incluyendo las tasas relativas de los objetos que caen, lo llevaron a que sus ideas fueran prohibidas por hereje.

A veces hace falta años para que las personas se den cuenta de los errores o las

limitaciones de sus supuestos y el valor de los pensamientos de la persona creativa. El impulso de los que cuestionan los supuestos permiten formas tecnológicas, culturales, y de otras formas de avances.

Al igual que Sternberg (1986) y H. Gardner verdaderos especialistas en la creatividad apreciamos que se dan analogías con el sistema de Maria Montessori. Especialmente proximas detectamos las subteorías experiencial y contextual de R. J. Sternberg y las teorías interpersonal, intrapersonal y su concepción de la creatividad con el planteamiento de las tareas en Maria Montessori (1913).

Los profesores pueden ser modelos a seguir para los supuestos interrogatorios. Se puede mostrar a los estudiantes que lo que ellos suponen que saben, ellos realmente no lo saben.

Un profesor preguntó a la clase hacer una lista de las opciones de carrera que valen la pena para los hombres y las mujeres, donde los dos grupos estuviesen separados. Esta pregunta supuso que los niños de la clase se planteasen sus futuros y todo lo demás. Permittiéndonos hacer nosotros mismos nuestros supuestos explícitos, nos permite centrar nuestra atención en las limitaciones impuestas por los supuestos.

Los estudiantes no deben cuestionar todas las hipótesis. Hay momentos para preguntar y entonces intentar formar el medio ambiente para después adaptarse a él. Algunas personas creativas preguntan tantas cosas a menudo que otros los dejan de tomar en serio. Todos tienen que aprender las premisas que deben ser preguntadas y las batallas que merezcan la pena luchar. A veces, es mejor dejar los supuestos inconsecuentes solos, para que se tenga una audiencia cuando se tenga algo que merezca la pena.

Es difícil enseñar a los estudiantes cuando deben preguntar y cuando no deben

hacerlo, así como enseñarles lo frecuentemente que deben preguntar preguntas. Algunas ideas pueden ser interesantes o buenas, pero debemos alentarles a que pregunten preguntas sin permitir que los niños se conviertan en monstruos. Pero, ¿Cómo se puede fomentar un nivel adecuado de cuestiones en los alumnos?

Es más importante para los alumnos que aprendan cómo hacer las preguntas y qué preguntas deben hacer, mejor que aprendan las respuestas. Se deben ayudar a los estudiantes a evaluar sus preguntas, desalentándoles con la idea de que el profesor es el que hace preguntas y los alumnos son las que las responden. Lo importante es que los estudiantes atiendan los hechos. En vez de ayudar a los estudiantes a comprender los hechos, lo importante es que usen la habilidad para usar los hechos. Se les debe ayudar a los alumnos a que aprendan cómo deben formular y responder a las preguntas.

Se comete un error pedagógico cuando se trata de contestar y no formular preguntas. Un buen estudiante se percibe como aquél que proporciona respuestas correctas. Según John Dewey (1930) la forma de pensar que tenemos es más importante que lo que podamos pensar. Se debe ayudar a los estudiantes a hacer preguntas correctas y se debe tender a que disminuyan tanto énfasis en la memorización.

Los estudiantes preguntan de forma natural y usan esta herramienta para adaptarse a los cambios complejos que tienen lugar en el entorno. Dependiendo de cómo se les responda, así continuarán preguntando y trabajando sobre determinadas hipótesis. Saber preguntar buenas preguntas es una parte esencial de la inteligencia, es una habilidad que se puede reprimir o fomentar.

Según el libro *How to develop student creativity* (1996) los profesores pueden responder de diversas formas a las preguntas de sus alumnos. Dependiendo de cómo se responda, se puede desarrollar de esa forma la inteligencia de los alumnos. Las

respuestas que corresponden a niveles más elevados de un modelo que Sternberg propuso entre la interacción profesor alumno, indica que le ayudará al desarrollo intelectual más que si las respuestas perteneciesen a un nivel más bajo. Dependiendo de cómo se responda a un estudiante, puede posicionar a este hacia el descarrilamiento o hacia la realización intelectual.

Nivel 1. Rechazando preguntas. Las respuestas típicas incluyen el no me molestes, no hagas tantas preguntas, estáte tranquilo, no hagas preguntas estúpidas.. Si se responde de esta forma, el mensaje es que las preguntas son irritantes, inapropiadas, y los estudiantes aprenden a ser vistos pero no a ser escuchados. Si se les castiga por preguntar constantemente, dejarán de hacer preguntas y aprenderán menos. La falta de tiempo, la frustración, y otros factores empujan a los profesores a usar estas respuestas, aunque se deben reconocer las repercusiones.

Nivel 2. Reiterando preguntas y respuestas. Las respuestas típicas son del tipo que si son holandeses, los holandeses son muy altos, porque crecen mucho. La respuesta es una reformulación de la pregunta original. Se dice que las personas de Holanda son altos porque son holandeses o porque los holandeses crecen mucho. O se puede decir que una persona actúa de esa manera porque es una persona humana o tiene actos de locura porque la persona está loca, o que algunas personas tienen buenas soluciones porque son inteligentes.

Nivel 3. Admitir la ignorancia o responder de forma directa. Las respuestas a este nivel son “Yo no lo sé y porque [seguido de una respuesta razonable sobre la nutrición o la genética]. Los docentes dicen que no lo saben o responden sobre lo que saben. Los estudiantes pueden comprender a este nivel que sus profesores no lo saben todo. Admitir la ignorancia o responder de forma directa son respuestas razonables para

determinadas situaciones, aunque no son las respuestas mejores para fomentar el aprendizaje. Los profesores pueden responder a este nivel con o sin recompensa. Una recompensa podría ser que digan que una pregunta es realmente interesante, o que digan que esa es una pregunta, o tal vez que esa es una pregunta muy interesante. Esta respuesta puede aumentar la frecuencia de preguntas y promover de esta forma más oportunidades de aprendizaje.

Nivel 4. Fomentando la búsqueda de información. Las respuestas a este nivel serán que porqué no lo buscan en la enciclopedia o tal vez que lo buscará en la enciclopedia. Los estudiantes de esta forma aprenden que la información debe ser y puede ser buscada y que el proceso no concluye con una respuesta o admitiendo la ignorancia. Se debe diferenciar entre estas dos respuestas. En el segundo caso el maestro asume la responsabilidad de la búsqueda de la información y de esta forma los estudiantes saben que alguien hará el trabajo por ellos. En la primera respuesta, el estudiante tiene la responsabilidad de aprender y aprende. El aprendizaje activo ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades en la búsqueda de la información.

Nivel 5. Considerando explicaciones alternativas. A este nivel después de haber admitido el profesor la ignorancia, sugiere ideas para que el estudiante las explore. Lo mejor sería que el estudiante y el profesor generasen ideas en conjunto: por ejemplo, la gente de Holanda es alta debido al clima, a las inyecciones de hormonas, por la comida o por la genética. De esta forma el estudiante aprende e incluso puede formular preguntas sencillas y comprobar sus hipótesis.

Nivel 6. Considerando y evaluando las explicaciones. Los estudiantes consideran explorar las explicaciones alternativas así como evaluar las explicaciones. Una pregunta típica de este nivel sería cómo se puede decidir qué explicación es la

correcta. Por ejemplo, si la genética puede ser la responsable de que las personas en Holanda sean más altas, así si se puede discernir si es la comida o el clima lo que hace que estas personas sean más altas. De las respuestas de los profesores, los alumnos aprenden como generar hipótesis alternativas así como la forma de testar las hipótesis.

Nivel 7. Considerando, evaluando y siguiendo. Una respuesta a este nivel sería alentar a seguir a alguna información que sería necesaria para ayudar a decidirse entre estas hipótesis. El profesor anima a los estudiantes a recopilar información que pueda ayudar para determinar una hipótesis válida. Los estudiantes aprenden a actuar y pensar de acuerdo con sus pensamientos. Aunque no sea posible testar todas las hipótesis, a menudo se pueden probar algunas. Por ejemplo, los estudiantes pueden recopilar información sobre la dieta tradicional holandesa o si los padres holandeses altos tienen hijos holandeses altos.

Las respuestas de nivel alto revelan interés que tienen los estudiantes y lo interesante de sus preguntas. Si se usan niveles alto, se ayudan y se alientan a los estudiantes a desarrollar habilidades cognitivas.

Definiendo y redefiniendo problemas.

Según el libro *How to develop student creativity* (1996) los profesores promueven la representación creativa, ayudando a los estudiantes a fomentar a definir y redefinir los proyectos y los problemas. Alentando el pensamiento creativo a través del cual los estudiantes escogen sus temas para presentaciones y documentos, eligen las formas que tienen de resolver los problemas, y a veces vuelven a elegir porque su elección previa fué un error. Los estudiantes pueden elegir sus propios temas. La aceptación garantiza que el tema es relevante y que puede llevar a un proyecto exitoso.

Un proyecto con éxito se adecúa a los objetivos del curso, muestra la maestría de

lo que ha aprendido un estudiante o algo de lo que ha aprendido y de esta forma pueden obtener una buena calificación. Si un tema está lejos de las metas, se puede pedir al alumno que escoja otro. No siempre hay opciones para los estudiantes, pero dando opciones es la única forma de que éstos aprendan a elegir. Hay dos elementos esenciales de la creatividad y son el buen juicio y el darles latitud a la hora de tomar decisiones para que puedan desarrollar el gusto así como el buen juicio citado anteriormente.

A veces se cometen errores en la elección de un proyecto o en la forma en la cual se logra. Una parte importante de la creatividad es el reconocer el error, la parte analítica. Se deben dar a los estudiantes la oportunidad de poder definir sus opciones.

Fomentando la generación de ideas.

Hay proximidad entre Maria Montessori (1913) y Sternberg (1986) en cuanto a su concepción de la creatividad.

Cuando el problema se define o se redefine, se deben generar ideas o soluciones por parte de los estudiantes. En una de las investigaciones, los profesores asignaron a sus clases un libro de informes sobre las circunstancias coloniales de América. En la mayoría de las circunstancias, los estudiantes hubieran presentado una idea al profesor un día o dos después.

Esto no sería lo correcto, por ello se le dieron nuevas instrucciones a los profesores. Se animaron a los profesores a proponer un tema general sobre la América colonial y que se distribuyesen las hojas de planificación del proyecto. Los estudiantes estuvieron dos períodos de clase de estudios sociales generando ideas para los distintos tipos de informes y proyectos. Los deberes consistían en tener más ideas y poder criticarlas en las hoja de planificación. Para cada idea los estudiantes contestaban estas preguntas:

- ¿Qué materiales y herramientas eran los necesarios?
- ¿Cuál era la idea?
- ¿Cuánto les gustaba la idea y por qué?
- ¿Cómo era de probable el que fuese un proyecto exitoso?

La clase exploraban en conjunto las respuestas a estas preguntas:

- ¿Qué tipo de ideas es probable que lleven a proyectos de éxito y por qué?
- ¿Qué tipo de ideas son las preferidas en la clase y por qué?

El volumen de ideas generadas fué considerable. Cuando superaron sus primeras ideas, las cuales habían sido usadas en su mayoría en el pasado, las ideas se convertían en desafiantes, creativas y con un significado personal.

El entorno para la generación de ideas debe encontrarse libre de críticas. Los estudiantes pueden reconocer si algunas ideas son peores o mejores, aunque no deben ser críticos o duros. Deben alentar e identificar cualquier aspecto creativo de las ideas presentadas y sugerir enfoques nuevos para las ideas que no sean creativas. Se debe elogiar a los estudiantes para que estos puedan generar ideas, independientemente de cómo sean estas, fomentando al mismo tiempo el desarrollo y la identificación de las ideas más originales en proyectos de alta calidad.

Los estudiantes pueden usar la planificación de proyectos dentro y fuera de la escuela y para el futuro. Después de considerar muchas ideas se pueden responder mejor a preguntas sobre la familia, el matrimonio y la carrera. Enseñando a los estudiantes el valor de generar ideas, se aumentan los beneficios y la capacidad de pensamiento creativo en el momento presente y para un futuro.

Fertilización cruzada de ideas.

Se trata de estimular la creatividad ayudando a los estudiantes a tener en cuenta

todas las disciplinas y las materias. En la escuela tradicional, existen a menudo clases separadas y compañeros de clase para distintos temas, parece ser que la influencia en el aprendizaje ocurre en espacios, espacio de estudios sociales, espacio de matemáticas y el espacio de ciencias. Los puntos de vista y las ideas a menudo resultan de la integración del material a través de las áreas temáticas, no de la recitación del material y de la memorización.

Enseñar a los alumnos a potenciar sus intereses, habilidades independientemente de sus intereses. Por ejemplo, si los alumnos tienen problemas en comprender las matemáticas, se le debería preguntar a ellos que redactasen preguntas relacionadas con sus intereses. De esta forma se pueden usar sus intereses para explicarles matemáticas porque encontrará el tema agradable y puede contrarrestar la ansiedad originada por las matemáticas. La fertilización cruzada motiva que los estudiantes que no están motivados, se interesen en temas que son enseñados en el resumen.

Una forma de facilitar la fertilización cruzada en la clase es pedir a los estudiantes a identificar sus peores y mejores áreas académicas. Se les pide que traigan ideas de proyectos de áreas débiles a partir de ideas de áreas más fuertes. Se pueden interesar en la ciencia de los estudios sociales analizando los aspectos científicos de la tendencia de la política nacional.

Esta fertilización cruzada ayuda a los profesores y a los estudiantes a generar ideas creativas para los informes, lecturas, trabajos y evaluaciones.

En el libro *El cerebro ético* de Michael S. Gazzaniga (2006), se encuentra una visión ética fundamentada en la neurología, aunque el autor asegura que no tiene la última palabra.

Lo que más preocupa a Michael S. Gazzaniga (2006) o su problema principal es

de qué manera y cuando podemos considerar al “quien” (el sujeto moral) frente al “qué” (sujeto no moral). Si a una persona se le pregunta por una determinada acción, se le dice que quién lo hizo. Por el contrario si nos referimos a un animal, o un sujeto no moral, se cuestiona que el animal qué ha hecho; tal o cual cosa. El hombre no pertenece a los qué, y estos están diferenciados. No se les otorgan principios morales, carecen de derechos y deberes. Pero hay elementos racionales que vuelven responsables a los quienes, por lo tanto, los quienes tienen derecho.

Michael S. Gazzaniga (2006) comienza el libro dedicando un capítulo a la neuroética de la duración de la vida, donde incluye el desarrollo fetal y el envejecimiento.

Respecto al desarrollo fetal, la pregunta ética es que cuando se debe considerar que un feto o un embrión es una persona. Él piensa que desde la concepción se inicia la vida, aunque para él no tienen el mismo estatus moral un embrión que un ser humano porque el cerebro de ambos no tienen el mismo grado de desarrollo.

Respecto al envejecimiento, se pregunta si deberíamos ser más longevos, y qué tipo de cerebro sería el que alcanzase esa edad longeva. El problema se plantea en los casos de estados comatosos y demencias porque no hay instrumentos psicológicos y médicos para definir con precisión los límites de la conciencia por ello, no se puede determinar cuando poner fin al soporte artificial de una vida, cuando se debe recurrir a la eutanasia o cuando se debe respetar el testamento vital.

Después habla de la perfección del cerebro desde un punto de vista del entrenamiento cerebral, desde un punto de vista genético y desde la potenciación farmacológica, con los problemas éticos que supone tener un cerebro más inteligente. Se pregunta y pregunta si debemos coartar la libertad de perfeccionar el cerebro propio

por medio de la farmacología, la genética o el ejercicio mental. Para él al igual que se administran fármacos estimulantes a los estudiantes con problemas de concentración y atención, y nos ejercitamos para mejorar las capacidades musculares, sería ético, si hubiese fármacos que potenciasen la inteligencia y la memoria. Pero el problema sería que a la vez que se estimula la memoria para datos útiles, también se harían presentes los recuerdos del pasado que no fueron agradables, porque el olvido es el protector de nuestra mente.

Además se analizan la responsabilidad de los actos, el libre albedrío y llega a la conclusión de que aunque el cerebro está condicionado físicamente, esto no hace invalidar la libertad de decisión, y la responsabilidad, porque esta tiene que ver con la interacción de unos y otros basándose en reglas de comportamiento dentro de una estructura social. La neurociencia no puede pronunciarse acerca de la responsabilidad moral de una persona aunque puede describir como funciona el cerebro con mayor o menor precisión.

También habla de la fragilidad de la memoria, lo cual puede tener implicaciones si hay que testificar ante un juicio.

Además habla del funcionamiento cerebral, de las experiencias religiosas y las creencias y la base neurológica de las creencias morales y éticas.

Michael S. Gazzaniga (2006) considera que los pacientes que tienen delirios místicos y síntomas alucinatorios padecen un cuadro de epilepsia del lóbulo temporal, además afirma que las creencias y los sentimientos religiosos tienen lugar cuando se sobreexcita esta parte del cerebro. Algunos personajes famosos y místicos padecían esta enfermedad y tenían experiencias somáticas y alucinaciones.

Por último afirma que los seres humanos somos máquinas para formar creencias.

El cerebro debe dar sentido a lo que nos rodea y por ello se aferra a posturas y creencias éticas que surgieron hace miles de años y pueden no tener sentido para algunos conocimientos científicos recientes.

Promulga por todo ello un camino hacia una ética universal porque las personas tienen un sentido moral innato y en todas las culturas se cree que el incesto y el asesinato están mal, que no se deben abandonar a los niños, que se les debe cuidar, que no se deben incumplir promesas ni decir mentiras y que hay que ser fieles a la familia.

Existe una constatación física del razonamiento moral del cerebro, porque hay zonas del cerebro emocional que se activan en juicios morales y no se activan si una persona decide no actuar.

La base de la moralidad según Michael S. Gazzaniga (2006) estaría en la estructura cerebral que predice las conductas de los demás y actúa en consecuencia, por las llamadas neuronas espejo.

El autor termina el libro diciendo que está convencido que la humanidad se debe comprometer con la idea de que una ética universal es posible.

Michael S. Gazzaniga en su libro *The Cognitive Neurosciences* (1995), organiza 92 capítulos en 11 secciones (Desarrollo, Plasticidad, Sistemas Sensoriales, Sistemas Motores, Atención, Memoria, Lenguaje, Funciones Cognitivas Superiores, Emoción, Evolución y Conciencia). El libro parece abarcar buena parte de la Neurociencia Cognitiva y algo más. Cada sección se compone de seis a dieciséis artículos individuales. Los artículos son investigaciones de unas catorce páginas o más.

Representa el balance de cinco años de estudiar el problema de la mente y el cerebro. Cada sección se enfrenta con el problema explicativo de la ciencia moderna. El problema explicativo de lo que falta por comprender es uno que se encuentra entre los

procesos de la mente y los procesos biológicos. Esto se ha llamado neurociencia cognitiva. El libro comienza con el nivel molecular y termina con el supuesto nivel más elevado de la mente: la conciencia. Sus precisiones, por lo tanto, estarían próximas a las sustentadas por Maria Montessori (1913) en cuanto a la persona como centro del contexto educativo.

La primera sección, la Plasticidad Celular y Molecular, habla de temas como la percepción de la imagen corporal y la plasticidad de la visión, la plasticidad a través de la expresión de los factores de crecimiento de los genes o los cambios sinápticos, y el uso de la sincronía de descarga como medio de representación de las percepciones. La segunda sección, Desarrollo Neural y Psicológico, sería la única sección que habla sobre el vacío en las ciencias cognitivas entre las investigaciones biológicas y las investigaciones sobre el comportamiento. Esta sección contiene dos capítulos de revisiones sobre corticogénesis, junto a un capítulo que contiene una revisión sobre estudios de potenciales evocados (ERP) sobre el desarrollo visual y del lenguaje, así como dos capítulos sobre experimentos psicológicos de razonamiento físico en la infancia. Esta sección incluye un capítulo sobre los orígenes de la competencia social humana. La tercera sección Sistemas Sensoriales, habla sobre la neurona codificando las entradas perceptivas, el procesamiento sensorial de las neuronas, la combinación de los distintos tipos de información y la producción de mapas topográficos sensoriales. La sección cuarta; Planificación y Estrategias: Los Sistemas Motores, analiza cómo el sistema nervioso central ejecuta y planifica los movimientos motores (sobre todo los de los miembros) y la posible implementación computacional de estos procesos. La sección quinta es sobre la Atención. Usando las herramientas de los modelos computacionales, la tomografía por emisión de positrones (PET), las grabaciones

celulares, los potenciales evocados (ERP), y los análisis sobre lesiones cerebrales y el desarrollo del cerebro, esta sección trata temas relacionados con la orientación atencional hacia los estímulos sensoriales, menos dos capítulos que discuten la excitación y los sistemas de control ejecutivo. El sexto capítulo está dedicado a la memoria, con temas como la memoria implícita, la memoria de trabajo, el uso de las técnicas PET y del ERP en la investigación de la memoria, el papel de los lóbulos frontales en el rendimiento de la memoria, y si se puede localizar la memoria en determinadas estructuras cerebrales. En la sección del Lenguaje hay una revisión de algunos procesos y el fenómeno de adquisición del lenguaje. La sección de la Imaginería y el Pensamiento, discute las bases neuronales de la imaginería y el razonamiento complejo por medio de estudios PET, modelos de animales, investigación teórica y experimentos de comportamiento. La sección novena: las bases neurales de la Emoción, presenta pruebas desde estudios PET, hasta grabaciones profundas de pacientes epilépticos, así como grabaciones de una sola neurona. La sección décima sobre Perspectivas Evolucionistas, trata de mirar a la biología evolutiva para comprender los circuitos funcionales del cerebro. La última sección trata de atacar la Conciencia desde diferentes perspectivas, incluyendo la psicología cognitiva, la neuropsicología cognitiva, la neurofisiología cognitiva, la filosofía y el modelado cognitivo.

Como comentamos anteriormente, de mano de Francisco Mora Teruel (2002,2007) (capítulo 2. 2.) la neurocultura se va a convertir en el desempeño crucial de las próximas décadas. Y en este contexto se enmarcan las precisiones del sistema educativo de Maria Montessori (1913): se trataría de cambiar la escuela y sus sistema de enseñanza, para que cambiando asi las personas podemos llegar a cambiar la sociedad.

En un principio se pretendió realizar una Tesis de Doctorado con reconocimiento europeo. Estas búsquedas proceden de las mismas Bases de Datos que han sido analizadas en el capítulo 3. Analizamos aquí los campos de aplicación actuales de las teorías de Maria Montessori.

4. POPULATION GROUP TO WHICH IT APPLIES.

(Nota previa: El apartado 4 se redactó en inglés pensando inicialmente en elaborar la presente tesis con reconocimiento europeo. Aunque no se ha rematado así, se ha mantenido en inglés el presente capítulo dedicado a los grupos de población en los que pueden tener aplicación las teorías educativas de Maria Montessori).

4. 1. NEONATES.

According to Dr. Silvana Quattrocchi Montanaro, in the conference The Foundation of the Human Being (2005), The Foundation of Human Being is the period of time from the prenatal time until the first years after birth. It is very important because it is when the humanization and self perfection are supported.

The education in this period helps the child's inborn psychic powers. The laws of the psychic construction unknown are opened in the first two years, leading to a psychic life different from adults.

When the children are three years old, they already live in a prepared and specific environment and they have already laid down their personality as human beings.

It is demandant to construct human normality. This should be done removing obstacles from the child's path, as well as, keeping away dangers and misunderstandings that might threaten them everywhere. This means an education as an Aid to Life, even before birth. Politicians and parents must help this work of formation and development.

It is essential to know and be aware of the obstacles even before life, because they interfere with the human personality and they have a destructive power.

Children have inner powers, they must be defended and protected. This is one of

the main aims of the Montessorians.

With progression, many practices and habits against human development have been accepted everywhere, and even though physicians do not have taken action against them.

In the developed countries, due to scientific knowledge, some obstacles are nowadays applied and available. Some of them are:

1. To separate the newborn from their mother after birth and the next days.

Newborns become “orphans” immediately because they are nowadays placed in the Nursery. They only leave it if they have to eat.

Pregnancy are considered both, the months inside the womb and the other nine months outside it. It is also named internal and external pregnancy.

If a child is separated from his mother, he losses his natural supportive system and his points of reference for his physical and psychological survival. Sometimes they are also wrapped in tight clothes, avoiding movement.

Mothers are a help for the newborns in terms of adaptation to the external life. For example they have the food that newborns need. The birth's trauma of separation could be avoided through the protosounds (which are the parent's voices heard the last months of pregnancy) and the mother's heartbeat (or the protorhythm).

Neurocardiology, a new branch of medicine, defends that there is a fifth brain in people's heart. A heart emits electromagnetic energy that extends. The first three feet are the stronger, although it extends twelve to fifteen feet from the body which is generating it.

If the newborns are kept away from the mother, more than three feet (one meter), they feel unhappy, abandoned, and they might cry, because the connection is

lost. That is why it is important to keep newborns and mothers together, or at least near.

To construct the human being Montessorians learn the laws of development.

2. Wrong use of a pacifier.

Added to breastfeeding, there are some sensorial gratifications like the vision of one's mother face, or the hearing of her voice, her heartbeat and respiration.

Breastfeeding becomes the prototype of social and human relationships. It makes it possible to learn how to respond appropriately to the gratification of social life.

A pacifier is a negative aspect, because children need to suckle, swallow and cry if they need milk or attention. These movements perform strong muscular effort, to get maternal milk from the breast and to digest it.

A couple of months after birth, the newborns can emit vowels' sounds (such as aaa, ooo), because the larynx descends.

At five months, children are able to put together vowels and some consonants (such as ma-ma, pa-pa, da-da). If there is a pacifier, the first manifestations in the domain of spoken language are prevented.

3. Restriction of observation and movement.

The use of the senses is the first conquest or activity of the newborn. The eyes are eager, and newborns are seekers of impressions.

They need to know the world, to explore it, to orient themselves inside the world and to make sense of it.

It is also important to give them a bed suited to their needs, a low couch resting upon the floor, easy to get into and get out of it when they want.

It is important to have coordination between motility and sensations in the first phase of the organization of one's perception. The energy of the sensitive periods has to

be used in real situations. If this energy it is not used, it losses its correct direction and it maintains fixed in a lower stage of development.

If newborns are satisfied with the environment, their sensorial impressions can be stored in their memories becoming perceptions, and being retrieved for their mental work.

The essential needs of human newborns are: to be in contact with mothers, space for vision and movement, order in the environment and in actions done to them, as well as, exploration of the environment with senses.

4. If there is suckling forever... weaning process never happens.

Suckling at breast or at a bottle are beneficial for both physical and psychological development. Weaning is linked to physical and psychological development, being important for the environment, the sitting position, the eruption of the teeth and the eye-hand coordination. Children are helped to become a part of the community if adults share the food and the social value of eating with others.

Weaning period should be from five to six months until nine to ten months, when the external or psychic pregnancy is over.

To suckle for years has two obstacles for development:

- Less use and less experience of language.
- Addicts to a permanent oral gratification if they interact with the external world.

5. Wrong use of technology.

Video cassettes, TV, and video games should be avoided the first years. If a toddler watches videos, it may lead to Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the following years. Until seven years old, TV damages the infant's brain.

According to The Academic of American Paediatrics, children under two years

should not watch TV at all, because TV increases aggression and obesity.

Children only develop themselves working by experiences in the environment. They repeat activities to reach exactness and perfection. TV teaches consumerism, and it breaks family life, generating additions and conduct disorders.

Montessorians try to erradicate the obstacles in the environment for the children to become the hopes and promises of the world, although The Hope of nations is God, Jesus Christ.

As it can be seen, all this recent information about Maria Montessori is present in many forums and websites.

4. 2. DEMENTIA.

MBDP (Montessori-Based Dementia Programming) has been created by Dr. Cameron Camp (Cameron Camp, 2005 Cfr. Busquedas Informatizadas), an American psychologist and researcher, and the staff of the Myers Research Institute.

It is a method used in older adults who have cognitive and/or physical impairments. The base of this method are the ideas of Maria Montessori. It has increase levels of engagement and participation in activities in people with dementia. In Alzheimer disease's patients has improve the quality of life of those patients.

It can be used by medical staff, family caregivers and professionals.

In the child and in the elder with dementia, there are similarities in the way the brain uses the same channels and tricks to learn things. Tom and Karen Brenner train people who are taking care of others with dementia and Alzheimer's. They use the Montessori Method, using the five senses, spiritual engagement and muscle memory to keep on with connections for patients with memory loss.

Both also collect stories from the older ones with whom they work. They use the stories which are previously written down in large print, and then, they use those stories in an Elder Group; as a technique they have improved socialization among elderly people. The Brenners film those people sharing their favorite stories in Video Diaries. Quite often, they attached to these stories, music and films of still photographs from their lives.

Montessori-based activities eradicate judgment, therefore, nothing is "right" or "wrong". Residents feel successful and worthy, although they have to fight against the course of their diseases, but the idea is that a person has to retain more function if the activities are related to everyday needs. For instance, a row of zippers is related with

keeping the ability to dress one's self, and so forth.

Boredom are manifested in children as behavioural problems and outbursts. At the same time children mature into adults, they control their responses in more socially acceptable ways. Boredom in dementia patients, can trigger challenging behaviours as they lose this social filter.

There are some common behaviour difficulties faced by care takers of dementia patients including repetitive questioning, wandering, and constant unwarranted request for attention. This method, can help to alleviate boredom and to overcome some difficulties and behavioural challenges.

Dementia targets the declarative memory; the one responsible for remembering events, facts, language, world knowledge and biographic history. This memory has shown benefits as well as has improved using the Montessori Method.

In dementia, significant deficiencies- deficits that interfere with occupational and social function- are experienced in at least one area of the following: apraxia (difficulty with performing tasks), aphasia (difficulty with language), impaired executive function (creating difficulty with planning, sequencing and abstraction) and agnosia (struggles with recognizing known/familiar objects) (DSMIV).

Memory involves encoding, storing and retrieving information. Often, in dementia, the retrieval stage is the most impaired, making it almost not possible for someone to extract information from his or her long term memory.

Dr. Camp and his staff have developed the following principles for dementia, based, in a part, on Montessori's original work:

- using materials familiar to the individual and aesthetically pleasing;
- going on from simple to more complex activities or tasks;

- going on from concrete to abstract activities and simple to complex ones according to the level of ability;
- taking advantage of forms of memory and learning that are relatively automatic, unconscious, effortless, and appear early in one's development;
- ensuring that materials are visible and easily recognizable;
- using external cues and or templates to help with activities when suitable;
- breaking down activities into parts and practicing one component at a time; and
- introducing meaningful activities to the resident.

Dr. Camp has also developed some general categories that compartmentalize Montessori-based activities for dementia:

- care of the person (self-care, activities of the daily living);
- sensory discrimination (colour, sound, touch, smell and weight);
- care of the environment (using place settings, making flowers arrangements, watering plants);
- motor activities (fine and gross motor skill practice, range of motion tasks, balance);
- cognitive activities (matching and arranging items in a series, category sorting);
- group or social activities (memory bingo, Question Asking Reading and group sorting).

Montessori Method was developed as a tool to teach children with learning disabilities. It is based on muscle memory, which is a part of the memory used in repetitive muscle movement, for instance in remembering how to play a musical instrument, how to ride a bike or read. Muscle memory or procedural memory tends to be less damaged in people with Alzheimer's and dementia. That is why, the Montessori

Method can be used successfully in order to reach and engage people with memory loss because this procedural or muscle memory may still be working properly for these people.

4. 3. AUTISM.

In its first Foundation in Rome, Maria Montessori welcomed a group of autistic children, isolated ones, with communication problems, and that is why, from the beginning she insists on the respect for the child and for their environment.

Lurii and Vigotskii (1934/1977) work with autistic children too, was collected at chapters 2.1. and 2. 2.

The Montessori Method is full of sensory stimulation, one of the most important aspects of education for special students. The majority of the toys contain various colors, textures, and patterns, which can be better for teaching students with various disabilities and autism.

Autism students and those with special needs are sensitive to certain sensory stimulations. These students may react negatively to bright lights, scratchy materials, or sudden noises. These sensory issues should be introduced slowly to these students or not at all. For example the substitution of cloth blindfolds to isolate their tactile sensations for silk handkerchiefs or other materials.

4. 4. MALTREATMENT.

According to Lynne Lawrence in the conference *A Change Within: Removing Obstacles to Development* (2005), to avoid maltreatment children should be in contact with adults; diligent in the elaboration of environments and places for them, humble to believe in children's capacity to develop into human beings superior to adults; honest to see adults defects; courageous to give freedom to every single children to set their own limits; hopeful because they have to wait and follow the child and patients to let the child develop according to his own nature.

Adults should be like gardeners who take care of flowers. In this case, adults should look after the child. Virtues are the main qualifications of adults, not words.

A study indicates that Montessori education provides better outcomes than the Traditional ones (2006).

This study belongs to the Sept. 29, 2006 issue of the Journal Science. In this study there was a comparison among children at traditional schools and children at a Montessori school. The result is better for the Montessorian's childrens; they get better results in social and academic skills.

Education in Montessori's schools consists of educational materials, multi-age classrooms, absence of grades and tests, multi-age classrooms, work in long time blocks, instructions for small and individual groups in academic and social skills and a collaborative environment.

In this study, children were evaluated at the end of primary (three to six year olds) and elementary (six to twelve year olds). They were tested for their cognitive, academic, social and behaviour skills.

Montessori results were better in both age groups than Traditional's schools.

5 year olds children in Montessori were better prepared in math and reading skills for elementary school. They tested better on adapting to more complex problems, to changing, as one indicator of school success and future life.

They also had better abilities on behavioural and social tests, showing a greater sense of justice and fairness. They engage less in rough play and more in positive play with peers and classmates.

Montessori students with 12 year olds were more creative, because they had used more sophisticated sentence structures. However, on grammar, spelling, and punctuation, both non-Montessorians and Montessorians scored the same. Related to reading and mathematics, there was no much difference.

Montessori students with 12 year olds also had positive assertive responses when they were dealing with unpleasant social situations, and they had greater sense of community when they were at their school. They felt they were respected, helped and they cared each other.

According to Silvia C. Dubovoy in the conferece *Reality: The Most Powerful and Integral Key to the World* (2005); through the brain and specifically through the nervous system, people experience things. The brain discerns what is real by its experiences in the environment. The mind, to know what is real, organizes and directs its intelligence to the environment.

If a child becomes more intellectually developed it is more difficult to fool him. A person has its own reality by their own realities and perceptions. Most of one's responses are genetic and social conditioned.

However, the man do not know how the mind works. Only a portion of the whole world can be detected through the senses. Therefore, the brain knows and

constructs reality from what it has detected.

Patterns are created by the senses and afterwards they are sent and processed by the cortex in order to create a model of the world, which is held in the memory.

The experiences of one person belong to that person and to his world, they make one's part of the world.

Human brain has the capacity to learn and adapt to many environments, even different ones and others that did not exist until now.

This phenomenon is called by Montessori, adaptation. She saw that adaptation was possible by the absorbent mind and the sensitive periods. In an appropriate environment, children can learn more than one spoken language.

Although brain is capable to differentiate what is reality, nowadays; it is more difficult to do it because computers are capable to create realities or representations of reality. The virtual reality is overflowing into the physical world.

How does the mind perceive reality?

Behaviour and experiences are originated in the brain, but it is not known how it will be used. Spirituality is the combination of brain and heart. Spirituality orders one's life. In some humans, spirituality is more developed than in others. People usually face reality in two forms, material and spiritual. People's life has to be balanced between both of them. People heart which contains neurons with a magnetic field can be modified by what is the mind perceiving from the outside.

It is important for the Child to be in contact with reality during the first plane of development (0-6 years).

Unconscious impressions from birth are ingrained in the child mind forever. The child is a concrete thinker and a sensorial explorer and everything that comes to his

mind has a printing as concrete experiences. Conscious memories can go back until what has happened after three years, because the part responsible for the long-term memory, the hippocampus, does not mature until four years.

Children think the world is like it has been presented by adults and their environment. This process, in which reality is experienced mediated or directly, enables people to trust their world or to lose contact with themselves, losing their identity.

The child's interior life is built through real experiences before the child is able to express something; he takes spontaneously constructive material from the external world to develop his mind. What is necessary for the child internal mental and physical life is offered by people, leading him to become the woman or man he or she is meant to be.

A new theory affirms that consciousness is the result of brain dynamics and experience; and that perception and memory contribute to consciousness.

If a child lacks knowledge of the external world, he will be probably attracted by the fantastic, the supernatural and the unreal. He might be compared to the prehistoric man, afraid of anything he could no longer explain, developing fantastic stories about those inexplicable things due to his level of development. The child through education can overcome that state and enter the reality, to be a person capable to explain and understand. To cultivate a wild mind or to keep the child in an immature state is a lack of respect for the humanity.

What is Fantasy?

Recent work with strong neurobiological basis are largely consistent with these intuitions that already had Maria Montessori as can be seen in Michael S. Gazzaniga (1995, 2006).

After five years of age, the brain cortex is mature and is then when fantasy can be introduced because children are supposed to be able to differentiate between real and unreal situations.

Perceiving the critical analysis of the reality, intelligence develops, when it is in contact with reality. And reality it is defined as everything, which can be perceived by the senses, which is recognize by the cerebral cortex. The child has to perceived through multiple senses experiencing with real objects, for the self-construction of the mind.

Illusions or false perceptions are the beginning of false reasoning deviating the intelligence of the child. Children believe, they do not imagine, adults imagine. Credulity belongs to the uncivilized. Credulity is a characteristic of immature minds, with a lack of experiences and knowledge of realities.

A form of control is to maintain ignorance in children and adults. Ignorance and credulity disappears with knowledge and experience, when the child is able to differentiate between real and unreal. The intelligence should be helped by reality.

If a child does not longer believe in fairy tales, he is maturing.

It is necessary to trust the child. Adults prefer to insist on moralizing the child with stories about values that they do not need to be reminded of, instead of trusting the child. From six to twelve years, when the child's brain has matured, it is time of fables, moralities stories and fairy tales. The child before six years is a spiritual human being and he does not need to be reminded of virtues until he is older than six year olds. He has love, trust, authenticity, compassion and generosity in a prepared environment and can act with independence and freedom. A child free of fantasy, and therefore, a normalized child is characterized by order, self-discipline, concentration, love to work, satisfaction, joy and obedience.

Another problem is to watch TV before six years old, because it causes great damage to the brain. If a child is watching TV for long periods, he could have problems of adaptation, learning difficulties and behaviour deviations. That child suffers from a multi-level sensory deprivation and a lack of motor development.

Also the child believes that the images presented on the TV are real because he is a concrete thinker, he absorbs and integrates those images into his brain before six years. The neocortex is not yet developed to appreciate this distinction. If a child is watching violent programs, it will be a habit to him and it will conditionates him to solve problems in an aggressively way. He absorbs unconsciously the images and his interpretations are manifested in deviations that parents are unable to understand, as fear, aggression and violence.

Why Do We Have Fantasy in Our Lives as Children or Adults?

Pleasure and pain are necessary to operate in the world. However, people avoid anything that causes pain and they try to look for pleasure.

If someone escapes from the world's problem through fantasy, it will be worse for them if they use their imagination based on real facts and they do not use their intelligence.

Children who spend most of their time in a world of fantasy are living a stressful life in environments full of traffic and pollution, with parents without time for them because they are most of the time working, they also travel long distances and they have overprotected children because they spend most of their time with them or they are busy enough to spend their time with their children. These children do not probably find activities or work that could engage their attention or their concentration.

Some parents prevent them to participate in real activities such as washing

dishes; instead, they preferred to give them some toys, to pretend the activity.

Between six to twelve years of age, some fairy tales might allow children to understand real situations through an identification with the characters of the story.

Freud interpreted psychological deviations from dreams and fantasy stories related by his patients. Through the interpretation of these dreams or stories, patients were able to know some objects of their development that unable them to lead a healthy life. Expressive therapy and daydreaming visualizations are tools to understand repressed states and unconscious needs in adults, adolescents and even older children.

What is Imagination?

Some classic writers on issues of human intelligence as Robert Sternberg (1986, 1996, 2004), has been working on the importance of imagination and creativity in the normal development of human intelligence.

Maria Montessori worked in this issue too.

It is opposed to fantasy, it means what people want the child to experience. It is also the process by which the impressions from the outer world are placed at the level of abstraction. It is the power of the mind to venture beyond what is seen or what is concrete. Civilizations have been constructed by men from the combination of imagination and tendencies of work, exactness, observation, manipulation and so on.

Every man's work begins in his imagination.

Intelligence is done by taking pictures through the senses from the outer world and being able to distinguish among them. Imagination is when people has nothing to do with observation because there is nothing to see because it does not exist.

Imagination has to be established by reality because it has a sensory basis. The value of its internal creations is better when there is more connection with the external

world reality. With intelligence, man has transform the environment.

In an unreal and superhuman world, imagination must be contained within limits of reality. Writers and orators links observation and their imagination. It is said that both are full of imagination and knowlegde, they are genious, and their thought is clear and vital. Imagination should be accompanied by the fact´s observation.

Abstraction is a form of imagination.

Montessori says that everybody should come under the scientific method´s influence, and therefore look for truth.

The scientific method has helped to understand past civilizations´ mysteries. To become a perfect human, the child, as a scientist, observes deeply. Every child should be able to observe, experiment and put himself in contact with reality. Imagination helps to create a better humanity. It starts from a higher place. The intelligence, through imagination, is directed into its natural channels of creation.

According to Montessori in *To Educate the Human Potential* (1967), imaginative vision has no limits, and therefore it is different from perception of an object. It is able to travel through infinite time and space; people are able to go backwards and have the vision of how the earth was.

Being in contact with reality when someone is a child makes them capable to make the right choices, to imagine constructive and meaningful things, to be creative, to exercise critical analysis, to distinguish among alternatives and to manifest their intelligence. If the mind is ordered and the thought-structure is clear, imagination is able to make logical inductions and deductions and to draw conclusions that cannot be experienced or seen directly.

An artist has to observe in order to be creative and to create. If somebody repeats

or imitates the images of others nothing will be achieved.

In order to perceive things in the outer world, children has to observe and be in contact with reality in some way. Exactness and precise observation through the senses are the material where imagination needs to build creativity. Montessori defended that reality is the true basis of the imagination.

Reality is the material needed by the child's imagination to complete his task in the cosmic plan.

A prepared environment it is necessary for the child to develop his imagination. It should be a place where knowledge and experiences based in reality are able to enrich his mind. It is very important to make it possible for the child to develop his potentialities and to mature in a free environment, in order to expect the development of his imagination.

A person has to know how to act in his environment. The child adquire knowledge if he is in contact with reality. His mind matures knowing the outer world, through real experiences in the environment. His mind explores to develop a healthy and ordered intellect. The child orients himself and tries to understand the external world to construct a reference to trust the world and to act on it. The mind is created by brain cells which contain memories, knowledge, skills and life experience. If a child experiences are based on fantasy the mind, wandered with no purpose, is not able to find satisfaction in real life.

Acquiring order, a good feeling about himself and independence, as well as, living among real possessions, make him wish for real things and not for mere illusions. For example, to be able to cook real food in a real kitchen.

In language, the stories answer to his interests about aspects of his nature,

culture and the surroundings. He wants to participate in the adults' life and to be in contact with the truth.

Imagination uncontained by truth assumes mental characteristics similar to the wild, the fanatic and the uneducated person, and it consumes the intelligence. Imagination with no purpose, wastes the body until it loses its function.

According to Victoria Barres in the article *Maria Montessori and the UNESCO* (2005), war begins in the minds of men; and that is why peace must be constructed in the minds of them.

To establish world peace, humanity has to focus on the prevention of war. It is essential to help the child to develop into a healthy human being. If children consider people who surround them a help to explore the world, they are not going to adopt a wary or hostile attitude towards someone from different races or religions. These children are a real help to construct a peaceful society.

If international institutions can not debate differences and resolve conflicts, they need people to resolve and reduce the crisis, without losing one's sense of belonging or identifying.

According to the UNESCO, there are four pillars of learning: learning to be, learning to know, learning to do, and learning to live with others.

AspNet (Associated Schools Project Network) was created in 1952 to promote new approaches to education based on UNESCO and UN themes, and to share experiences. In one network many links were proposed such as: environmental solutions related to peace, understanding of cultural diversity, promoting peace, the scientific advances, world heritage, and so forth.

Education for the six to twelve year olds child and older, as an aid to life,

requires to go out mentally and physically to learn about the community, the nation and the world. Children learn about the UN, its history and the obstacles preventing peace from being “normal” and participating actively with children worldwide in a “hands on”.

The child has to talk and to act.

4. 5. NORMALIZATION.

According to Eduardo J. Cuevas G. in the conference *Liberty: Spiritual Freedom and Moral Development* (2005); the cure for the child's deviations is the normalization.

Freedom is the acquisition of independence or the center of the personality.

Independence can be acquired step by step as the child gains functions, power of adaptation and capacities.

Being self-sufficient makes the child being able to acquire independence; this means to use his capacity of choice in freedom, and this is possible if the child is able to think independently, working along with no interruptions.

According to Baiba Kruminis Grazzini (2005) in the conference *Work: A Vital Instinct*, Montessori defends to achieve the normalization and the re-discovering of the hidden nature of the child, to emphasised the importance to have the right conditions in which it is possible for the normal nature of the child to be revealed itself, that is when the child has the opportunity and the freedom to work for his own development.

A work it is spontaneous when it has been chosen freely by the child. It is a work with no timetables and interruptions.

Spontaneous work it is necessary for normalization and normal development, being the cure for the child.

Spontaneous work is undertaken with maximum effort and concentration and it helps the child to develop himself through it.

The concentrated work happens when the work is taken mentally and physically; when the hand's work is guided by the mind.

Normalization it is reached by the exercises of practical life (washing dishes,

dusting, sweeping, etc..) the child adapts to his community, he learns self-control, and become a contributing part of the humanity. At the same time he grows with his hands, his intellect grows, and his personality becomes integrated because his mind and body function as a unit.

The child is the forgotten citizen. If what surrounds him is poor, his construction would be poor. The cultivation of man must begin at birth; creating hope for a better construction and for a better understanding. A child become what circumstances of the environment make them. Children construct the future men taking from their surroundings peculiarities, religious customs and the language of the place and nation where they live.

UNESCO is trying to establish an international or a common education through the entire world, trying to cultivate what is in common, to reach the World Peace, a better humanity and to eradicate poverty, maltreatment, and so forth.

About free expresion.

Maria Montessori was not against free expression. The material from The Montessori Method is an inspiration to stimulate the child to make him capable to work spontaneously.

They acquire the ability to draw and to be free. They express what they feel by drawing something. If they stop drawing after twelve years, it means that they are not satisfied with their ability to express themselves.

A free man who express himself will use this ability in copying and free composition.

According to Dr. Maria Montessori in the article *Have Faith in the Child* (2001), love makes things for others and construct. It is very important to have an appropriate

social environment for a new life from the first moment. Love makes builders of us and it makes people humble. It is essential the construction of the social environment. Nowadays, there are architects who improve children's growth and physical life because they are specialized in children decoration.

In a new society more social all over the world; a society more cultured, with faith in the child with more mental energy and equilibrium; the child will work spontaneously with no fatigue at all.

In that society, the spirit who recognises the goodness of mankind would be forever young.

Also coinciding with this positions, there are the opinions expressed by Dr. Maria Montessori in the article *On Discipline-Reflections & Advice* (2001), and Silvia C. Dubovoy in the conference *Reality: The Most Powerful and Integral Key to the World* (2005).

According to Montessori in *To Educate the Human Potencial* (1967), imaginative vision has no limits, and therefore it is different from perception of an object. It is able to travel through infinite time and space, people are able to go backwards and have the vision of how the earth was.

Being in contact with reality when someone is a child makes them capable to make the right choices, to imagine constructive and meaningful things, to be creative, to exercise critical analysis, to distinguish among alternatives and to manifest their intelligence. If the mind is ordered and the thought-structure is clear, imagination is able to make logical inductions and deductions and to draw conclusions that cannot be experienced or seen directly.

An artist has to observe in order to be creative and to create. If somebody repeats

or imitates the images of others; nothing will be achieved.

In order to perceive things in the outer world, children has to observe and be in contact with reality in some way. The exactness and precise observation through the senses are the material which imagination needs to build creativity. Montessori defended that reality is the true basis of imagination.

Reality is the material needed by the child's imagination to complete his task in the cosmic plan.

A prepared environment it is necessary for the child to develop his imagination. It should be a place where knowledge and experiences based in reality are able to enrich his mind. It is very important to make it possible, for the child, to develop his potentialities and to mature in a free environment, in order to expect the development of his imagination.

A person has to know how to act in his environment. The child acquire knowledge if he is in contact with reality. His mind matures knowing the outer world, through real experiences in the environment. His mind explores to develop a healthy and ordered intellect. The child orients himself and tries to understand the external world to construct a reference to trust the world and to act on it. The mind is created by brain cells which contain memories, knowledge, skills and life experience. If a child experiences are based on fantasy, the mind wandered with no purpose is not able to find satisfaction in real life.

Acquiring order, a good feeling about himself and independence, as well as, living among real possessions, make him wish for real things and not for mere illusions. For example, to be able to cook real food in a real kitchen.

In language, the stories answer to his interests about aspects of his nature,

culture and the surroundings. He wants to participate in the adults' life and to be in contact with the truth.

Imagination uncontained by truth assumes mental characteristics similar to be wild, the fanatic and the uneducated person, and it consumes the intelligence. Imagination with no purpose, wastes the body until it loses its function.

4. 6. INTEGRATION.

In the same class, children of mixed aged work together. Children's House is a place where there are children from three to six years of age; the lower elementary belongs to children from six to nine years of age and the upper elementary corresponds to children from nine to twelve year olds. The work is individual, although there is cooperation without competition among ages, and every single child progresses at his own pace.

Erdkinder is an environment for adolescents. The three basic elements included are a farm, a hostel and a shop. Side by side with academic studies, this environment provides adolescents apprenticeships in trades, crafts, arts, vocations and professions taught by experts. They are able to continue using their instruments of intelligence, their hands, enhancing their possibilities and their intellect. The self-assurance acquired will let them to develop hardiness and equanimity with which to face life's vicissitudes.

According to Keynote Address, and Lynne Lawrence from the conference *The Adult and the Child grow together* (2007), the World's most precious treasure are the children. They are the hope for their families, their community and for the future. The unknown potentialities from the children of all nations become actualised as they develop, live and grow in their environment. The adult should help the child's power for his self-construction through understanding and collaboration. The collaboration between the child and the adult brings benefits to both of them and to society.

According to Judi Orion, in the article. (2009), the Spiritual Embryo, is the period for the first three years. The child is an unconscious Absorbent Mind. There should be created by adults a strong basis of peace, a foundation of trust and a foundation for the realization of one's human potential.

From three to six years it becomes the self-construction of the individual. The child is generating his personality with the values and the knowledge necessary to function inside the world.

According to Dr. Jean Miller in the conference *Montessori 6-12. Optimal Education at the Six to Twelve-Year-Old Level* (2007). At six years a new child emerge. There are changes in characteristics, physical appearances, behaviour and learning style. The essentials of Montessori 6-12 includes cosmic education, the Great Lessons, the importance of the three-year age range and the three-hour work cycle, as well as, the interrelated subjects areas. Children are developing their social and moral conscience, there is great emphasis on working together. Teaching in this period involves fostering each child's independence.

Following to David Kahn in the conference *Montessori 12-18, Adolescent Great Work: Our Way to the Future* (2007). Montessori Erdkinder means the earth child. In this stage, the adolescent's work will be viewed for how they impact on future social and education reforms locally and globally, its outcomes, and constructive envisioning of one's contribution to society.

According to Eduardo Cuevas in the conference *Spiritual Preparation of the Adult* (2005), as Montessori Philosophy defends, man's life has a two dimensional reality: reality which is nature and spiritual, not material.

Material reality lets one to construct however; spiritual leads one to create. Material reality allows to survive as an individual however; spiritual reality allows one to thrive as a community. Material reality lets one to exist, spiritual reality requires one to dream.

The preparation of the teacher is both informative and formative, intellectual and

spiritual.

According to Mary Raudonis Loew in the conference *The Prepared Environment* (2007), children should have an environment prepared by adults. Each time humans move into a new stage, the tendencies and needs are manifested in new ways. The child has four planes of development and inside each plane the child shows other characteristics at the social, psychological, spiritual and intellectual levels. These places are called prepared environments.

Following Amy Kirkham and Montessori Parents in the conference *Montessori in the Home Environment* (2007), it is demanding to help the child to accommodate to become independent. It is essential to prepare and support the child for life. The ability and the knowledge to live as a helping member of the community is the latest gift to the child. This includes self-worth feelings through active participation in the daily family life and the development of self-esteem. Montessori's hope for the world, for lasting positive changes and for peace lay in the children and adults they had to become.

As pointed out Silvia Dubovoy in the conference *Education without Borders- Champion the Cause of all Children* (2007), the child has the power to transform humanity. Therefore, Education without Borders can benefit children all over the world.

Man must support himself, his family and he has to be able to become an instrument of something great and awesome; to serve humanity and his individual interest.

Following Annette Haines in the conference *The Totality of Montessori* (2005), people usually see things through the filters of their interest and experience.

Montessori as early childhood education.

The child contains a nucleus of energies and capacities that must develop

“wholesomely”. The first two years are important in the formation and the evolution of the human being.

Education is the development of latent capacities so therefore; it must begin even before birth. Adults should try to cultivate intelligence and love, reason and will in children. The child is God’s instrument.

Montessori as material.

The physical environment work together with the psychological environment of the non-teaching teacher to support child’s independence and optimal development.

Montessori as Academics: Letters and Numbers.

Early reading and the capacity to manipulate number and letters symbols are predictors of success in school and life.

Some of the children who can neither read or write, it is because nobody has taken care of them and they have not asked for help in learning.

Montessori as Elementary School.

In Elementary School, the child is eager to explore and learn the world through several subjects: astronomy, chemistry, ancient history and geology, in other words; Cosmic Education.

Today Computer Programs are designated for Montessori School. It is also possible to buy ready-made Research Guides for Biology, Astronomy, Biomes and History on Ebay.

Culture makes the work of parents, teacher and professors easier and it changes our ideas about education.

Montessori as Infant and Toddler Day Care.

We should have reverence towards a new born. It is demanding to know how to

receive a new born in the world.

Montessori as Middle School & High School.

The Adolescent is the period to be born again, living in a communal place in the countryside as a conscious member of society.

The Erdkinder includes with the Academic study, a farm, a hostel and a shop. In this period the adolescent develops feelings of justice and personal dignity.

They are taught by experts in many fields such as business, horticulture, agriculture, art or music. Adults would be able to carry out repairing, sewing, the cooking and so forth. Adolescents should be open minded to contribute to the school's life.

Instead of Erdkinder, we find Montessori as Middle and High Schools, but some of them are only in name.

Conclusion: The Dreaming.

Montessori movement works to protect the child, the most precious treasure of the world in all ethnic backgrounds, all races, and all strata of society within the educational institutions.

From the Dreamtime and from the laws of the universe, it comes Montessori principles, laws of the "Spirit Child".

The aim of this education is to create a new humanity, leading the society and the individual to a higher stage of development.

Man's Formation in World Reconstruction.

Childhood is an inexhaustible source of hope and revelations. Humanity is one. Children independently of their race or circumstances they more or less talk at the same age. The same happens with the teeth's change and so forth. Children taking from the

environment peculiarities, religious customs, language of the place and the nation where they live, construct the future men.

The child is the forgotten citizen. If what surrounds him is poor, his construction would be poor. The cultivation of man must begin at birth; creating hope for a better construction and for a better understanding. A child become what circumstances of the environment make them. Children construct the future men taking from their surroundings peculiarities, religious customs and the language of the place and nation where they live.

UNESCO is trying to establish an international or a common education through the entire world, trying to cultivate what is in common, to reach the World Peace, a better humanity and to eradicate poverty, maltreatment, and so forth.

According to the article by Mario Montessori *What About free expresion?* (2001), Maria Montessori was not against free expression. The material from The Montessori Method is an inspiration to stimulate the child to make him capable to work spontaneously.

They adquire the ability to draw and to be free. They express what they feel by drawing something. If they stop drawing after twelve years, it means that they are not satisfied with their ability to express themselves.

A free man who express himself will use this ability in copying and free composition.

As pointed out Dr. Maria Montessori in the article *On Discipline-Reflections & Advice* (1924), the teacher must remain silent, inert and patiently waiting. The teacher would provide the material of the Montessori Method to the child and she will wait him to expand with no limits.

But between theory and results there is the practical experience. The teacher, at the beginning, needs guidance and enlightenment.

It is important to achieve internet discipline. Discipline is when a child has concentrated his attention in an object that has attracted him, making possible helpful exercises and control of error, showing a child busy, happy, calm and indifferent to rewards.

The teacher has to remove obstacles beginning with herself, showing the way of perfection.

When a three year olds child arrives at school, he has developed a defensive attitude. Discipline, the energies that can lead him to peace and divine wisdom are dormant.

The teacher has to know how to distinguish between impulse and spontaneous energy. Once the teacher has the power to discriminate, she is able to become an observer and a guide.

The capacity to distinguish between the bad and the good will enlighten her upon discipline, and discipline will lead to perfection.

The child in a state of chaos.

There are three characteristics that have to be undertaken in a three or four year child with no internal discipline.

This child has no coordination at all, the voluntary movements are disordered. The child has uncontrolled behaviour, disorderly actions, screaming and contorsions. It is important an education to coordinate the finer movements.

This child prefers fantasy, he has difficulty or incapacity to fix his attention on real things. In a world full of fantasy there is no control of error. The solution is the

coordination of fine movements and a recalls to attent reality. There is no need to correct every single aspect of one deviation. If the mind is able to fix on real things, it will be restored to health.

There is also a tendency to imitation. A two-year-olds child connected with mental and disorder instability has a degenerative form of imitation.

The defects of one it is propagated through imitation. It is where degeneration begins, because there is a lack of resistance.

The recall.

The synapses of children and the school becoming just what the ethical model as an adult. Bringing education and the family decides ethics as it is defended in the book *El cerebro ético* (Gazzaniga, 2006).

The teacher must help the children to reascend. She must awake the sleepers with voice and thought.

There must be no fear to destroy evil, but fear to destroy what is good.

The teacher is able to awaken the soul of the child when she calls him. She has to solve this problem with intelligence and probably in a different way in every single case. For example, she has to know if she will whisper a few, whether to raise the voice or whether to play a chord on the piano.

Apparent Order.

The teacher must bear in mind some exercises. Calm, patient and steadfast, her voice should reach the children commending or exhorting. Some of these exercises could be rearranging chairs and tables, with no noise at all, arranging a row of chairs and sitting down on them, running on tip-toe from end to end of the class and so forth. After some exercises of the practical life, they would possibly be calm and ready to

work with the materials they have been offered, but leaving them free choice until they understand the uses of the different materials.

If there is fragility in this order in a child passes from one activity to other. The journeying from and to the cupboard is perpetual.

In this period, the teacher has to give individual lessons and be watchfulness, showing the correct uses of the material. One day the child will focus on one object and he will repeat one exercise until perfection.

Discipline.

A child who knows what he really needs to exercise and develop his spirituality, can choose freely. If a child does not obey his internal guide, he is not a free child capable of enter the way of perfection. He is therefore a slave of superficial sensations, being him the sport of the environment. The new man rise when the soul fixes, chooses and orientates itself.

When a child chooses an object and fixes his attention on it, being concentrated himself on the repetition of an exercise then, he is a saved soul. There should be a prepared environment for him removing obstacles; enabling him to reach the way of perfection.

The teacher repress herself, in order to allow the child-spirit express itself and expand freely. When the child is at work the teacher should not interrupt him at all, repressing any impulse to admire or to help. She has to serve, observing for the concentration. She will recognise who is concentrated, to reach the rebirth of his spirit.

When a child is concentrated, he is happy and unconscious of his surroundings or his neighbours.

The child is isolated, with a peaceful character and radiating love. The result is

obedience, unremitting work, self-sacrifice and a joy in living. As a result of concentration, the social sense is awakened. Children become more independent in their expressions, occupations and progress.

They ask for the sanction of the teacher once they have finished their work. As the child progresses, he will prefer finishing his work. The teacher will respond with a word of consent or with a smile.

This is the period for love, discipline, obedience, active peace, where works perfects itself and multiplies.

According to Molly O'Shaughnessy in the conference *A Vision of the Montessori Movement for the Next Century* (2005).

A vision must begin with an image of hope. Through action, vision becomes reality.

Montessori's vision is world peace. Hope requires a vision of what is possible and clarity of mind.

Hopelessness is related to inactivity. Connection and action are partners of hope. When there is love, the spiritual interconnection, the fullness of hope is found. Deep and sustained connections bring unity and community. They create the possibility for open and authentic dialogue, indispensable for a shared vision.

The willingness or commitment to dedicate one's life to, is another partner to hope.

Commitment builds community and unity. A shared vision requires collaboration and respect for oneself and others. Commitment focuses one's attention to the main actions to create something new.

The center of Montessori's vision must be hope, action, connection and commitment. They are dimensions of spirituality. Children are hopeful, inventors

and natural discoverers with power to create the future.

It is important to have parallelly with hope, a strong and stable character.

The aims to achieve in a future are a society based on justice and love and the individual improvement.

Actions must be strategic, deliberate, courageous and thoughtful. Montessorians always ask themselves what are the results that they do really want to create.

Evolution means to learn from one's past and to know how someone is connected to it.

Dra. Montessori was an interpreter of the child and for the child. Adults must try to do the same by open minded and observation; finding out the truth.

The Montessori movement needs to go to the future, taking its lead from the past. "Back to the Future".

When things goes wrong, humans sometimes tend to look inward for inspiration, guidance and hope. It is a time for accountability and reflection for one's actions. The destiny of Montessori requires action of the mind and action of the heart. One must be a social entrepreneur, spiritual seeker and an intellectual explorer.

Action of the mind needs both, a better access to the collective intelligence and adult intellectual expansion with a specific infrastructure and through collaboration.

To achieve child's mind development around the child's freedom, it demands fight for justice.

There is a connection between beauty and knowledge. Perception requires attentiveness to things. Economy and simplicity of stimuli enhances details and nuances of the world's perceptions.

Scientific, original and creative perceivers retain and cultivate their capacities.

These thinkers and perceivers want to understand the secrets of the universe and of humanity. They want to participate intelligently and penetrate the unknown in the civilization's advancement.

In progression, originality is important. Real perception capable of seeing something unfamiliar and new requires someone to be sensitive, alert, attentive and aware.

If one's mind is free to develop to the fullest, it creates new mental structures capable of thinking deeper and a new level of perception.

Babies and children learn spontaneously in this way. They make some modifications as they experiment what happens with seeing as they try something out.

Infancy can reconstruct humanity.

Montessori compares the concentration one witness in a child with a task to the deep concentration of great thinkers inspired to solve the problems of the world.

Studying a phenomenon which can be seen, there is a link between the concentration of the spirit and the manual work.

This energy is the beginning of the creative mind. It requires physical and psychological environments protecting the child. An inspired mind establishes a new social order protecting justice and the human rights.

To develop the child's mind, it is mandatory to protect his freedom.

Montessori's vision needs to work from inside and outside, at different levels.

Montessori movement can be found in adoption homes, in children's museums, hospitals, child advocacy, tenement houses, law firms, refugee camps, orphanages and so forth.

It is important to become a practical visionarie with traditional qualities, social

entrepreneurs, associated with leading business entrepreneurs (innovation, long term commitment, vision, determination). Social entrepreneurs build things. They do whatever it takes to get the job done.

Dr. Montessori work for, and thought about the child day and night.

Advancement and progress are connected at the heart of it. People might come together around an idea or ideal that inspires them and moves them deeply to take action.

Because the vision is put into action, more and more people get involved. Been connected around a vision brings people together.

Communities are webs of relationships named ecosystems. In a community, different individuals live together supporting the individual and the entire system. New capabilities and talents emerge from living together in a community.

They know that the vision they have of what is possible in the world requires resources and action. What we do to children, they will do to society.

To ensure and safeguard the longevity of our work and vision, people must be leadership within the organization at every level.

Leadership requires contemplation of the future. They are stewards of the vision, protecting it for those who will come. Good leaders can liberate and inspire others to be and do their best. They also make relationships and collaborate with others.

The authentic dialogue solves problems. Some classical authors have addressed the issue including Dr. D. Jose Manuel Esteve Zarazaga holding perfectly Maria shared ideas.

Leaders have to pay attention to their own inner growth.

At the heart of both leaders and followers is reverence. Reverence is the key to

connection because it crosses all barriers. It is also demonstrated through respect, love and awe in everything people say, think and do.

With no connections or a feeling of community and unity, people will not act.

They have the choice to carry the vision forward or degenerate. Cynicism protects ones from commitment. Some ask themselves, if things will not change, why are they trying to make things happen?

The time has come and Montessorians choose hope.

According to Victoria Barres in the conference *Maria Montessori and UNESCO* (2005), war begins in the minds of men; and that is why peace must be constructed in the minds of them (pg 90).

According to David Kahn in the conference *The Social Evolution of the Little Community* (2005), a little community is a human learning mechanism for good organization, it also enhances social understanding and it contributes to social harmony because the child is going to be capable to adapt to it.

These communities are the basis for peace and education. Adolescents get to know social collaboration, and they are able to experience how social harmony builds the individual.

Little communities give young people independence and trust to work and run the communitites with the cooperation of adults beyond the classroom setting.

As they visit other communities comparing and sharing different visions they get the help needed to understand their own reality through others.

In a little community there can be conflict and harmony. Little community is concerned about how conflicts should be resolved. They have civility and codes of conduct and a protocol for addressing disagreements. With time, conflicts are resolved

quickly and naturally. Social integration helps adolescents to understand themselves because social integration provides feedback.

Community feedback happens if one learns about oneself through others and at the same time others learn about you. In this way Montessori educate through individual personality in connection with the humanity.

Adolescents learn from exchange and feedback within a community context, especially from peers. To study a community outside themselves is important for personal growing and for thinking about the history of civilization and society.

The first whole for the community is the self, it is mandatory to get inside oneself, understanding who you are and what you need to become.

The latest Montessori expression of little community is the Erdkinder farm community, for adolescents. There is nothing like cooking ones food after growing them on the farm. In mind´s and hand´s work, human values are discovered.

Adolescents have strong feelings, loving and angry feelings. The expression of the personality helps to bind the adolescent community.

Mrs. Silvia Carbone-Singh in her communication *The Mind and the Hand* (2000), wrote that Montessori united hand and work, hand and language. When the hand moves intentionally, education begins.

The child imitates internalizing the movements he sees, expressing and processing it in his own movement. The child imitates adult´s movement through his hands.

Creativity.

Creativity is a part of everything.

Children creates themselves as members of a group, as individuals and of their

culture. A part of creativity is education. It should enhance the becoming and the process of belonging rather than working against it.

Dr. Montessori purpose is to enhance and support children in creating or becoming themselves.

According to Maria Gabriella Lay, in the conference *Working Together to Combat Child Labour. Champion the Cause of All Children* (2005). Learning through art strengthens communication. Art promotes mutual understanding, it speaks a universal language.

The arts, including music, dance, visual art, creative writing, poetry and theatre is very important for integration.

Art is considered to be a learning method for both, adults and children, combining fun and entertainment for developing confidence, memory, self-discipline, self-esteem and for enhancing personal and social development.

4. 7. PEACE.

According to Maria Gabriella Lay in the conference *Working Together to Combat Child Labour. Champion the Cause of All Children* (2005), media and arts can contribute to become an educational approach nurturing a generation richer in social justice, solidarity and respect for human rights.

As pointed out Lynne Lawrence in the conference *A Change Within: Removing Obstacles to Development* (2005), education must defend the construction of human normality. Education must be a call for collaboration across political boundaries, religious and cultures, a call for communities, people, countries and nations to write about the child, the most precious treasure.

Maria Montessori spoke of education as a revolution where violence is wholly excluded.

Following André Roberfroid in the conference *Montessori's Vision of Service* (2005), through a global movement they are building a world for children following some principles and objectives:

- Put the child first in everything.
- Eradication of poverty, investing in children.
- Trying to abolish all kinds of discrimination affecting children.
- Protect children from war.
- Educate every child.
- Listen to them and ensure their participation.
- Create a world where boys and girls can enjoy childhood- a stage of play and learning- where they are loved, respected and cherished, where their rights are promoted and protected with no discrimination, where their safety and

wellbeing are paramount and a place where they can develop in health, peace and dignity.

There are also several organisations, principles and so forth whose first aim it is to promote and defend the Peace all over the world such as The Women Peace Program (WPP) of the International Fellowship of Reconciliation (IFOR), ECOLE DE LA PAIX, The International Coalition for the Decade, Projekt Peace Matters, Réseaux Espérance, Montessori Principles and so forth.

Following the communication *The Need for Universal Accord so that Man May Be Morally Trained to Defend Humanity* (2001), today, all mankind is threatened.

As pointed out Sandra Giralto in the communication *Education as an Agent for Peace* (2002), peace can only be achieved through common accord by both, through a long-term effort establishing a lasting peace among humanity, and resolving conflicts with no violence (preventing war). Politics has to prevent conflicts meanwhile education has to establish peace.

Education is essential, especially from three to six years of age, being this period for the formation of society and character (the period from birth to three is where the mind is forming whereas, prenatal period is the period to form the body). From three to six years, the child guides his spirit to construction; demanding freedom, and ordering the surroundings of the child to develop the germinal origins of human behaviour.

Education in a prepared environment will be an agent for peace through experiment and observation.

According to Victoria Barres in the article *Maria Montessori and UNESCO* (2005) war plants the seeds of future discord as well as weaks population's health and welfare. Therefore there should be prevention of war.

Also coinciding with this positions, there are the opinions expressed by Judi Orion in the conference *Montessori 0-3. The Untapped Potential of the Absorbent Mind* (2009), Dr. Jean Miller in the conference *Montessori 6-12. Optimal Education at the Six to Twelve-Year-Olds Level* (2007), David Kahn in the conference *Montessori 12-18. Adolescent Great Work: Our Way to the Future* (2007), Eduardo J. Cuevas G. in the conference *Liberty: Spiritual Freedom and Moral Development* (2005), Amy Kirkham and Montessori Parents in the conference *Montessori in the Home Environment* (2007) and Mary Raudonis Loew in the conference *The Prepared Environment* (2007).

Following Molly O'Shaughnessy in the conference *The Child, Society and Montessori Principles* (2007), childrens try to understand, adapt and contribute to society. They are explorers. Montessori's environment want to achieve self-discipline, social cohesion, collaboration, initiative, creativity and intellectual flexibility. The development of these attributes contribute to the power to problem solve, healthy adaptation and the ability to seek opportunities and solutions to global challenges.

As pointed out Annette Haines in the communication *The Foundation of the Human Personality- Our Hope for the Future* (2007), human personality is formed during the first six years of life. With an educational environment in the first six years of life, the emergin adult will be self-disciplined, resilient, capable and creative. He will respect and love his world.

Tolerance and education is part of non-violence and peace civilization.

Conflicts at schools can be solved generating relationships based on communication, empathy and understanding. The solution is not to look for who is responsible, but to solve conflicts.

In the communication *The role of local communities in peacebuilding* (2011), it

is said that local communities in order to work for a better society and to create a culture of peace, exchange information.

Following the communication *“Living With” in order to build peace* (2011), living with someone different is an education in peace. Refusing someone different is to create exclusion= social exclusion for the psychically, mentally or physically disabled, economic exclusion for the homeless and cultural exclusion for a minority religious tradition. Accepting someone different is, to develop tolerance and respect for others to create peace.

As pointed out in the communication *Human rights education as an integral part of peace and non-violence education* (2011). In September 1999, the General Assembly of the United Nations defined the culture of peace as “a set of values, attitudes, traditions and modes of behaviour and ways of life based on respect for life, ending for violence, and promotion and practice of non-violence through education, dialogue and cooperation; [...] full respect for, and promotion of all human rights and fundamental freedoms” (Resolution A/52/243).

According to communication *Resolution 1325 of the United Nations: a tool for reconciliation* (2011). UN Security Resolution 1325 is an important mandate on peace, gender and security issues. It demands the full and equal participation of women in all peace and securities, being involved in conflicts issues during peacekeeping and rebuilding societies. Women have reconciliated and prevented armed conflicts.

Preparations for war and war undermine the economy.

As reported by the communication *Violence on T.V.: the effect on children and possible solutions* (2011). Children are imitators. Adults must protect children from the violence on TV.

As stated in the communication *Developping citizenship competencies: an example of educational cooperation between France and Colombia* (2011), there is a project between the Colombian Ministry of Education and Ecole de la Paix. It is teaching a method based on living in peace, harmony and adapted to the Colombian context.

Conforming to the communication *Art: a pathway to peace* (2011), art is capable to create different attitudes towards time and space in conflicts and situations.

In agreement with the communication *Civilian peace intervention: a concrete engagement towards promoting peace* (2011), if military action is impossible or inadequate, and diplomatic initiatives have failed, there are alternatives from non-governmental organizations.

In consonance with the communication *In the face of critical situations* (2011). Fasting and circles of silence in the most urgent and dramatic cases, after unsuccessful attempts of ending injustice or violence, have been heard.

In keeping with the communication *How can we find a way out of the violence of unemployment?* (2011) It is said that the jobless commits violence against the society and vice-versa.

In line with the communication *My brother: a man without identity papers* (2011). Belgian, French and German associations are helping migrants to face the treatment they receive because they have no identity papers (arrests, detention, forceful evictions).

Just as the communication *Abolishing BASM and stopping banks from investing in controversial munitions* (2011), Amnesty International have conducted a campaign about bank investments in controversial weapons as landmines and cluster

munitions. Cluster munitions originates civilian casualties.

Pursuant to the communication *Active non-violence and reconciliation: when one brings about the other* (2011), active non-violence and reconciliation are related. Non-violence actions can induce reconciliation, and some non-violent actions were preceded by reconciliation. Religious connotation is an aspect of reconciliation.

To the degree that the communication *Nuclear disarmament: project for a Convention* (2011), there are conventions for biological and chemical disarmament, but no one for nuclear weapon. France one of the Nuclear States opposes to nuclear disarmament.

As reported by the communication *Peacebuilding, nature preservation and voluntary simplicity* (2011), there is a severe food and ecological crisis increasing conflict causes (scarcity of agricultural resources, drinkable water or fossile energy) and threatened World Peace. It is better to choose simpler life styles above all in great consumers countries, to avoid disasters.

In consonance with the communication *Refugees, displaced persons, host communities, how can we build peace in everyday life?* (2011) Displaced persons (refugees or internally displaced persons, asylum seekers...), often massive, can bring more crisis to the region because it can destabilise. Some of the problems are environmental pressure, competition for land, problems of understanding and cohabitation, inequality for access to basic services. When the return to their original land is impossible, it is mandatory to think about their social and economic integration in another country or region. Displaced persons face violations of their rights.

In line with the communication *Promoting environments that encourage a*

culture of peace (2011), education as an aid to life means one education suitable for every single child from all over the world, where they learn to take care for themselves and for others, to respect their plants, environments, animals, life and human beings. There is a connection between peaceful children and peaceful environments. Some aspects of art and culture will promote a culture of peace.

In keeping with the communication *Justice and Peace through non-violence: following the example of Francis of Assisi* (2011). Gandhi and Francois of Assisi defended that with a modest lifestyle someone will become a men and women working for peace.

To the degree that the Declaration by Church and Peace on the *Concept of Responsibility to Protect (R2P)* (2011), Church and Peace is the European network of Peace Churches. There are some reflections for the World Council of Churches:

Following the fonts, we could referred (2009, 1):

“1) *Our peace is in Jesus Christ. “Jesus met his own violent death with nonviolence, and his way remains the model for Christians to follow in overcoming violence”.*

2) *Church and Peace understands the need to stand alongside people whose lives are threatened and who call for security and protection.*

3) *Church and Peace appreciates that the United Nations´ Organisation and some regional organisations are seeking to accomplish these tasks by taking measures which pre-empt the causes of conflicts as well as assisting in the reconstruction and*

reconciliation process after violent conflicts have ceased.

4) Based on our understanding of Christian discipleship and peace making, we oppose that section of the Concept which allows the use of military force to ensure the protection of threatened peoples.

5) The use of military weapons is assumed and these weapons would kill and wound without distinguishing between those people involved in the violence or those not, and their use has nothing in common with procedures governing police interventions under national law.

6) Violence in any form can never serve to bring about lasting peace with justice. Only the path of loving one's neighbour and loving one's enemy holds any promise. We invite all churches to resist together with us the temptation of justifying the use of deadly weapons even as a last resort".

As reported by the secretary General Ban ki-Moon's in the *Message To Mark The 100-Day Countdown To The International Day Of Peace (2009)*., on 21 September is the International Day of Peace. A day to ask governments to focus on nuclear-disarmament and non-proliferation is a day of reflections.

Conforming to the conference *The International Coalition for the decade is now on Facebook!* (2011), the idea is to help a children's right campaign to promote everlasting peace and a free violence education. The idea is to struggle against violence.

In consonance with Dr. Maria Montessori in the conference *From Dr.*

Montessori's "A New World and Education" (2001), the lack of development originates danger. An education to bring help to humanity, to adapt to the present conditions generated through the development of civilizations.

Two things are needed in education: to study the unknown man and to help him in his normal development. It is important to know man from birth, as well as, to have a scientific knowledge through the phases of growth from birth until maturity. Character is a conquest made through exercise and personal experience.

There must be a growth based on the psychological aspect of human growth with certain conditions for the development of the man. There must be one education, common to all humanity, based upon independence and freedom with one aim; the development of character.

If one venerate humanity, one will not destroy it being incapable of cruelty. Moral education must not insist upon one's race but upon the appreciation of civilization.

Every person is the product of the growth of the child.

Also coinciding with this positions, there are the opinions expressed by Dr. Maria Montessori in the conferences *Have Faith in the Child* (1950) and *On Discipline-Reflections & Advice* (1924), Molly O'Shaughnessy in the conference *A Vision of the Montessori Movement for the Next Century* (2005), Victoria Barres in the conference *Maria Montessori and UNESCO* (2005), as well as in the *Communiqué on 8th International Montessori Congress on the theme "Man's Formation in World*

Reconstruction” (2003) by AMI.

4. 8. ERRADICATION OF POVERTY.

As reported by Lynne Lawrence (2005) in the conference *A Change Within: Removing Obstacles to Development*. It is vital in the formation that children develop relationships with people who have faith in their potential and greatness.

Adults must avoid obstacles in the child's development. The child is our teacher.

The more watchful and aware of the connections between the child's inner and outer worlds; the better adults become. Collecting information over a period of time, adults would be observing the inner life of the child. Children should be guided by people previously prepared themselves morally, ethically and spiritually to walk with them through their development.

Adults should find a way to be with their children based on full reverence, collaboration and respect but not based on conflict. It involves ethical compass, a life-long process of self-reflection and continual assessment of our moral in all relationships.

As stated in the communication *The Universality of Montessori's Discoveries* (2003), Montessori fits within every culture, with refugee children, with street-children and those in vulnerable environments.

Conforming to the article *Maria Montessori and UNESCO* (2005) by Victoria Barres, there is a need to prevent war, because war cultivates the seeds of future discord and weaks population's health and welfare.

In agreement with Keynote Address and Lynne Lawrence in the conference *The*

Adult and the Child grow together (2007), children are hope for the community, the future and for their families. Adults should help the child to develop the power of the child self-construction through understanding and collaboration. Collaboration between child and adult brings benefit to both of them and to society. The unknown potentialities of the children from all over the world become actualised as they develop, they live and grow in their environment.

In keeping with Molly O'Shaughnessy in the conference *The Child, Society and Montessori Principles* (2007), Children are explorers. They have to contribute, understand and adapt to society. The results to achieve in a Montessori's environment include collaboration, self-discipline, creativity, social cohesion, intellectual flexibility and initiative. Developing these characteristics help to be innovative, to create a healthy adaptation and to solve problems seeking solutions to global challenges and new opportunities.

In line with Anette Haines in the conference *The Foundation of the Human Personality-Our Hope for the Future* (2007), tolerance and education is part of non-violence and peace civilization.

Human personality is formed during the first six years of life. If each plane of development in the first six years of life is accompanied with an educational environment, the emerging adult will be self-disciplined, resilient, capable and creative. He will respect and love his world.

Just as Silvia Dubovoy in the conference *Education without Borders-Champion the Cause of all Children* (2007), the child has the power to transform humanity.

Education without Borders benefits children all over the world. Man must support his family and himself and he also is capable to become an instrument of something great and awesome serving the humanity and his individual interest.

Also coinciding with this positions, there are the opinions expressed by Annette Haines in the conference *The Totality of Montessori* (2005), Dr. Maria Montessori in the conferences *Have Faith in the Child* (2001) and *On Discipline-Reflections & Advice* (2001), Molly O'Shaughnessy in the conference *A Vision of the Montessori Movement for the Next Century* (2005), Victoria Barres in the conference *Maria Montessori and UNESCO* (2005), and according to the *Communiqué on 8th International Montessori Congress on the theme "Man's Formation in World Reconstruction"* (2003) by Maria Montessori.

4. 9. DIGNITY.

Pursuant to Maria Gabriella Lay (2005) in the conference *Working Together to Combat Child Labour. Champion the Cause of All Children*, all children deserve to benefit from universal human rights and social protection.

To the degree that Lynne Lawrence (2005) in the conference *A Change Within: Removing Obstacles to Development*, freedom means for a child to be capable to grow in accordance with his developmental needs and by his own laws. A child is free if he gains independence from the adult oppression.

Freedom means being a master of oneself. Work is the cornerstone of freedom. People need light, peace and spiritual tranquility. The aim is to remove obstacles for the development of the human spirit.

As reported by Eduardo J. Cuevas G. in the conference *Liberty: Spiritual Freedom and Moral Development* (2005), when one is able to function alone, personality begins.

Freedom is the independence acquired by long experience and one's own effort. It is also the valorization of the personality in order to become aware of one's own value. Without this, the child would only feel his value in case he is loved.

As stated in David Kahn in the conference *Montessori Erdkinder: The Social Evolution of the Little Community* (2005), when adolescents do service they experience a social rebirth.

Montessori understood adolescents, their spiritual attraction, their keen humanistic tendencies, their creative expectations, their deep absorption of the circumstances, their sense of world solidarity and the values around them. Adolescents possess a positive psychology, a personal dignity and a zeal for social reform; the most noble characteristics which will lead man to become a social being.

Conforming to André Roberfroid in the conference *Montessori's Vision of Service* (2005), The first legacy of Maria Montessori is that the child is an actor and the teacher is a servant. The teacher contributes to a better humanity serving the children.

Montessori defended that she did not invent a method of education. She gave some children a chance to live.

The world would be a better place to live in if the child exercises their full rights. The key to a better world is the children. That is why adults have to listen to the children.

A document named "A World Fit For Us" (2002) came out from a Special Session on Children in May 2002 in the United Nations General Assembly:

Pointed out:

"In this world

We see respect for the rights of the child.

We see an end to exploitation, abuse and violence.

We see an end to war.

We see the provision of health care.

We see the eradication of HIV/AIDS.

We see the protection of the environment.

We see an end to the vicious cycle of poverty.

We see the provision of education.

We see the active participation of children.

We are not the sources of the problems; we are the resources that are needed to solve them.

We are not expenses, we are investments.

We are the children of the world, and despite our different backgrounds we share a common reality.

We are united by our struggle to make the world a better place for all.

You call us the future, but we are also the present.

We want a world fit for children, because a world fit for us is a world fit for everyone”.

In agreement with Keynote Address and Lynne Lawrence in the conference *The Adult and the Child grow together* (2007), children are hope for the future, for their communities and for their families. As they develop, grow and live in their environment ,the unknown potentialities of the children all over the world become

actualised. The child has the power for his self-construction and adults should help him through understanding and collaboration. Collaboration between child and adult brings benefit to both of them and benefits to society.

In consonance with Molly O'Shaughnessy in the conference *The Child, Society and Montessori Principles* (2007), childrens try to contribute, understands and adapt to society being explorers. In the Montessori's environment the results to achive are self-discipline, creativity, collaboration, initiative, social cohesion and intellectual flexibility. Developing this characteristics it is mandatory in order to create a healthy adaptation, to help to solve problems and to be innovative seeking solutions to global challenges and opportunities.

Also coinciding with this positions, there are the opinions expressed by Annette Haines in the conference *The Totality of Montessori* (2005), Dr. Maria Montessori in the conference *From Dr. Montessori's "A New World and Education"* (2001), Molly O'Shaughnessy in the conference *A Vision of the Montessori Movement for the Next Century* (2005).

4. 10. DESINTOXICATION.

In keeping with Maria Montessori in her book *Antropología Pedagógica* (1913), alcohol cause immoral manifestations, therefore; to cure a person, they can not be treated in a drunken state, we must expect pass this state to cure them.

Personally, I know there are protocols that have been used, as auriculotherapy (such as auriculopuncture) and they may continue using it for people with toxicity problems and they seem to have very good results.

In the works of Maria Montessori we can obtain information concerning desintoxication in an example of alcoholism. She said that alcohol produces immoral manifestations, hence, to cure an alcoholic is to be expected that the drunken recuperates from their status and become a non alcoholic person in order to treat that person. Otherwise, treatment is not effective.

4. 11. MARGINALITY.

In line with Maria Gabriella Lay in the conference *Working Together to Combat Child Labour. Champion the Cause of All Children* (2005), child labour encompasses several forms of exploitation and abuse driven by poverty, lack of education, economical and political situations without the rights of the children, and they are endangered and exploited through activities for the gain or profit of adults. They are forced into armed conflicts and prostitution. They work in agriculture, mining, manufacturing of chemicals or explosives, domestic labour, deep-sea fishing and so forth. Child labour is limited to developing countries.

Just as Lynne Lawrence in the conference *A Change Within: Removing Obstacles to Development* (2005), patience and moderation is the preparation for all mothers, fathers and all who come into contact with children. This will remove obstacles to the development of the child.

People and teachers in contact with children are similar to a harbour where the child can return and leave whenever they wish. In order to become this safe harbour it is necessary to become attentive to the clues their external actions in the world describe being attentive to the child. This is the way to be able to observe small details and to interpret the inner motivations of the child. People learn more about themselves when they learn from the child. Learning how to listen to the child and observing with attention, a person is able to find out the answers they have been looking for.

One has to understand oneself and one's experiences, as well as, the "prejudices" one's have in relation to children to prevent from being an obstacle for the child

development.

Pursuant to David Kahn in the conference *Montessori Erdkinder: The Social Evolution of the Little Community* (2005), the aim of adolescent little community is to provide young people independence and trust to work and run the Little Community with adult's help within and beyond the classroom setting. Visiting and studying little communities improve reflections on the attributes of life.

To share and relate to different visions contributes someone to understand one's own reality. Through empathy, informed observation and human solidarity, adolescents become conscious of the differences among communities. Little community creates conditions for harmony and conflict because there are feelings of achievement and collaboration as well as feelings of friction and failure. Little community knows how to solve conflicts. There are codes of conduct or civility, and there is a vocabulary for harmony and good humans relations. Conflicts are resolved quickly and naturally in time.

Feedback is provided by social interaction and this helps adolescents to understand themselves.

Between twelve and fifteen community feedback results in a dramatic "conversion" which is described by Montessori as an instantaneous change or a swift brought about by the same cause.

Adolescents learn from peers. Community feedback happens when someone learns how to take meaning from others, learning about oneself through others who are, at the same time, learning about oneself. This is education through individual

personality being in connection with the rest.

The task of human understanding is the task of mending breaches or filling gaps that are vast or serious. Its primary aims should be the realization of the values of the human personality and the development of mankind. In the communities there is a need to get inside oneself, mending quirks and hurts and also comprehending who you are and what you need. One realises that peers have the same insecurities and willingness to work things out.

The latest Montessori expression of the adolescent's little community is the Erdkinder farm community. There is a store, a farm and a hotel, all of which providing education for integrated work and study. There is nothing like cooking the food that one has cultivated on the farm. Human values are discovered through the work of the head and the hand.

Social harmony supports individual growth. In the little communities adolescents express their personality. Adolescents have strong feelings, angry feelings, loving feelings, but most adolescents have a need to-belong feeling. The little community is the stage where adolescents and adults are actors upon it.

To the degree that André Roberfroid in the conference *Montessori's Vision of Service* (2005), the vehicle for a better society is the child. He is the center of the school and the actor.

In order to create the best society of the child, he needs the best conditions to develop his skills and values. Adult's sense of service is one of thrust and confidence.

Adults serve the child. Confidence is the result of a careful and close observation of the child development.

Privileges are rights for few, they lead to envy, competition, eventually fights, wars and frustrations. The Montessori Method is a call for action.

4. 12. HYGIENE.

It can be highlighted:

- A) Its emphasis on hygiene
- B) The educational sense of hygiene
- C) Its emphasis on hygiene and the educational sense of hygiene now.

As seen in the School tab in chapter 2, hygiene has an important role in the educational system and method of Maria Montessori.

These ideas would obey to:

1. Hygiene: Personal Health.
2. Hygiene: Mutual and social respect.
3. Hygiene as an educational tool in both individual and social sense.

4. 13. PREVENTION.

As reported by Lynne Lawrence in the conference *A Change Within: Removing Obstacles to Development* (2005). Montessori's education nurtures people all over the world, cultures and creeds. It empowers the child to take responsibilities for others and for themselves, to seek out solutions, to face difficulties and to work for the common good. In order to serve the child better, adults must to get to know themselves better. It is an obligation to act in defence of the child.

A country in conflict is an illness. The key to removing obstacles to the child's development is collaboration.

It is mandatory to stand a short period of time in front of a child at least once a day to see compassion, kindness, co-operation, selflessness, humour, dilligence, courage and love.

The teacher can not interfere in any way when the child is concentrated.

In the needs of the child, teachers must orientate their actions:

1. Teachers can not do for them what they can already do.
2. Before act, teachers have to observe.
3. It is necessary to observe other children because they can offer the right amount of help.
4. Adults should not become an obstacle to the development and the evolution of the child, they can not act for what the child wishes to perform.

5. The objective is to teach the action and to abolish the possibility of imitation; teaching to teach, not correcting.

As stated in Maria Montessori in the lecture *The Child's Environment* (1999) it is essential to organize the environment for the child development. Schools are like prisons or hospitals.

Conforming to Renilde Montessori in the conference *Chiaroscuro* (2001), the teacher have to prepare the society to promote the self-construction of the child.

In agreement with Victoria Barres in the article *Maria Montessori and UNESCO* (2005), there should be prevention of war because war weaks population's health and welfare and cultivates the seeds of future discord.

In consonance with Dr. Maria Montessori in the article *Empowerment through Education* (2002), there is a tendency to interpret things in one way. This one interpretation of things as good or bad has no advantages at all.

The condemning of things as good or bad in the relation to the child is seen in true light and significance. For example, it depends upon man whether something is dangerous or not.

To acquire independence is essential for the child. Man should conquer danger by using his intelligence and developing himself.

Montessori Education has seen miracles in the efforts and success towards the elimination of dangers by mastering and learning their secrets. This is the central idea of this thesis to be capable to write down that above all, this method has achieved results

and very good ones for the entire humanity. In my personal opinion if this method were all over the world, there would be World Peace and this world would be better. The eradication of the bad could be possible with the help of this method. From my point of view it is outstanding, superb. It gives solution to real problems and the best of all it might prevent problems.

Also coinciding with this positions, there are the opinions expressed by Dr. Maria Montessori in the articles *From Dr. Montessori's "A New World and Education"* (2001), *Have Faith in the Child* (1950), *On Discipline-Reflections & Advice* (1924), Dr. Silvana Quattrocchi Montanaro in the conference *The Foundation of the Human Being* (2005), Silvia C. Dubovoy in the conference *Reality: The Most Powerful and Integral Key to the World* (2005), and in the *Communiqué on 8th International Montessori Congress on the theme "Man's Formation in World Reconstruction"* (2003) by Dr. Maria Montessori.

4. 14. ETHICS AND MORAL.

In keeping with Maria Gabriella Lay in the article *Working Together to Combat Child Labour. Champion the Cause of All Children* (2005). The ILO (International Labour Organization's) belongs to United Nations to promote principles, rights at work, social justice and the basis for universal and lasting peace. Child labour deprives children's education, health and safety by depleting human capital. It perpetuates the cycle of poverty. For the ILO abolishing child labour is a priority.

SCREAM (Supporting Children's Rights through Education, the Arts and the Media) is an ILO education and social mobilization which recognizes young people's role in awareness and exerting their influence in their communities to obtain social change. It is necessary according to Montessori's understanding of children's need to use movement and action to develop harmoniously through activity.

This programme helps teachers, educators and young people to boost understanding of social justice issues, the essential for universal peace. It focuses on globalization, human rights and child labour. SCREAM conducts projects worldwide in different socio-cultural settings, expressing their creativity in music, theatre, seminars, visual arts and canvases, interviews, photo exhibitions, academic projects and debates contributing to social change.

The World Day Against Child Labour (WDACL) established by ILO is celebrated on June 12th.

In line with Eduardo J. Cuevas G. in the conference *Liberty: Spiritual Freedom and Moral Development* (2005), adults have to assist the child to think, act and will

for himself. Serving the spirit to perfection when working among children.

Taking care of oneself allows one to become an active and responsible member of a society, with the subsequent involvement in tasks within the community based on what one is best suited. This will bring about Moral Responsibility.

This creates a strong sense of self-esteem and identity, an important element of moral development. Morality is the possibility of distinguishing bad from good and the choosing to do the good. Morality with rules allows different people to live peacefully with a common aim. It is mandatory to achieve a common aim, adaptation to a common life.

The common aim is the development of independence. If one is allowed total freedom (liberty) to act in accordance to one's inner directives, one is able to satisfy his own developmental needs, resulting in a sense of joy and satisfaction. On the other hand, obstacles to development impedes one's becoming.

When one has satisfied his personal needs there is harmony with his environment. This child is calm and sweet.

Mutual understanding and love depend if the child has achieved independence or not. On the other hand, the child wants always to help when it is needed. This is the essence of moral responsibility, this is a lesson adults must learn, to know when or when not to intervene.

Just as *Impressions Educateurs sans Frontières* (1999) by Renilde Montessori.

Montessori's principles can be applied and help to parents, family counsellors, social

workers, children under hospitalization, child-care workers, victims of violence, children abandoned and children at risk.

From the communication *Moral Development* (2000) by Peter Gebhardt-Seele Moral Development is the will to choose, to know what is good, and the freedom to act upon that will.

From the communication *The Need for Universal Accord so that Man May Be Morally Trained to Defend Humanity* (2001) by Dr. Maria Montessori. All mankind is threatened with destruction today.

Pursuant to *Maria Montessori and UNESCO* (2005) by Victoria Barres, a part of Maria Montessori's child development theory is the Montessori theory of moral development. Children tend to behave in the same way, with a common pattern of behaviour in a particular age range.

Montessori thought that there were Four Planes of Development lasting each stage of development about six years. Each one manifests different physical development, behaviours and learning powers.

The needs are different in each plane and new manifestations of moral development take place in each of the four planes.

To the degree that Monica Sullivan Smith in *The Montessori "Secret"* (2004), some of the basic principles in Montessori's environment are: the Human tendencies and the Stages of Development, The Sensitive Periods and the Absorbent Mind, The Child as the Teacher, the Adult as a Guide and Education as an Aid to Life. These

Montessori developmental principles are true for every child at all times.

As reported by Judi Orion in the article *Montessori 0-3. The Untapped Potential of the Absorbent Mind* (2009). During the Spiritual Embryo or the first three years, the Child is an Unconscious Absorbent Mind. Adults must assist the child to create a strong basis: a basis of peace, a foundation of trust and a foundation for the realization of one's human potential.

Montessori 3-6.

The child creates his own personality with values and the knowledge to work and to be in the world. The self-construction of the individual is the aim of this period.

Montessori 6-12.

At six years comes the emergence of a new child. There are changes in physical appearance, characteristics, behaviour and learning style. This period includes: Cosmic Education, The Great Lessons, the three-hour work cycle and the three year age range. The child should reach his own independence within the class. They are developing their social and moral conscience, as well as, working together.

Montessori 12-18.

This period is also named Erdkinder. The adolescent work will be considered for its outcomes and how they impact on later reforms locally and globally through one's contribution to society and problem solving.

As stated in Eduardo Cuevas in the conference *Spiritual Preparation of the*

Adult (2007), as it is defended by the Montessori Philosophy, man's life has a two dimensional reality: spiritual and material.

- Material reality lets one to construct, spiritual reality lets one to create.
- Material reality lets one to survive as an individual, spiritual reality requires one to thrive as a community.
- Material reality lets one to exist, spiritual reality lets one to dream.

The teacher's preparation is both informative and formative, intellectual and spiritual.

Conforming to Mary Raudonis Loew in *The Prepared Environment* (2007), adults have to prepare the environment for the child. When humans move into a new stage, the tendencies and needs are manifested in new ways. The child in each four plane shows other characteristics at the social, psychological, spiritual and intellectual levels. These places are called prepared environments.

In agreement with Amy Kirkham and Montessori Parents in the conference *Montessori in the Home Environment* (2007), it is essential to help and accommodate the child to become independent. It is necessary to prepare and support the child for life. The ability and the knowledge to live as a helping member in the community is the latest gift to the child.

This includes the development of self-worth feelings and self-esteem through active participation in the daily family life. Montessori's hope for the world, for peace, and for lasting positive changes lay in children and adults.

In consonance with Annette Haines in the article *The Foundation of the Human Personality- Our Hope for the Future* (2007), the first years of life forms human personality. When there is an educational environment in each four plane of development within the first six years, the emerging adult will be self-disciplined, resilient, capable and creative. He will respect and love his world.

Tolerance and education is part of non-violence and peace civilization.

Also coinciding with this positions, there are the opinions expressed by Dr. Maria Montessori in the conference *Empowerment through Education* (2002), Dr. Maria Montessori in the article *From Dr. Montessori's "A New World and Education"* (2001), Victoria Barres in the conference *Maria Montessori and UNESCO* (2005).

4. 15. WORK.

In keeping with Lynne Lawrence in the conference *A Change Within: Removing Obstacles to Development* (2005). Education for Montessori is a revolution, where violence is wholly excluded.

Defending the construction of human normality, education has to become a help of life.

There must be a collaboration across political cultures and boundaries, religious, a call for individuals, communities, nations and countries to unite around the child.

It is essential:

- To know what guides and motivates the child.
- To observe the children and to discover what is meaningful and significant.
- To know what motivates and guides our actions and thoughts.
- To debate the principles and practice (the prepared environment and the materials).
- To observe ones interactions and actions with children and adults.
- An useless help is an obstacle to the child development.

Adults should provide the help required.

In line with Eduardo J. Cuevas G. in the conference *Liberty: Spiritual Freedom*

and Moral Responsibility (2005), the Philosophy of Montessori defends that humans are spiritual beings inside a body, and the body is the vehicle of spiritual expression.

The aim of this education is to help each individual in the creation of his personality. This is liberty.

The teacher has to study the soul. She sees what is there and the path she has to follow to learn...

This is a feeling of love, a connection between souls. The child's soul starts to blend with the teacher's soul and the child becomes obedient.

One's personality is founded on one's spiritual gifts: inclinations and talents, interests, in combination with one's genes. It is one's response and accommodation to the experiences lived in the environment. Personality can be considered as a spiritual or psychic organ in nature.

External stimuli, which can be determined experimentally, organises psychic development. Psyche or soul describe the spiritual dimension of the process.

Personality is the addition of other psychic characteristics: language, intelligence, will and character, all of which are potentialities at birth required during the Spiritual or Psychic Embryo until three years of age. Ideas similar to these are being supported now by physiologists as important as D. Francisco Mora Teruel y Antonio Rodriguez Damasio (*The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*, 1999; *Descarte's error: emotion, reason, and the human brain*, 2000:

Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain, 2004).

This characteristics are revealed by the child through his responses, movements and reactions to the environment. They can be identified through observation. The right nourishment responds to his needs.

It is an obligation for the sole aim to offer the child the necessary nourishment.

The child develops an organised and complex activity.

Liberty and freedom in english, represents the two aspects of the one word liberty in Italian.

Liberty is the potential of being free, an external reality. Freedom is the capability to be free, a skill the individual has or has not developed. It is like can and may: you may go for a walk (liberty) but you can not (freedom). The lack of liberty is the result of a limit imposed from the outside, whereas the lack of freedom is because of a personal or internal limitation.

Liberty is given to the child meanwhile, freedom is adquired by himself. Both of them might or might not coexist. One can experience freedom without liberty, or have liberty without being free. The coexistence of both the external possibility and the internal ability is the ultimate experience of freedom.

The problems our societies are experiencing today might be the divorce of these two aspects of freedom.

If one is not able to conquer one's limitations, one is not able to reach spiritual freedom. To transform one's potentialities into capacities and abilities one has to exercise oneself within the environment. Giving perfect liberty to the child will assure

the growth of his potentialities to reach spiritual freedom. The first condition is liberty, an essence of education.

Just as David Kahn in the conference *Montessori Erdkinder: The Social Evolution of the Little Community* (2005). Adolescents experience a social rebirth, a second birth. Adolescents possess a positive psychology, a personal dignity, a zeal and social reform: the most noble characteristics to prepare a person to become a social being.

If a community meets another community, they want to immerse and penetrate themselves in the grown-up world, to participate in cultural investigations and responsibilities, to implicate with the physical work as well as to plan and become specialized in their roles.

They are at the same time seeing that people can live differently, and studying culture.

To the degree that Baiba Krumins Grazzini in the article *Work: A Vital Instinct* (2005). Human work has transformed their world into another beyond nature's contriving named Sopranatura, Supernatura or Supranatura. We all depend on this world and on other's work. This positions can be structured in two aims:

1) All Creation is Life, Work, Movement.

Work is more often than not, channelled in the wrong direction creating "miracles" of destruction rather than creation. We depend on children, because they are the only ones who can bring about humanity's transformation itself.

2) The Child's Work.

Children are tireless workers, they work with concentration, they are refreshed by their work, they repeat activity or exercise and they become more capable, stronger and independent. Childhood deviations such as timidity, lying, aggression, possessiveness disappeared, and another child appeared: calm, happy, self-possessed, kind, disciplined, obedient, an indefatigable and a great worker.

Mind and hands are connected. Hands permits intimate relationships among humans and the environment. The work for the child must be work for his hands. He needs appropriate objects.

He wants to do everything by himself. He searches certain aims with an instinctive directness of purpose and once he has freed himself of the oppressive adults, he achieves the second aim, working toward his independence.

Work is man's essential instinct, he can work from morning till night with no tireness. Work in the wrong way is fatigue.

Working with maximum effort and concentration is related to exactness.

Giving exactness to the child results in activity, joy, freedom, work and perfectionment.

The child who remains hidden unless circumstances are propitious, the normal child, has to teach us about the true nature of humanity and about ourselves.

Work is the fundamental instinct of man. He has born to work.

Many traits (good and bad from the point of view of adults) tends to disappear as the child works. The result is a new man with no adults' defect, one who is healed of his ills, who works dilligently.

This new man has qualities: discipline but not blind, love but not attachment, the ability to relate to reality, submission, something different from flights of fancy. The child shows people the moral man, the new man, bringing people light.

Forced labour and work are not the same. Work must be undertaken willingly, is the natural function of man, not forced labour.

As reported by André Roberfroid in the conference *Montessori's Vision of Service* (2005). Service in the Montessori World is based on five essential elements:

- Serving the child is an attitude of learning from observation.
- Serving the child is an act of faith in the child's capacities and potential.
- Serving the child is a willingness to expand our practice and knowledge with no limits.
- Serving the child is a duty to put in practice the results of our learning.
- Serving the child is an effort to brain teachers.

As stated in Annette M. Haines in the communication *Science and the Montessori Casa dei Bambini* (2000), science, a mode of investigation, creates knowledge.

Montessori method is a scientific pedagogy. Scientific experiments are usually done in a laboratory where variables can be controlled. The variables are controlled but not the child. The child is the independent variable. Behaviour is recorded by checklists and narrative records recopiling the duration of specific behaviours, the frequency and so forth. When a child is given freedom, it is possible for the child to be free.

From the Question and Answer Section, *Is the Montessori Method not Outdated?* (2011), Montessori method is not dated. Autodidactic materials teach the child arts following the dictates of inner laws, in order to become a member of his group, This method is an aid to life.

In keeping with Camillo Grazzini in the conference *A Montessori Approach to Physical Education* (2001). Montessori adopts natural gymnastic movements that guides to essential exercises as walking, standing with a good posture, jumping, moving, running, lifting heights and so forth.

In line with Shannon Helfrich in the communication, *The Mathematical Mind* (2002), mathematical mind is significant for the child development.

The manifestation of every phenomenon follows a progression that involves:

- An indirect preparation.
- A Subconscious knowledge's formation: compilation of experience and impressions.
- An awakening of consciousness with its powers of application.

The mathematical mind is able to quantify, organise and classify within our own experiences. The mathematical knowledge is used every day through precise observation, to create abstractions, to create order out of chaos and to use the imagination.

As stated to Ann Dunne in the communication *Language and Thought* (2002). Language is one of the most essential skill for human learning and communication.

With the growth of vocabulary, there are more opportunities to work out thinking, which asks for more linguistic development. Children are capable to use language in order to express and communicate their feelings enhancing their emotional growth.

There are agrupations based to age according to the developmental planes. Children's House is for 3-6 years of age; the lower elementary is made up of 6-9 year olds and the upper elementary corresponds to 9-12 years of age. Children work individually, progressing at their own pace; there is cooperation but not competition among the ages.

In agreement with the communication *La Maestra* (2002) by Dr. Maria Montessori, the activity of the teacher is prudent, multiform and delicate. She has a watchful wisdom, spreading her attention to the whole class. Her assignments are to go to assistance and to retire, to serve, to talk or to be silent depending on the case. She must be calm, patient, charitable and humble. She has to possess virtues.

She has to conduct the child in relation to its responses, knowing to select the

proper material and to arise a deep interest in the child. She has to know the technique of presentation, to use the materials, the sequence of them, the parallel exercises and to recognise if the child is ready to use it.

She must take care of the order, providing the child external rules of discipline.

In consonance with the communication *An Environment for Adolescents* :

‘Erdkinder’ (2003), the main elements of the Erdkinder are a shop, a farm and a hostel. Parallel to the Erdkinder is the academic education. This environment will provide apprenticeships in a variety of arts, crafts, trades, professions and vocations taught by experts. They will use the instrument of intelligence, the hands, improving their possibilities and their intellect. They will develop hardiness and equanimity through the self-assurance acquisition to face life’s vicissitudes.

In keeping with Dr. Annette Haines in the communication *The Formation of Mind. Language, Learning and Logic in Early Childhood* (2003). Language learning starts and remains as motor movement boosts by auditory signal of the mother. The child and the mother work together taking advantage of a universal intelligence of language.

Language is built of words that needs an order. The child maintains the order and the structure of the language.

In line with Maria Montessori in the communication from the San Remo Lecture *The Absorbent Mind* (2004), the first six years are essential for the evolution and the formation of the child. The consequences are irreparable if they deviate.

The child follows immovable laws that determine the time and the events when those will take place. He possesses an inner guide.

The school helps him in his development.

Children ask many questions because they want to know everything; the teacher, as a rule, know just a little.

Just as the communication by Camillo Grazzini, *Cosmic Education at the Elementary Level and the Role of the Materials* (2004) which is based on the conference *The Child, The Family, The Future*. From six to twelve they receive some lessons as psychological keys to explore the culture. These lessons are the cosmic fables:

1. God Who Has No Hands (to introduce geography).
2. Story of Life (to introduce biology).
3. Story of the Appearance or Coming of Man (to introduce human history).
4. Story of `The Ox and the House` (the story of the alphabet for language).
5. Story of Numbers or of Counting (for mathematics).
6. Story of `The Country/Nation of the Great River` or `The Great River`: the story of the human body (for human physiology and anatomy).

Editorial: leading article.

As it can be seen, the fundamental ideas respond to:

Through language it is communicated most of the knowledge a human acquires about human life. We create our language (or languages) from the environment, in order to be able to communicate more than words. Our tone of voice and our body language add meaning to reveal what we have to say.

The Absorbent Mind (2004), a mind capable to absorb knowledge with no effort, is one of Maria Montessori's main themes, an idea that profoundly characterizes her thinking.

A mind that results in assimilate and incorporate the environment. A mind manifested, and active the first six years.

The development of language is one of the aspects most associated with the Absorbent Mind.

The adquisition of language by the child comes naturally and without fail.

Pursuant to Mary Hayes in the Congress Papers *Montessori's View of Cosmic Education* (2005), Maria Montessori continues her lecture on Supra-nature and how this connects to human growth. Montessori writes that in the first year of the child's life, the child has seen everything and has started to order everything in his mind, through a directed and inner effort. In the second year of life the child is noting the tiniest possible things, almost invisible. As if he had seen enough of the things of life, and they no longer had any interest for him.

To the degree that Keynote Address and Lynne Lawrence in the conference *The Adult and the Child grow together* (2007), children bring hope for the community, for

their families and for the future. Children are born with unknown potentialities that become actualised as they grow, live and develop in their environment. The child has the power for their own self-construction and adults can help in this process through collaboration and understanding.

Collaboration between the developing child and the nurturing adult brings benefits to both and benefits to society.

As reported by Judi Orion in the article *Montessori 0-3. The Untapped Potential of the Absorbent Mind* (2009), the first three years of life sets the foundation of all subsequent development. This is the Spiritual Embryo. Understanding the unlimited potential of the Unconscious Mind in this period, it is possible to create a strong basis for the child: a foundation of trust, a basis of peace and the foundation for the realization of one's human potential.

Montessori 3-6.

In this period there is to support the self construction of the individual. The child is actively creating his own unique personality with the knowledge and values necessary to function in the world.

Conforming to Dr. Jean Miller in the conference *Montessori 6-12, Optimal Education at the Six to Twelve Year-Old Level* (2007), as the child approaches six years there is the emergence of a new child. There are distinct changes in physical appearance, behaviour and learning style. Some of the foundations of Montessori 6-12 includes the Great Lessons, interrelated subject areas, cosmic education, the three hour work cycle and the three year age range. Children are developing their moral and social

conscience, there is a profound emphasis on working together. Teaching the 6-12 years of age involves fostering every child's independence within the class.

In agreement with David Kahn in the conference *Montessori 12-18, Adolescent Great Work: Our Way to the Future* (2007). This period belongs to the Erdkinder. The adolescent work will be known by its developmental outcomes and how they impact on future educational and social reforms globally and locally through real problem solving and envisioning of one's real contribution to society.

In consonance with Eduardo Cuevas in the conference *Spiritual Preparation of the Adult* (2007). Montessori's Philosophy defends the notion that man's life has a two dimensional reality: spiritual and material.

- Material reality lets one to exist, spiritual reality leads one to life.
- Material reality lets one to survive as an individual, spiritual reality leads one to thrive as a community.
- Material reality lets one to construct, spiritual reality lets one to create.
- Material reality leads one to think, spiritual reality requires that one dream.

The formation of the Montessori teacher is both informative and formative, intellectual and spiritual.

In keeping with Mary Raudonis Loew in the conference *The Prepared Environment* (2007), Maria Montessori described the ways adults must design the different spaces for children in each plane of development. Doing this, it is possible to help children to fulfill their potential and to assist humanity in its own developmental

path. Dr. Montessori saw that each time humans enter a new stage, the tendencies and needs are manifested in new ways. Children show, in each four planes of development, different characteristics at the psychological, intellectual, spiritual and social levels. These places were called by Dr. Maria Montessori the prepared environments.

In line with Amy Kirkham and Montessori Parents in the conference *Montessori in the Home Environment* (2007), the home environment has to provide for the needs of all household members. Small changes can be made to accommodate him and help him become increasingly independent. Adults need to prepare and support the child for life. The ultimate gift to the child is the ability and the knowledge to live as a contributing member of the community. This includes the development of self esteem and self worth through active participation in the family daily life. Montessori's hope for lasting positive changes, for peace and for the world lay in the children and the women and men they would become. The child will impact social generations. In the home environment is where this all begins.

To the degree that Mary Hayes in the Congress Papers *Montessori's Views of Cosmic Education* (2005), Cosmic Education connects human growth and Supra-nature. The first year, the child has seen everything and has begun to order in his mind things, through inner and directed effort. The second year, he is observing the tiniest possible things.

As stated in Molly O'Shaughnessy in the conference *The Child, Society and Montessori Principles* (2007). Children try to understand, adapt and contribute to society. They are explorers. Montessori's environment want to achieve collaboration, self-discipline, creativity, cohesion, intellectual flexibility and initiative. Developing this characteristics help to create a healthy adaptation, to solve problems and to be

innovative seeking solutions to global challenges and to opportunities.

Conforming to Silvia Dubovoy in the conference *Education without Borders-Champion the Cause of all Children* (2007). Children has the power to transform humanity. Education without Borders could benefit children all over the world.

Man must support his family and himself being capable to serve humanity and his individual interest.

In agreement with Annette Haines in the article *The Foundation of the Human Personality-Our Hope for the Future* (2007). Human personality is formed the first six years. With an educational environment in every plane of development, the emerging adult will be self-disciplined, resilient, capable and creative. He will respect and love the world.

Tolerance and education is part of non-violence and peace civilization.

Also coinciding with this positions, there are the opinions expressed by Annette Haines in the conference *The Totality of Montessori* (2005), Dr. Maria Montessori in the conferences *Empowerment through Education* (2002), the article From Dr. Montessori's "A New World and Education (2001) by Maria Montessori, *Have Faith in the Child* (1950) and *On Discipline-Reflections & Advice* (1924), Molly O'Shaughnessy in the conference *A Vision of the Montessori Movement for the Next Century* (2005), Silvia C. Dubovoy in the conference *Reality: The Most Powerful and Integral Key to the World* (2005).

Como puede comprobarse, estamos ante 15 campos actuales de aplicación de las teorías de Maria Montessori, y todos ellos son necesidades cruciales en la educación actual.

Los materiales analizados tras ellos responden fundamentalmente a la última

década, por lo que estos resultados son congruentes con el Análisis Bibliométrico, practicado en el capítulo 3.

5. VALORACIÓN CRÍTICA DEL PROCEDIMIENTO SEGUIDO.

En consonancia con trabajos clásicos de la Historia de la Medicina (López Piñero, 1972) y de la Historia de la Psicología (Carpintero y Peiró, 1981; Carpintero, 1977) hemos aplicado las técnicas bibliométricas al estudio de una médico y pedagoga clásica como es Maria Montessori.

Tal como comentamos de mano de M^a Jose Pedraja (1995) hemos usado las técnicas bibliométricas para establecer una serie de constantes en su producción científica:

1. Establecer su propia biografía intelectual.
2. Conocer sus trabajos más citados.
3. Conocer quien la cita.
4. En que fuentes de producción intelectual se la cita.
5. Quienes son los responsables de su presencia intelectual en este momento.
6. Colegio invisible que mantiene y difunde sus teorías.
7. Campos novedosos de aplicación de las mismas.

Nuestra mayor sorpresa al aproximarnos a una autora clásica como lo es Maria Montessori ha sido descubrir el fuerte impacto de sus teorías incluso en la última década y el crecimiento experimentado por los trabajos dedicados a ella entre los años 1993 a 2003.

Como indudablemente las teorías pedagógicas de Maria Montessori (1913) surgieron con una base médica, hemos buscado analogías y fuentes entre ella y otros neurocientíficos clásicos (Vigotskii, 1934/1977; Luriia, 1973) y contemporáneos (Damasio (1999); Gazzaniga (1995), Posner y Raichle (1993), Mora Teruel (2002), etc

Igualmente hemos confrontado sus teorías con autores clásicos de Psicología

Evolutiva, como es el caso de Arnold Gesell (1985).

Estas aproximaciones nos han evidenciado que algunas intuiciones pedagógicas de Maria Montessori siguen siendo vigentes aunque compartimos las críticas vertidas sobre su sistema en la actualidad (Sanchidrián, 2003) especialmente por el exceso de individualismo y la poca presencia de las emociones en sus planteamientos pedagógicos.

6. CONCLUSIONES.

En función del trabajo personal previamente incorporado, entendemos que se pueden científicamente sostener las siguientes conclusiones.

1. Motivo elección del tema. Hemos elegido este tema por motivos científicos (sus teorías se pueden aplicar a un número importante de situaciones y dependencias como podría ser la infancia abandonada y los trastornos del desarrollo), tal como se evidencia en nuestro capítulo 4.
2. El contacto con ella nos ha permitido conectar medicina y educación, conocer en qué consisten y saber los objetivos que tienen cada una de estas disciplinas, coincidiendo con la encrucijada vital de esta médico que centró su actividad en la Pedagogía.
3. Nuestra aproximación a ella ha sido no sólo a través de sus obras directas, sino de sus discípulos y Bases de Datos en la actualidad.
4. A través de esta información la hemos conectado con neurociencia. (Luriia (1974/1979), Vigotskii (1934/1977), Posner (1993), Gazzaniga (1995), Damasio (2000), Mora Teruel (2002, 2007), descubriendo importantes analogías entre ellos.
5. Lo hemos relacionado con su pedagogía (Movimiento Montessoriano, método de trabajo en su escuela), tanto en sus inicios como en la actualidad, buscando las conexiones del mismo con las teorías de Psicología Evolutiva de su época como lo es Arnold Gesell (1985)...
6. Con lo cual estamos ante una autora aplicable a muchos ámbitos de la educación y de la rehabilitación cognitiva (Autismo, Alzheimer, Niños atípicos etc..) lo que nos evidencia importantes campos novedosos de aplicación de sus teorías.

7. Entendemos que esta autora tiene la solución a muchos de los problemas que existían y aún perduran en nuestros tiempos. Su método parece inmejorable, desde los datos aportados para prevenir enfermedades, catástrofes, epidemias, guerras, miseria... Su método es un método de curación. Un método a través del cual nos enseña a elegir el bien por encima de todo. Las personas que hayan podido tener acceso a este tipo de enseñanza deben poseer orden en su interior, sus ideas deben ser claras, deben ser capaces de encontrar soluciones a sus problemas, deben ser personas autosuficientes, para buscar la solución a los mismos.

Como dato que nos puede hablar de la importancia en la actualidad, en la Revista *History of Psychology* (2011 (3)), referidas a Italia, aparecía información de estas dos Tesis de doctorado/trabajo editado:

Babini, V.P. & Lama, L. (2000). Una "donna nuova": Il femminismo scientifico di *Maria Montessori*. Milano: Franco Angeli.

Foschi, R (2008). Science and culture around the Montessori's first "children houses" in Rome (1907-1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44, 238-257.

Por todas estas razones la hemos elegido como tema del trabajo personal de investigación, que ha constituido esta tesis de Doctorado.

El análisis bibliométrico realizado especialmente los datos aportados en los capítulos 3 y 4, nos permite sustentar las siguientes conclusiones:

Primero. Que se trata de una autora vigente, dado que aunque ella editó 28 referencias de artículos, hemos encontrado en la Base de Datos ERIC 679 resultados relativos a su método, 170 resultados en relación a sus escuelas y 155 tesis relativas

tanto a su persona, su método y sus instituciones, durante el período estudiado hasta 2010. Es una autora que sintetiza Medicina y Educación. De su producción científica destacarían (12 artículos y cartas, 41 libros y 11 folletos).

Segundo. Que su tradición es igualmente vigente por la existencia de grupos Montessorianos, expandidos en diferentes países (sede central en Holanda, presencia numerosa en EEUU, India, Japón, importante presencia también en Italia y España).

Su método pedagógico, sintetizando ideas provenientes de otros autores, sigue estando vigente en la actualidad en grupos o círculos Montessori que se encuentran extendidos por todo el mundo, como nos lo evidencia lo aportado en el capítulo 4º.

Tercero. Que el colegio invisible responsable de su vigencia estaría compuesto por **Dolors** y **Milagros Sáiz** de la Universidad Autónoma de Barcelona escribieron dos artículos sobre Maria Montessori en la revista *Historia de la Psicología*, **David Kahn** historiador estadounidense, periodista, escritor y doctor por la Universidad de Oxford con una tesis sobre Historia Moderna de Alemania, **John Chattin-McNichols** jefe del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje y Director del E. M. Standing Center for Montessori Studies, profesor en el Colegio de Educación en la Universidad de Seattle, **Turner Joy** quien además de sus aportaciones teóricas en su colegio Greenhouse Montessori en Garden Grove, Canadá, creció para servir a primaria, fué partidario de Montessori y de la Sociedad Americana Montessori.

En orden a autores más centrados en su método, **Annette M. Haines** es una conferenciante conocida a nivel internacional, entrenadora y examinadora de la Asociación Internacional Montessori (AMI), directora de Capacitación para la formación del Centro de Montessori de St. Louis y **Elisabeth Coe** como la Directora del Centro Montessori de Houston para la formación de Docentes, y es la Ex Presidenta de

la Sociedad Americana Montessori son las autoras más centradas en estos aspectos.

Mario Montessori, hijo de Maria Montessori, doctor Honoris Causa por la Universidad Edgecliffe (EEUU) y autor del libro *La Educación para el Desarrollo Humano* (1979), **Nancy McCormick Rambusch**, fundadora de la Sociedad Montessori Americana, y quien organizó la primera escuela Montessori independiente norteamericana, Whitby, en Greenwich, Connecticut, en 1957. Entre los años 1958 y 1964, cooperó a establecer más de 400 escuelas Montessori antes de desarrollar centros de formación de educadores. Son los autores más responsables de la organización del movimiento montessoriano.

Tras la muerte de la Dra. Nancy McCormick Rambush en 1995, la Junta de Directores AMS estableció conferencias y un Comité de Archivos dedicado a su trabajo y contribuciones a la educación. El nombre de la Dra. Nancy McCormick Rambush constituye durante la conferencia nacional de AMS, anualmente, la oportunidad a eminentes defensores y educadores de presentar sus opiniones a una audiencia nacional. El profesor Rambusch, cada año, es seleccionado por el Comité de Archivos con el asesoramiento del presidente de la conferencia y otros miembros del Consejo de AMS.

Joyce S. Pickering fué vicedecana de Educación Médica y Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Medicina de la Universidad McGill desde 2004, de profesión médico internista y pedagoga practica, como directora del Master en Epidemiología y Estadística. Interesada por la salud internacional, mantiene una consulta en el Centro de Enfermedades Tropicales del Hospital General de Montreal y su enseñanza se ha centrado en salud internacional y epidemiología, su estudio se ha centrado en las áreas de medicina interna siguiendo los métodos higiénicos y pedagógicos de Maria Montessori. Es la representante de McGill para el Consejo

Médico de Canadá.

Otra montessoriana destacada sería **Laurie Ewert-Krocker** Profesora Titular del Hershey Montessori School y Jefa Adjunta de la Escuela. Ha impartido con el Hershey Montessori School, el programa adolescente desde 1996 en su inicio. Tiene formación en el IAM de los niveles 3-6 y 6-12. Como la autora anterior, fué profesora de Universidad durante 9 años antes de unirse a la organización Montessori.

Igualmente **Mary B. Verschuur** profesora desde 1967 en Colegios Montessori de Omaha, en los niveles elementales y primarios, es doctora por la Universidad de Glasgow y **Angela K Murray** destaca como autora en la base de datos **DISSERTATIONS & THESIS**, con 2 referencias, dedicadas a ella.

Estos autores son los responsables del fuerte crecimiento de las publicaciones dedicadas a Maria Montessori en la última década, tal como lo evidencian los datos recogidos sobre su método entre 1994 y 2003.

Cuarto. En relación a otras corrientes de la ciencia contemporánea, podemos apreciar coincidencias con Luriiia, Vigotskii (1934/1977), en el carácter crucial del mediador, para el adecuado desarrollo de los procesos psicológicos superiores (especialmente pensamiento y lenguaje) en el niño.

Quinto. Aunque se trata de una Doctora en Medicina, que se aproxima al mundo educativo, las conexiones han sido de índole antropológica, higienista, de medicina preventiva y social. Su Método Pedagógico, desarrollado por ella, es único y novedoso. Los temas que trabajó siguen estando aún vigente en la actualidad, y algunos de ellos son marginación cultural y social, integración social, reeducación, maltrato, etc.. desgraciadamente siguen siendo necesidades sociales presentes en nuestro momento histórico.

Sexto. Se trata de una autora innovadora (al crear su propio método y material), científica (el método se considera como una síntesis de biología, medicina, psicología experimental, psicometría, antropología). Persona muy observadora, conferenciante, viajera, estudiante (estudió pedagogos como Seguin e Itard, estudió filosofía, al antropólogo Sergi..), medico aplicada (fué Ayudante en una clínica psiquiátrica, directora del Instituto Médico Pedagógico y trabajó de forma privada) y muy erudita (cita unos 200 investigadores en *Pedagogical Anthropology* y menciona trabajos de 50 científicos y educadores en *The Montessori Method*). Conocía la obra del pionero de la educación diferencial (Jean Itard), fué maestra de niños especiales, estudió la importancia de un ambiente que favorezca el aprendizaje y los métodos de educación diferencial de Estados Unidos y Europa. Todo esto nos permite comprender la tremenda permeabilidad de la misma ante las diferentes disciplinas, presentes en su sistema pedagógico.

Septimo. Compartimos con Sanchidrián (2003) las críticas a su sistema en la doble línea de excesivo de individualismo y de la menor presencia de los aspectos afectivos y emocionales como su itinerario educativo, y apreciamos que los ideales y los valores humanistas, que deben estar presentes en la educación como una constante (tal como analizó entre nosotros Jose Manuel Esteve (1977,1998, 2010) son los que nos permiten diseñar a la educación como un camino de crecimiento personal, cara a la construcción autónoma de la persona, como pretendía Maria Montessori (1913).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Nota: 1) Las fechas indicadas después de algunos materiales, denotan la fecha exacta de la búsqueda en la Base de Datos.

2) Para las obras clásicas históricas incorporamos primero la fecha de composición y en segundo lugar la edición que hemos manejado.

AMI. (2003). Communiqué on 8th International Montessori Congress on the theme “Man’s Formation in World Reconstruction”. PDF. *Association Montessori Internationale*, 1-2. 15/09/2011.

Anderson, Don. (2005). In the Horse or On It. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-5. 15/09/2011.

Akhutina, Tatiana V. (2002). L. S. Vigotsky y A. R. Luria: la formación de la neuropsicología. *Revista Española de Neuropsicología*, 4 (2-3), 108-129.

Araujo, María. (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Aristóteles. (384 a.C.-322 a. C/2003). *Ética a Nicómaco*. Santa Fe: El Cid Editor.

Barres, Victoria. (2005). Maria Montessori and UNESCO. PDF. *Association Montessori Internationale*, 1-4. 15/09/2011.

Bartina, Rvdo. P. Sebastián y Roquer, Rvdo. Dr. Ramón. (1966). *La Santa Biblia*. Bilbao: Artes Gráficas Grijelmo.

Bartolomeis, F. de. (1979). *Maria Montessori y la pedagogía científica*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.

Benne, Kenneth. (1943). *A conception of authority*. New York: Columbia.

Berge, André. (1959). *La libertad en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Berge, Dion André. (1965). *L’ecolier difficile*. París: A. Colin.

Bergson, Henri. (1963). Les deux sources de la morale et de la religion. En *Oeuvres*

- (pp. 980-1250). París: P. U. F.
- Bernal, John Desmond. (1973). *The Social function of science*. London: The M.I.T. Press.
- Blumer, Herbert. (1981). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora, D. L.
- Bogardus, Emory Stephen. (1969). El liderazgo y las situaciones sociales. En *El estudio del liderazgo* (pp. 55-60). Buenos Aires: Paidós.
- Britton, Lesley. (2000). *Jugar y aprender: el método Montessori: guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años*. Barcelona: Paidós.
- Böhm, Winfried. (1994). Maria Montessori. En Jean Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (pp.149-166). Paris: Armand Colin.
- Bradford, Samuel Clement. (1948). *Documentation*. Londres: Crosby Lockwood.
- Burton, R. E. y Kebler, R. (1960). The “half-life” of some scientific and technical literatures. *American Documentation*, 11, 18-22.
- Carbone-Singh, Silvia. (2000). *The Mind and the Hand*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Carpintero, H. (1977). La “ciencia de la ciencia” y la investigación psicológica en el mundo contemporáneo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 146, 409-424 (reimp. en Carpintero y Peiró, 1981b, pp. 3-23).
- Carpintero, H. y Peiró, J. M. (1980). Una perspectiva bibliométrica sobre la modificación de conducta. *Revista de Historia de la Psicología*, I, 310-335.
- Carpintero, H. y Peiró, J. M. (1981). Aplicaciones de la metodología bibliométrica a los estudios de historia de la psicología. En H. Carpintero y J. M. Peiró (eds.),

Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica, (pp. 41-52). Valencia: Alfapplus.

Carpintero, H., Pérez-Delgado, E. y Tortosa Gil, F. (1987). Autores eminentes en psicología. Un estudio cuantitativo a través de siete revistas. *Revista de Historia de la Psicología*, 8, 183-202.

Carpintero, H. y Tortosa, F. (1990). Aplicaciones de la metodología bibliométrica a la historia de la psicología: Una visión de conjunto. En F. Tortosa. L. Mayor y H. Carpintero (eds.), *La psicología contemporánea desde la historiografía* (pp. 275-314). Barcelona: PPU.

Carpintero, H., Tortosa, F., Peiró, J. M. y Calatayud, C. (1989). La influencia de la psicología europea en USA antes de la Segunda Guerra Mundial: un estudio a través de las referencias de cuatro revistas americanas. *Revista de Historia de la Psicología*, 10, 279-289.

Cassinelli, C. W. (1971). Political authority: its Exercise and Possession. *The western political quarterly*, 14, 635-646.

Cheng, Chi-Pao. (1949). Adress before the VIIIth International Montessori Congress. PDF. *Association Montessori Internationale*, 1. 15/09/2011.

Children's Forum. (2002). *A World Fit For Us*.
[Http://www.unicef.org/specialsession/documentation/childrens-statement.htm](http://www.unicef.org/specialsession/documentation/childrens-statement.htm).
15/09/2011.

Claparède, Édouard. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*.
Genève: Hündig.

Claparède, Édouard. (1907). *La asociación de las ideas*. Madrid: Daniel Jorro.

- Claparède, Édouard. (1927). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Cousinet, Roger. (1967). *La escuela nueva*. Barcelona: L. Miracle.
- Cuevas, Eduardo J. (2005). Liberty: Spiritual Freedom and Moral Development. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-8. 15/09/2011.
- Cuevas, Eduardo J. (2005). *Spiritual Preparation of the Adult*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Damasio, Antonio. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Damasio, Antonio. (2000). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Quill.
- Damasio, Antonio. (2004). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. London: Vintage.
- Decroly, Ovide. (1919). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos: contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares*. Madrid: Francisco Beltrán.
- De Aquino, Santo Tomás. (1259-1273/1964). *In decem libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum expositio*. Torino: Marietti. (Comentario a la *Etica a Nicómaco de Aristóteles*. Pamplona: EUNSA).
- De Gérando, Joseph-Marie. (1822). *Histoire comparée des systèmes de philosophie, relativement aux principes des connaissances humaines*. Paris: Aillan.
- De Giovanni, Achille. (1888-1893). *Commentarii di Clinica Medica*. Padova: Draghi.
- De Paew, M. (1935). *El Método Montessori tal como se aplica en las "casas de los niños", expuesto y comentado para el magisterio y para las madres*. Madrid:

Ediciones de la Lectura.

De Unamuno, Miguel. (1975). *Amor y pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.

Dewey, John. (1930). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.

Diamond, Adele. (2010). Why Executive Functions are Important and How to Aid their Development. PDF. *Brain Development & Learning: Taking Sense of the Science*, 1-155. 15/09/2011.

Diccionario Manual e ilustrado de la Lengua Española. (1950). Madrid: Espasa-Calpe.

Dilthey, Wilhelm. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

D'Ors, Álvaro. (1973). Autoridad y potestad. En *Escritos varios sobre el Derecho en crisis* (pp. 93-108). Madrid: C.S.I.C.

Dreikurs, Rudolf y Soltz, Vicki. (1987). *Children. The Challenge*. Nueva York: Plume.

Dubovoy, Silvia C. (2005). Reality: The Most Powerful and Integral Key to the World. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-14. 15/09/2011.

Dubovoy, Silvia. (2007). *Education without Borders-Champion the Cause of all Children*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.

Dunne, Ann. (2002). *Language and Thought*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.

Esteve Zarazaga, José Manuel. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.

Esteve Zarazaga, José Manuel. (1998). *El árbol del bien y del mal*. Churriana de la Vega (Granada): Octaedro.

- Esteve Zarazaga, José Manuel. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria: un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Ferreira, Cheryl. (2005). One Person Can Make a Difference. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-6. 15/09/2011.
- Ferrière, Adolphe. (1982). *Escuela Activa*. Barcelona: Herder.
- Freinet, Célestin. (1976). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XIX.
- Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Leipzig y Viena: Franck Deuticke. (“Una teoría sexual”, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, Tomo I, 1967, págs. 771-823).
- Fromm, Erich. (2005). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Fröebel, Federico. (1900). *La educación del hombre*. New York: D. Appleton.
- García Hoz, Víctor. (1964). Autoridad. En *Diccionario de Pedagogía* (pp. 91-92). Barcelona: Labor.
- Gazzaniga, Michael S. (1995). *The Cognitive Neurosciences*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Gazzaniga, Michael S. (2006). *El cerebro ético*. Barcelona: Paidós.
- Gebhardt-Seele, Peter. (2000). *Moral Development*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Gesell, Arnold. (1985). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar*. México, D. F.: Paidós.
- Gibb, Cecil Armstrong. (1969). *Leadership*. Middlessex: Penguin Books.

- Girlato, Sandra. (2002). *Education as an Agent for Peace*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Goethe, Johann Wolfgang von. (1927). *Las afinidades electivas: novela*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Grafman, Jordan. (2000). *Handbook of neuropsychology*. Vol 2. Amsterdam: Elsevier.
- Grafman, Jordan. (2001). *Handbook of neuropsychology*. Vol 3. Amsterdam: Elsevier.
- Grazzini, Camilo. (2001). *A Montessori Approach to Physical Education*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Grazzini, Camilo. (2004). *Cosmic Education at the Elementary Level and the Role of the Materials*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Grush, Rick. (1997). Book Review of Gazzaniga. PDF. *Philosophy of Science 1-4*. 21/09/2011.
- Gusdorf, George. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- Haines, Annette M. (2000). *Science and the Montessori Casa dei Bambini*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Haines, Annette M. (2000). The Social, Moral, Cognitive, and Emotional Dimensions of a Montessori Education . PDF. *Optimal Developmental Outcomes*, 1-36. 15/09/2011.
- Haines, Annette. (2001). Glossary of Montessori Terms. PDF. *Association Montessori Internationale*, 1-7. 15/09/2011.
- Haines, Annette. (2003). *The Formation of Mind. Language, Learning and Logic in Early Childhood*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Haines, Annette. (2005). The Totality of Montessori. PDF. 25th *International Montessori Congress Papers*, 1-9. 15/09/2011.

- Haines, Annette. (2007). The Foundation of the Human Personality-Our Hope for the Future. PDF. Dr. Annette Haines eArticle, 1-4. 15/09/2011.
- Hayes, Mary. (2005). Montessori's View of Cosmic Education. PDF. 25th *International Montessori Congress Papers*, 1-9.
- Helfrich, Shannon. (2002). *The Mathematical Mind*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Helming, Helene. (1970). *El sistema Montessori Para un ejercicio de la libertad*. Barcelona: Luis Miracle.
- Hemphill, John Knox. (1969). El lider y su grupo. En *El estudio del liderazgo*. (pp. 332-336). Buenos Aires: Paidós.
- Herbart, Johann Friedrich. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.
- Itard, J.M.G. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers developpemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Goujon.
- Jaspers, Karl. (1963). Libertad y Autoridad. *Universitas*, 1 (3), 225-242.
- Kahn, David. (2005). Montessori Erdkinder: The Social Evolution of the Little Community. 25th *International Montessori Congress Papers*, 1-11. 15/09/2011.
- Kahn, David. (2005). *The Social Evolution of the Little Community*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Kahn, David. (2007). *Montessori, 12-18, Adolescent Great Work: Our Way to the Future*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Key, Ellen. (1906). *El siglo del niño*. Barcelona: Henrich

- Kilpatrick, William Heard. (1914). *The Montessori system examined*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ki-Moon, Ban. (2009). *Message to Mark The 100-Day Countdown To The International Day Of Peace*. [Http://www.nvpdecade.org/spip.php?breve6](http://www.nvpdecade.org/spip.php?breve6). 15/09/2011.
- Kirham, Amy y Montessori Parents. (2007). *Montessori in the Home Environment*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Knickerbocker, Irving. (1969). El liderazgo: concepto y algunas consecuencias. En *El estudio del liderazgo*. (pp. 3-11). Buenos Aires: Paidós.
- Krumins Grazzini, Baiba. (2005). Work: A Vital Instinct. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-8. 15/09/2011.
- Kurz, Robert Michael. (2008). *Formation Generation*. Oklahoma: Tate Publishing & Enterprises, LLC.
- Lawrence, Lynne. (2005). A Change Within: Removing Obstacles to Development. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-10. 15/09/2011.
- Lawrence, Lyne. (2007). *The Adult and the Child grow together*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Lay, Maria Gabriella. (2005). Working Together to Combat Child Labour. Champion the Cause of All Children. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-5. 15/09/2011.
- Lillard, Angeline Stoll. (2005). *Montessori: the science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lillard, Angeline y Else-Quest, Nicole. (2006). Evaluating Montessori Education. PDF. *Science*, 313, 1-14. 15/09/2011.

- Little, Jean Aileen. (2005). Montessori- A Vital Approach to Education for Children and Potential Teachers in Remote Areas of Australia. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-5.
- Lippitt, Ronald, Polansky, Norman, y Rosen, S. (1969). La dinámica del poder. En *El estudio del liderazgo*. (pp. 337-350). Buenos Aires: Paidós.
- Lombroso, Cesare. (1893). *Le più recenti scoperte ed applicazioni della psichiatria ed antropologia criminale*. Torino: Fratelli Bocca.
- López-Piñero, J. M. (1972). *El análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica*. Valencia: Facultad de Medicina, Centro de Documentación e Información Médica.
- Lotka, A. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16 (12), 317-323.
- Lubienski Wentwort, Roland A. (1999). *Montessori for the new millennium: practical guidance on the teaching and education of children of all ages, based on a rediscovery of the true principles and vision of Maria Montessori*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1978). *Cerebro y lenguaje: la afasia traumática: síndrome, exploración y tratamiento*. Barcelona: Fontanella.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1979). *Atención y memoria*. Barcelona: Fontanella.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1979). *El cerebro humano y los procesos psíquicos: análisis neuropsicológico de la actividad consciente*. Barcelona: Fontanella.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1979). *Mirando hacia atrás*. Madrid: Norma.

- Lurii, Aleksander Romanovich. (1979). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Toray-masson.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1980). *Los procesos cognitivos: análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1980). *Neuropsicología de la memoria: alteraciones de la memoria en la clínica de las afecciones locales del cerebro*. Madrid: Blume.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1983). *Las funciones corticales superiores del hombre: y sus alteraciones por lesiones locales del cerebro*. Vol 1. Barcelona: Fontanella.
- Lurii, Aleksander Romanovich. (1987). *Recuperación de los aprendizajes básicos: (neuropsicología y pedagogía)*. Madrid: G. Núñez.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1978). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Marsal, Maurice. (1971). *La autoridad*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Matsumoto, Maria. S. (2005). *Reverence for Life*. PDF. 25th *International Montessori Congress Papers*, 1-4. 15/09/2011.
- Michaux, León. (1975). *Los jóvenes y la autoridad*. Barcelona: Planeta.
- Miller, Jean. (2007). *Montessori 6-12, Optimal Education at the Six to Twelve-Year-Old Level*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Moltó, J. y Carpintero, H. (1987). *La psicología francesa en la revista L'Année Psychologique (1894-1945)*. *Revista de Historia de la Psicología*, 8, 163-181.

- Monés i Pujol, Jordi. (2000). Maria Montessori. Educación activa y sensorial. En Maria Montessori et al (Ed.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 23-33). Barcelona: CissPraxis.
- Montessori, Maria. (1898?). *La auto-educación en la escuela elemental: continuación al método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Casa dei Bambini” (Casa de los Niños)*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, Maria. (1913). *Antropología pedagógica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Montessori, Maria. (1915a). *El método de la Pedagogía Científica, aplicado a la educación de la infancia en las “Case dei Bambini” Casa de los Niños*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, Maria. (1915?b). *Manual práctico del Método Montessori*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, Maria. (1924). *On Discipline- Reflections & Advice*.
[Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Montessori, Maria (1934). *Psico-Aritmética*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, Maria (1934). *Psicogeometría*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, Maria. (1936). *La Santa Misa vivida por los niños*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, Maria. (1947). From Dr. Montessori’s “ A New World and Education”.
 PDF. *Montessori Article*, 1-3. 15/09/2011.
- Montessori, Maria (1948). *Communiqué on 8th International Montessori Congress on the theme “Man’s Formation in World Reconstruction”*.
[Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Montessori, Maria. (1950). *Have Faith in the Child*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

15/09/2011.

Montessori, Maria. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.

Montessori, Maria. (1967). *To Educate the Human Potential*. Madras: Kalakshetra Publications.

Montessori, Maria. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.

Montessori, Maria. (1984). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Diana.

Montessori, Maria. (1991). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti Libri.

Montessori, Maria. (1994). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. Madrid: CEPE, D. L.

Montessori, Maria. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti Libri.

Montessori, Maria. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti Libri.

Montessori, Maria. (1999). *The Child's Environment*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

15/09/2011.

Montessori, Maria. (2001). From Dr. Montessori's "A New World and Education". PDF. *Association Montessori Internationale*, 1-3.

Montessori, Maria. (2001). Have Faith in the Child. PDF. *Association Montessori Internationale*, 1-2.

Montessori, Maria. (2001). On Discipline-Reflections & Advice. PDF. *Association Montessori Internationale*, 1-9.

Montessori, Maria. (2001). *The Need for Universal Accord so that Man May Be Morally Trained to Defend Humanity*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

15/09/2011.

Montessori, Maria. (2002a). Empowerment through Education. PDF. *Association Montessori Internationale*, 1-3.

- Montessori, Maria. (2002b). *La Maestra*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Montessori, Maria. (2003a). An Environment for Adolescents: *Erdkinder*.
[Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Montessori, Maria. (2003b). Communiqué on 8th International Montessori Congress on the theme *Man's Formation in World Reconstruction*. PDF. *Association Montessori Internationale*, 1-2. 15/09/2011.
- Montessori, Maria. (2003c). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Edición y estudio introductorio de Carmen Sanchidrián Blanco).
- Montessori, Maria. (2004). *The Absorbent Mind*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Montessori, Maria. (2005). *The Totality of Montessori*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Montessori, Mario. (1979). *La Educación para el Desarrollo Humano*. Mexico: Editorial Diana.
- Montessori, Mario. (2001). What About Free Expression? PDF. *Association Montessori Internationale*, 1-4. 15/09/2011.
- Montessori, Renilde (1999). *Impressions Educateurs sans Frontières*.
[Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Montessori, Renilde. (2001). Chiaroscuro. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Montessori, Renilde. (2005a). Our Essential Mandate. PDF. *25The International Montessori Congress Papers*, 1-6. 15/09/2011.
- Montessori, Renilde. (2005b). World Odyssey- Revelations of the Possible. PDF.

Association Montessori Internationale, 1-5. 15/09/2011.

Mora Mérida, Juan Antonio. (2001). *Neuropsicología cognitiva: Algunos problemas actuales*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Mora Mérida, Juan Antonio. y Martín Jorge, Miguel Luis. (2010). *Introducción e historia de la psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Mora Teruel, Francisco. (2002). *Continuum: ¿cómo funciona el cerebro?* Madrid: Alianza.

Mora Teruel, Francisco. (2007). *Neurocultura: una cultura basada en el cerebro*. Madrid: Alianza.

Moya, J. y Caballero, A. (1994). Diez años de psicología en España. La temática psicológica a través del CINDOC (1981-1990). *Revista de Historia de la Psicología*, 15, (3-4), 239-249.

Mülberger, A. (1991). Una aproximación a la Historia de la Psicología en España a través de sus principales órganos de encuentro y comunicación. *Revista de Historia de la Psicología*, 12, 469-480.

Orion, Judy. (2009). Montessori 0-3. The Untapped Potential of the Absorbent Mind. PDF. *Montessori Australia eArticle*, 1-4. 15/09/2011.

Ortega y Gasset, José. (1967). *España invertebrada*. Madrid: Espasa.

O'Shaughnessy, Molly. (2005). A Vision of the Montessori Movement for the Next Century. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-13. 15/09/2011.

O'Shaughnessy, Molly. (2007). *The Child, Society and Montessori Principles*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.

Orem, R. C. (1986). *El Método Montessori de educación diferencial*. Barcelona: Paidós.

- Payot, J. (1913). *Aux instituteurs et aux institutrices: conseils et directions pratiques*. París: Colin.
- Pedraja, M^a José. (1995). El análisis bibliométrico de las publicaciones psicológicas. En M. Saiz, A. Saiz y A. Mülberger (Eds.), *Historia de la Psicología: Manual de prácticas*. (pp. 43-56). Barcelona: Avesta.
- Pedraja, M. J., Quiñones, E. y Vera, J. A. (1988). La Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana como órgano de expresión de la práctica psiquiátrica en Cuba. En A. Rosa. J. Quintana y E. Lafuente (eds.), *Psicología e historia: Contribuciones a la investigación en Historia de la Psicología*, (pp. 229-238). Madrid: Universidad Autónoma.
- Peiró, J. M. y Carpintero, H. (1981). Historia de la psicología en España a través de sus revistas especializadas. *Revista de Historia de la Psicología*, 2, (2), 143-181.
- Peiró, J. M., Mateu, M. C. y Carpintero, H. (1980). El impacto de la obra de A. R. Luria en la comunidad científica actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 1, 171-197 (reimp. en Carpintero y Peiró, 1981, pp. 295-319).
- Peltzman, Barbara Ruth. (1998). *Pioneers of early childhood education: a biobibliographical guide*. United States of America: Greenwood.
- Pema, Jetsun. (2005). The Tibetan Children's Villages. PDF. 25th *International Montessori Congress Papers*, 1-8. 15/09/2011.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. (1910). *El método por Pestalozzi*. Madrid: La Lectura.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. (2003). *Algunos escritos sociales*. Valencia: Nau Llibres.
- Peters, Richard Stanley. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Piaget, Jean. (1969). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Piaget, Jean. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, Jean. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, Jean. y Heller, J. (1941). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Pigors, Paul. (1935). *Leadership or domination*. London: Harrap & Houghton Mifflin.
- Platón. (2002). *La república*. Madrid: Alianza.
- Platón. (428 a. C?-347 a. C./2004). *Banquete*. Santa Fe: El Cid Editor.
- Platón. (428 a. C?-347 a. C./2004). *Gorgias*. Santa Fe: El Cid Editor.
- Platón. (428 a. C?-347 a. C./2004). *Menón*. Santa Fe: El Cid Editor.
- Platz, A. (1965). Psychology of the scientist: XI. Lotka's law and research visibility. *Psychological Reports*, 16, 566-568.
- Platz, A. y Blakelock, E. (1960). Productivity of American Psychologists: quantity versus quality. *American psychologist*, 15, (5), 310-312.
- Polansky, Norman. (1949). Problems of interpersonal relations in research on groups. *Human relations*, 2, 281-292.
- Posner, Michael. I., Raichle, M. (1994). *Images of mind*. New York: Scientific American Library.
- Price, D. J. S. y Beaver, D. B. (1966). Collaboration in an invisible college. *American Psychologist*, 21 (11), 1011-1018.
- Quattrocchi Montanaro, Silvana. (2005). The Foundation of the Human Being. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-12. 15/09/2011.

- Rathunde, Kevin. (2003). A Comparison of Montessori and Traditional Middle Schools: Motivation, Quality of Experience, and Social Context. PDF. *The NAMTA Journal*, 28 (3), 1- 41. 15/09/2011.
- Raudonis Loew, Mary. (2007). *The Prepared Environment*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Redl, Fritz. (1969). *El estudio del liderazgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Roberfroid, André. (2005). Montessori's Vision of Service. PDF. *25th International Montessori Congress Papers*, 1-6. 15/09/2011.
- Roberfroid, André. (2008). *The International Coalition for the decade is now on Facebook!*. [Http://www.nvpdecade.org/spip.php?breve18](http://www.nvpdecade.org/spip.php?breve18). 15/09/2011.
- Rousseau, Jean-Jacques. (2006). *Cartas morales y obra correspondencia filosófica*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1762/2008). *El contrato social*. Valladolid: Maxtor.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1762/2008). *Las confesiones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Samarrai, Fariss. (2006). Montessori Education Provides Better Outcomes than Traditional Methods, Study Indicates. PDF. *Journal Science*. 1-2. 15/09/2011.
- Sanchidrián Blanco, Carmen. (1909/2003). *Maria Montessori: El Método de la Pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Edición y estudio introductorio de Carmen Sanchidrián Blanco).
- Sáiz, M. y Sáiz, D. (2005). La estancia de María Montessori en Barcelona: La influencia de su método en la psicopedagogía catalana. *Revista de Historia de la Psicología*, 26 (2-3), 200-212.
- Sáiz, M. y Sáiz, D. (2006). Las escuelas Vilajoana en el panorama de la infancia anormal. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (2-3), 167-177.

- Sáiz, M. y Sáiz, D. (2008). Lluís Folch i Torres y el Instituto Torremar. *Revista de Historia de la Psicología*, 29 (3-4), 203-210.
- Seguin, Eduardo. (1932). *Jacobo Rodríguez Pereira: Primer maestro de sordomudos en Francia*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Seguin, E. y Rodríguez, Pereira. (1932). *Educación de los sordomudos. Biografía y análisis de su método, y elogio del mismo por Buffon*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Sergi, Giuseppe. (1895). *Origine e diffusione della stirpe mediterranea*. Rome: D. Alighieri.
- Sizaire, Anne. (1995). *Maria Montessori: la educación liberadora*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Skinner, B. F. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Spinoza, Baruch. (1969). *Ética*. Madrid: Aguilar.
- Spinoza, Baruch. (1987). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza.
- Standing, E. M. (1978). *La revolución Montessori en la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Sternberg, Robert. J. (1986). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge MA.: University Press.
- Sternberg, Robert. J. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sternberg, Robert. J. (2004). *International handbook of intelligence*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Stogdill, Ralph Melvin. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47, 1-14.

- Sullivan Smith, Monica. (2004). *The Montessori "Secret"*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Sutter, Jean y Luccioni, H. (1959). Le syndrome de carence d'autorité. *Revue de neuropsychiatrie infantile*, (3-4), 115-129.
- Tissié, Ph. (1889). *La fatiga y el adiestramiento físico*. Madrid: Librería de Fernando Fé.
- Tortosa, F. (1980). La psicología actual a través del Psychological Abstracts. *Análisis y Modificación de Conducta*, 11-12, 77-90 (reimp. en Carpintero y Peiró, 1981, pp. 93-105).
- Tortosa, F. y Carpintero, H. (1980). La evolución de la Psicología en España en el siglo XX. Un estudio sobre manuales introductorios. *Revista de Historia de la Psicología*, 1, 353-391.
- Tyne, Megan. Barres, Victoria. Malva, Zarin. Rebild, Dinny y Fukatso, Takako. (2003). *The Universality of Montessori's Discoveries*. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/). 15/09/2011.
- Tryphon, Anastasia. Y Vonèche. Jacques (Ed.). *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. Hove (UK): Psychology Press.
- Van der Ploeg, Eva. S. y O'Connor, Daniel. W. (2010). Evaluation of personalised, one-to-one interaction using Montessori-type activities as a treatment of challenging behaviours in people with dementia: the study protocol of a crossover trial. PDF. *BMC Geriatrics*, 10 (3), 1-6. 15/09/2011.
- Vigotskii, Lev. Semionovich. (1934/1977). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotskii, Lev. Semionovich. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.

- Vigotskii, Lev. Semionovich. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia: (ensayo psicológico)*. Madrid: Akal.
- Vigotskii, Lev. Semionovich. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotskii, Lev. Semionovich. (1995). *Obras escogidas. III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vigotskii, Lev. Semionovich. (1996). *Obras escogidas. IV. Psicología infantil*. Madrid: Visor.
- Vigotskii, Lev. Semionovich. (1997). *Obras escogidas. V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.
- Vigotskii, Lev. Semionovich. (2001). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique.
- Vogt, William. (1970). *La crisis de autoridad en la educación*. Madrid: Studium.
- Watson, John Broadus. (1928). *Psychological Care of the Infant and Child*. New York: Hardcover.
- Weichardt, C. (1898?). *Pompei vor der zerstoerung : reconstructionen der tempel und ihrer umgebung*. Leipzig : Verlag K. F. Koehler
- Wentworth, Roland A. Lubienski. (1999). *Montessori for the new millennium: practical guidance on the teaching and education of children of all ages, based on a rediscovery of the true principles and vision of Maria Montessori*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- William, James. (1909). *Principios de Psicología*. Madrid: Daniel Jorro.
- Yaglis, Dimitrios. (1989). *Montessori*. México D. F.: Trillas.
- Yaglis, Dimitrios. (2005). *Montessori: la educación natural y el medio*. México D. F.:

Trillas.

Yela Granizo, Mariano. (1967). *Educación y libertad*. Bilbao: Banco de Vizcaya.

8. RELACIÓN DE BÚSQUEDAS MONOGRÁFICAS, REALIZADO EN BASES DE DATOS Y PÁGINAS WEB, INDICANDO SU FECHA.

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Abolishing BASM and stopping banks from investing in controversial munitions.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Active non-violence and reconciliation: when one brings about the other.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Art: a pathway to peace.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Civilian peace intervention: a concrete engagement towards promoting peace.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Concept of Responsibility to Protect (R2P).* [Http://www.nvpdecade.org/spip.php?article134](http://www.nvpdecade.org/spip.php?article134)

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Developping citizenship competencies: an example of educational cooperation between France and Colombia.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *How can we find a way out of the violence of unemployment?* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Human rights education as an integral part of peace and non-violence education.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *In the face of critical situations.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Is the Montessori Method not Outdated?.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Justice and Peace through non-violence: following*

the example of Francis of Assisi. [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *“Living With” in order to build peace.*
[Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *My brother: a man without identity papers.*
[Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Nuclear disarmament: project for a Convention.*
[Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Peacebuilding, nature preservation and voluntary simplicity.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Promoting environments that encourage a culture of peace.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Refugees, displaced persons, host communities, how can we build peace in everyday life?* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Resolution 1325 of the United Nations: a tool for reconciliation.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *The role of local communities in peacebuilding.*
[Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *Violence on T.V.: the effect on children and possible solutions.* [Http://www.montessori-ami.org/](http://www.montessori-ami.org/).

{Búsqueda realizada 15/09/2011} *The International Coalition for the decade is now on Facebook!.* [Http://www.nvpdecade.org/spip.php?breve18](http://www.nvpdecade.org/spip.php?breve18).

9. OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN.

Fecha de búsqueda (4/02/2010)

[A Message from Dr. Riane Eisler about the Importance of Montessori Education.](#)

<http://www.montessori.org/section.php?catid=16§ionid=18>

[Joyful Scholars: Montessori for the Elementary years.](#)

[Montessori's Vision of Service.](#)

[Montessori: Timeless & Classical.](#)

[Observations across the Globe: London, England.](#)

[On discipline-Reflections & Advice.](#)

[One Person Can Make a Difference.](#)

[THE SECRET OF CHILDHOOD: Normalization and Deviations.](#)

[What Are The Real Benefits of Sending a Child to Montessori?](#)

Fecha de búsqueda (30/04/2010).

http://aportes.educ.ar/lengua/popup/vigotsky_y_sus_discipulos.php

http://es.wikipedia.org/wiki/Aleksandr_L%C3%BAriya

Fecha de búsqueda (25/05/2010).

http://es.wikipedia.org/wiki/David_Kahn

<http://fac-staff.seattleu.edu/JCM/web/>

http://www.redorbit.com/news/education/348618/remembering_joy_starry_turner/

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/speakersah.htm>

<http://www.montessori-namta.org/namta/namservs/journal.html>

<http://www.wmsh.org/>

<http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090626170348AAllg4W>

<http://www.mcgill.ca/centreformeded/whoweare/affiliates/pickeringj/>

<http://www.amshq.org/development/rambusch.htm>

[http://www.hershey Montessori.pvt.k12.oh.us/teacher/Adolescent
%20Program/index.htm](http://www.hershey Montessori.pvt.k12.oh.us/teacher/Adolescent%20Program/index.htm)

<http://www.lincolnmontessori.com/factsheet.shtml>

Fecha de búsqueda (08/07/2010).

<http://www.montessori-ami.org/events/AMIBrochureSummerSeminar.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/events/BrainDevelopmentLearning2010.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/>

<http://www.montessori-ami.org/events/AdeleDiamondPresentation.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersMH.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersAH.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersSQM.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersLL.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersMM.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersBKG.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersSD.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersEC.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersAR.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersJP.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersCF.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersMGL.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersDK.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersJL.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersDA.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersMO.pdf>

<http://www.montessori-ami.org/congress/2005sydney/CongressPapersRM.pdf>

<http://www.decennie.org/documents/Salon3/en/presentation.html>

<http://www.nvpdecade.org/spip.php?rubrique75>

<http://www.nvpdecade.org/spip.php?article134>

<http://www.nvpdecade.org/spip.php?article122>

Fecha de búsqueda (12/07/2011)

http://en.wikipedia.org/wiki/Montessori-Based_Dementia_Programming

<http://www.socialsciences.mcmaster.ca/news-and-events/montessori-methods-for-dementia-focusing-on-the-person-the-prepared-environment/?searchterm=gail>

[%20elliot](#)

<http://livingwellalah.com/wordpress/aging/using-montessori-method-to-work-with-people-with-dementia-including-alzheimers/>

<http://www.caring.com/articles/montessori-and-dementia>

<http://www.torontonursinghomes.com/articles/5-dementia/150-montessori-methods-help-dementia-residents.html>

<http://www.brennerpathways.org/montessori-and-alzheimers/>

Fecha de búsqueda (25/08/2011).

<http://serendip.brynmawr.edu/exchange/node/487>

<http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/reviews/looking-for-spinoza-joy-sorrow-and-the-feeling-brain-by-antonio-damasio-541351.html>

[http://books.google.com/books/about/Looking_for_Spinoza.html?](http://books.google.com/books/about/Looking_for_Spinoza.html?id=iZzPyJID9RUC)

[id=iZzPyJID9RUC](#)

<http://www.acampbell.ukfsn.org/bookreviews/r/damasio-3.html>

http://en.wikipedia.org/wiki/Triarchic_theory_of_intelligence

<http://www.nytimes.com/2005/06/19/books/review/19SATELL.html?pagewanted=1>

http://greatergood.berkeley.edu/article/item/book_review_the_ethical_brain/

<http://www.neurosciencemarketing.com/blog/articles/neuroethics-book.htm>

http://kolber.typepad.com/ethics_law_blog/2005/05/the_ethical_bra.html

<http://www.centroseut.org/articulos/r1/resen022.htm>

<http://www.elmorrocotudo.cl/admin/render/noticia/16877>

<http://nadaesvanidad.blogspot.com/2011/03/el-cerebro-etico.html>

Fecha de búsqueda (21/09/2011).

<http://www.intelliwise.com/reports/review1.htm>.

<Http://ozpk.tripod.com/000000creat>.

Fecha de búsqueda (22/09/2011).

http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=394&Itemid=65

