



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DEL MÉTODO MONTESSORI DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA HERMENÉUTICA
ANALÓGICA-ICÓNICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MARÍA DE JESÚS RODRÍGUEZ TORRES

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. LETICIA MORENO OSORNIO

COMITÉ TUTOR:
MTRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
MTRA. ROSA MARÍA SANDOVAL MONTAÑO
MTRA. BERTA OROZCO FUENTES
MTRA. CLAUDIA BATALLER SALA



2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice general

Índice general	I
Introducción	VII
1. EL MÉTODO MONTESSORI	1
1.1. Contexto Histórico	1
1.2. Aportaciones pedagógicas de la escuela activa y moderna	3
1.3. Fundamentos del Método Montessori	6
1.3.1. Filosóficos	6
1.3.2. Biologicistas	8
1.3.2.1. El embrión espiritual	9
1.3.2.2. Periodos sensitivos	10
1.3.3. Pedagógicos	11
1.3.3.1. Didáctica del Método Montessori	11
1.3.3.2. El ambiente Montessori	11
1.3.3.3. Materiales por áreas	13
1.4. El Papel de la Guía Montessori	20
1.4.1. La disciplina	21
1.4.2. Importancia de la abolición de los premios y castigos externos	21
1.4.3. Orden y bondad	22
1.5. Asociación Montessori Internacional	23
2. LA EDUCACIÓN MONTESSORI EN MÉXICO	26
2.1. Normatividad	27
2.2. Características de la educación privada en México	27
2.3. Centro de Estudios de Educación Montessori A. C. (CEEMAC) . . .	30
2.4. Asociación Montessori Mexicana, A. C. (AMME)	31

3. LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA-ICÓNICA	34
3.1. Orígenes de la Hermenéutica	34
3.2. Hermenéutica-analógica	35
3.3. Analogía de proporción	36
3.4. El univocismo y el equivocismo	37
3.5. El Sujeto Analógico	39
3.6. Los Elementos del Acto Hermenéutico	39
3.6.1. Los pasos del acto hermenéutico: el proceso interpretativo . .	40
3.7. Categorías de Análisis de la Hermenéutica analógica-icónica	41
3.7.1. El entramado categorial de la hermenéutica analógica	41
3.7.1.1. Ícono y símbolo	42
3.7.2. Metodología	44
3.7.3. Las dos caras de la hermenéutica	46
4. ANÁLISIS CRÍTICO DE ALGUNAS LÍNEAS BÁSICAS DEL MÉTODO MONTESSORI	49
4.1. Textos de la autora	50
4.2. Textos o discursos de las instituciones	56
4.3. Prácticas dentro de los cursos de formación de guías Montessori.	59
4.4. Prácticas dentro del ambiente Montessori.	64
4.4.1. Vida práctica.	67
4.4.2. Área sensorial.	68
4.4.3. Área de lenguaje.	69
4.4.4. Área de matemáticas.	69
Conclusiones	71
Bibliografía	76
Anexos	84

*Y allí estará el Trascendente,
la Trascendencia, esperándonos
a nosotros. Siempre atento
y siempre vigilante, para
otear el camino, para ver
si nos acercamos a Él.*

Mauricio Beuchot Puente

Mis agradecimientos a quienes aportaron a lo largo de mi formación la construcción de nuevos conocimientos.

A mi Directora de Tesis: Maestra Leticia Moreno Osornio

A mis maestras lectoras:

Lilly Patricia Ducoing Wattey
Bertha Orozco Fuentes
Claudia Bataller Sala

En particular a la Maestra Rosa Ma. Sandoval Montaña, gracias por sus comentarios y apoyo durante el proceso.

Mi gratitud para el Dr. Mauricio Beuchot Puente por sus comentarios a mi trabajo y a la posibilidad de abrir nuevas interpretaciones.

A Paola Porras y Alejandro Carreño, por el meticuloso y profesional trabajo en la edición de la Tesis.

A mi gran amiga y compañera del Posgrado: Consuelo Santiago Trejo

Al amor de mi vida,
por todo su apoyo :

Martín

A mis otros dos grandes
amores, mis hijos :

Isis Mariana y José Martín

Ícono de mi vida que me enseña
la lucha y el trabajo arduo : Mi madre

Con su fortaleza me mostró el
trabajo constante : Mi padre†

A mis hermanos :
Micaela
Celedonia
Alejandra
Ma. Guadalupe
Matilde
Alicia
Fernando
David
Daniel

Introducción

El presente trabajo es la sistematización de la investigación realizada por mí a lo largo de los últimos años y cuya finalidad es obtener el grado de Maestra en Pedagogía por la UNAM. El objetivo general del mismo es abordar el método Montessori a partir de un análisis metodológico basado en la hermenéutica analógica-icónica.

La temática que se aborda en esta investigación a mi parecer reviste gran interés en virtud de la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar en México, reforma que con fundamento en el artículo 38° fracción VI de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y el artículo 38° fracciones I, V, VI y XXXI, de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, establece que la educación preescolar en México tiene carácter obligatorio a partir del ciclo escolar 2004-2005.

Dicha renovación curricular se origina en la Secretaría de Educación Pública mediante la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, el planteamiento central de esta reforma es mejorar la calidad de atención educativa que brinda a los niños y a las niñas de tres a cinco años de edad.

El debate en torno a este periodo formativo ha generado un ambiente propicio para la interpretación de las propuestas educativas preescolares puestas en práctica, y dentro de ello la reflexión de alternativas educativas al modelo tradicional, una de ellas es el método Montessori.

Como es sabido, la edad preescolar (3 a 5 años) es fundamental en el desarrollo del ser humano, debido a que en ese período se potencializan las habilidades del niño; tanto a nivel sensorio-motor como de lenguaje, cognitivas, socio-afectivas.

El método Montessori pertenece a lo que se conoce como la escuela nueva. En ella se enfatiza la importancia de preparar un ambiente adecuado para el niño, esto es, un ambiente adaptado a su naturaleza. Podemos decir que este tipo de método se basa

en el principio de libertad que favorezca el desarrollo en las etapas tempranas del infante. Por lo anterior, cabe señalar que existen dos factores clave en el desarrollo del método Montessori: a) el ambiente que se estructura con actividades analíticas y materiales preparados; b) la formación de las guías Montessori (educadoras).

Para abordar el estudio del método Montessori retomaré principalmente, la propuesta metodológica de la hermenéutica analógica-icónica de Beuchot desde la que considero se pueden trabajar los elementos conceptuales necesarios para la reflexión del tema que trataremos.

Además del análisis teórico desde diversos autores abordados, debo señalar que una parte importante de mis reflexiones tienen como fundamento mi experiencia de 17 años de trabajo en el nivel preescolar con una propuesta de adaptación del método Montessori a mi práctica docente cotidiana. A partir de ello consideré necesario responder a algunas interrogantes que se me planteaban en la puesta en marcha de la propuesta de Montessori.

Cuestionamientos como los siguientes:

¿Qué fue lo que realmente propuso María Montessori?

¿Quién valida el método Montessori?

¿Cómo interpretar el método Montessori desde nuestra realidad?

¿Existe una pérdida de sentido al interpretarla?

¿Existe una interpretación literal del autor?

¿El método Montessori en México, sólo se puede aplicar si la guía Montessori se forma dentro del Centro de estudios de educación Montessori?

¿Qué riqueza pedagógica nos brinda el método Montessori?

Para responder a estos y otros cuestionamientos, elaboré el presente trabajo, mismo que organicé en cuatro capítulos.

En el primero se expone el contexto y la propuesta pedagógica de María Montessori, quien es un símbolo de la escuela nueva, ella centra su propuesta en el hecho de que el niño es el constructor del hombre futuro. Retoma de forma preponderante el aspecto filosófico del ser, parte de que es necesario recuperar al ser humano para que sea el productor de riquezas y felicidad.

Fundamentando su pensamiento en el discurso de la modernidad, Montessori retoma conceptos del mundo biológico y acuña términos paradigmáticos en su propuesta, como el del embrión espiritual, a partir del que se interpreta el aprendizaje del niño desde una vida síquica y biologicista, en donde el ambiente es un factor determinante para el desarrollo del niño.

En la propuesta pedagógica Montessori, el orden simbólico juega un papel fundamental convirtiéndose en la práctica, en una posición filosófica.

El aula Montessori se encuentra organizada por áreas en donde hay materiales específicos para cada una de ellas: Vida práctica y cuidado de la persona son el primer paso y hay material graduado que tiene como finalidad la adquisición de la independencia. Posteriormente se encuentra el área sensorial, donde se propiciaría el desarrollo de los sentidos por medio del material. El área del lenguaje, se enfoca al desarrollo del mismo; escrito y articulado. Finalmente está el área de matemáticas en la que se busca la adquisición de la capacidad de abstracción en los niños.

En el segundo capítulo analizo el Centro de Estudios de Educación Montessori A. C. que tiene como objetivo formar guías Montessori y la Asociación Montessori Mexicana, A.C. (AMME) que tiene por objetivo difundir y organizar los congresos anuales sobre temáticas Montessori así como la elaboración de la revista Oquetza. Analizo sus propuestas, como los alcances y límites educativos que dichas instituciones, desde mi experiencia teórica y práctica, observan.

El tercer apartado intenta ser el anclaje teórico desde el que se analizará la propuesta educativa de Montessori, ya que uno de los objetivos de la presente investigación es realizar una interpretación de la propuesta educativa Montessori desde la mirada de la hermenéutica analógica-icónica, modelo teórico propuesto por Mauricio Beuchot, en el que se plantea el objetivo de aprehender el significado esencial del texto que pueden ser los escritos, los hablados y los actuados. Dicho de otro modo: la realidad puesta en cuestión. Por otro lado, Beuchot parte de que es la analogía la que propicia el acercamiento de opuestos. Los opuestos viven en tensión. En la hermenéutica analógica se tiende hacia un ideal regulativo; entre una hermenéutica positivista que es la unívoca o la hermenéutica romántica que es equivocista. Así mismo, otra tesis es que en la analogía predomina la diferencia, donde los opuestos conviven en tensión.

En el cuarto apartado, se van configurando conclusiones de mi investigación a través del análisis de la propuesta Montessori vista desde el ángulo de mirada de la hermenéutica analógica-icónica. La hermenéutica en tanto disciplina de la interpretación, trata de comprender textos dentro de sus contextos, por tanto, analizo el contexto Montessori en México y reflexiono sobre los matices en la interpretación del método desde un claro-oscuro de la hermenéutica, es decir, desde el límite analógico.

Finalmente, agrego a mi trabajo un anexo de tres registros de visitas realizadas al Centro de Estudios Educación Montessori A.C. las cuales fueron refuerzo para mi análisis de la práctica Montessori en México.



Capítulo 1

EL MÉTODO MONTESSORI

1.1. Contexto Histórico

Comprender el Método Montessori implica conocer, de manera general, las ideas de la época y el contexto histórico de Italia, país de origen de María Montessori, para ver la razón y la manera en que decide desarrollar su propuesta educativa, en la que se propone formar hombres activos y libres. La cuna del humanismo y del Renacimiento mediterráneo, hacia 1861 vive épocas importantes en materia educativa con la proclamación de la ley Casati, la que llama a la unidad italiana, realiza un ordenamiento escolar con el cual se pretendía disminuir el analfabetismo y ampliar la escuela elemental, establecer [como política pública] la secundaria y devolver a Italia su pedigree humanista. Aquella Italia, una vez Cadoma sometió al papado y lo confinó a sus límites actuales, desarrolló programas de escuela laica y con la ley Orlando (1904) eliminó la religión de las escuelas. Lo importante es que de aquella Italia surgió María Montessori y las hermanas Agazzi y Antonio Gramsci ¹.

Esta nueva política de instrucción pública, que plantea una sociedad de iguales -o que tiende a eso-, busca “... el cuidadoso análisis de la libertad de enseñanza, la gratuidad, la obligatoriedad escolar, la universalización y la laicidad... [son este tipo de ideales más los] de hermandad social, de filantropía en suma, [los que dan pauta para una] pedagogía utópica...”²

A comienzos del siglo XX, el positivismo corriente de pensamiento en boga, busca por una lado, difundir una enseñanza útil, que sirva para la vida y la industria, para lo cual lleva la modernización al currículo escolar; por otro lado, al apuntar

¹Claudio Lozano Seijas, *La educación en los siglos XIX y XX*, Madrid, Síntesis, 1994, p. 40.

²Ibidem, p. 30.

hacia una psicología alejada del espiritualismo anterior, hace posible una pedagogía científica cuya idea central está en un naturalismo basado en la acción, por lo tanto, se define lo bueno, lo útil y lo progresista en todos los campos de la vida social; así, Orden y Progreso se convierten en el lema central dentro del terreno político, actuando como discurso universal³. Bajo esta visión positivista, el maestro tiene como objetivo, construir un nuevo credo, que tomará el lugar de la religión católica; los ideales en sus discursos pedagógicos orden, reconciliación y armonía social se convierten en las directrices de búsqueda en sus acciones; la escuela debía empezar a formar a los niños, con otros dispositivos de vigilancia y control de la población. Las necesidades del hombre se centrarían en poder controlar la naturaleza, por medio del desarrollo de la ciencia, así pierden por completo importancia los juicios de valor y los enunciados normativos.

Dentro de este contexto, María Montessori, quien nació en 1870 en Chiaravelle, provincia de Ancona, Italia, y que muere en 1952 en Noord-Wijkaan-Zee, Holanda, para su época fue una mujer innovadora no sólo por desafiar a la sociedad al entrar a la Universidad para estudiar medicina; sino cuando ingresa, en 1896, como asistente en una clínica psiquiátrica, donde observa que las condiciones en las que se encuentran los niños retrasados tienen que ver con una problemática pedagógica más que médica. Ella consideró que con tratamiento en educación especial, su condición mental podría ser inmensamente mejorada al darles la oportunidad de desarrollar su inteligencia a través de sus manos, punto de vista compartido por los médicos franceses Jean Itard y Edovard Séguin⁴. El contacto con estos dos médicos franceses fue determinante, ya que Montessori al conocer los avances que habían logrado en sus investigaciones Itard y Séguin, realizó la traducción y adaptación de las mismas integrando a su método lo que ahora se conoce como los números de Séguin

En 1907 Montessori inauguró la primera Casa de los Niños y casi inmediatamente se difunde por todo el mundo su idea como la nueva obra para la educación del niño. “Su concepción de los niños estaba decididamente idealizada y teñida con una fe casi mística en la capacidad humana de perfeccionamiento”.⁵

La noción del niño como sujeto con capacidad de saber, “. . . el descubrimiento de que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto y sujeto a sus

³Ibidem, p.41.

⁴Edward Standing, *María Montessori (su vida y su obra)*, [s. p. i.], p. 8.

⁵Philip Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Paideia, 1991, p. 183.

propias leyes de evolución; el niño no como un animal ni un hombre, es un niño ...la humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas; la infancia también el suyo en el orden de la vida humana...”⁶

Así, el niño es el sujeto que toma gran importancia, sobre todo a partir del siglo XVIII, cuando Rousseau escribe el Emilio. Podemos decir que con ello se fundamenta el discurso de la modernidad de la psicología infantil, acogándose a los desarrollos del univocismo de los métodos positivistas, poniendo énfasis en la observación sistemática y la experimentación. Montessori acepta la influencia que tiene de Rousseau con respecto a la libertad⁷, sin embargo sus observaciones sistemáticas dentro del hospital de ortofrenia se van guiando por la investigación de Jean Itard y Séguin, cuyo trabajo de investigación evoca, en el principio de su propuesta, el método científico, lo que la llevaría a una pedagogía científica. Sólo resta señalar que la personalidad de Montessori se ve caracterizada por su disciplina y orden, características que ella lleva a la praxis en sus propuestas didácticas y fundamentos filosóficos.

1.2. Aportaciones pedagógicas de la escuela activa y moderna

La propuesta de Montessori es conocida dentro del movimiento de **escuela nueva**⁸; se caracteriza por centrar la educación en el niño, pues considera que en él existe alguna esperanza de ayuda y salvación, ya que él es el constructor del hombre.⁹

En cuanto a su método, cuya génesis y principios esenciales se basan en el método científico, no en una pedagogía, “inventa” un procedimiento muy riguroso para enseñar a los niños con retraso mental. Su propuesta fija, claramente, sus límites en la presentación de cierto tipo de materiales y en reglas establecidas para el manejo adecuado de los mismos.

La educación nueva fue el motor en Europa, después de la Primera Guerra Mundial, cuando las personas buscaban una educación que formará un “nuevo hombre”

⁶ Jesús Palacios, *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, México, Fontamara, 2002, p. 40.

⁷ Rousseau dice respecto a la libertad que el más valioso de todos los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le place. Esta es mi máxima fundamental. De ella se derivan todas las reglas de educación... si al niño se le deja ser dueño de su albedrío no sólo no se fomentarán sus caprichos, sino que se le preparará para una naturaleza fecunda. Olga Zuluaga, et al. *Foucault la pedagogía y la educación (pensar de otro modo)*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, p. 48.

⁸ En algunos momentos se ha llamado a la propuesta de Montessori escuela activa, porque en ambas propuestas se parte de los intereses concretos del niño, sin embargo son dos propuestas didácticas con fundamentos teóricos diferentes, más adelante se matizarán las diferencias.

⁹ María Montessori, *La mente absorbente del niño*, México, Diana, 2002, p. 16.

debido a las crisis y carencias que en ese momento se vivían y como todas las nuevas propuestas, está inmersa dentro de una temporalidad histórica.

El movimiento Montessori, surge como resultado de la confrontación de la educación que se impartía, en el siglo XIX en Europa; dadas las características del método Montessori, tal parece que nace del malestar con la cultura del momento, a la que se consideraba artificial. La expresión escuela activa, en realidad proviene de Pierre Bovet quien tradujo con ella la de *Arbeitschule de Kerchensteiner*.¹⁰

Ahora bien, distinguir o señalar las características específicas de esta forma de trabajar con los niños es lo interesante, ya que una escuela es activa, en la medida en que utiliza ciertos materiales con fines educativos para que la energía del niño emane.¹¹ Además de que su diseño curricular se basa en la ciencia, el progreso, el bienestar futuro y en el trabajo productivo y no maquina por lo cual sustenta que la actividad centrada en el niño es la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. Es por ello, que no se le debe presionar, por el contrario, hay que estimularle para que actúe.¹²

Este tipo de ideas, muestra una sociedad que estaba tomando conciencia de un problema fundamental: la educación. Así, grandes intelectuales como Dewey, Kilpatrick, Claparède, Bovet, Piaget, Wallon, Ferrière Adolphe¹³ y Montessori¹⁴ consideran importante centrar la atención en la formación de los niños a través de la actividad interesada... en las criaturas existe una poderosa energía de orden constructivo y espiritual.¹⁵

La escuela activa, es una educación científica con base racional, que elimina toda mística y recurso sobrenatural; su objetivo principal es transformar la educación, lograr un mundo diferente cuyo enfoque en el niño esté centrado en una posición unívoca que desborda en un pensamiento científicista. No obstante, los grupos de intelectuales tenían sus grandes diferencias ideológicas debido a que se le definía por una línea de antidogmatismo.

¹⁰Roger Gilbert, *Las ideas actuales en Pedagogía*, México, Grijalbo, p. 91.

¹¹Idem.

¹²Adolphe Ferrière, *La escuela activa*, Barcelona, Heider, 1971, p. 6.

¹³Cf. Adolphe Ferrière (1879-1960) pedagogo suizo nacido en Ginebra en 1921 fundó la Liga Internacional de Educación Nueva. Desde 1912 fue profesor del Instituto J. J. Rousseau, fundado por él. Claparède (1873-1940) psicólogo y pedagogo suizo fue profesor en la Universidad de Ginebra

¹⁴Todos ellos forman la Liga Internacional de la Escuela Nueva.

¹⁵Adolphe Ferrière, op. cit., p. 7.

En cuanto a la **escuela moderna**, su característica está en aportar las respuestas partiendo del sentido común de la educación. Su representante principal, Freinet¹⁶, propone dar la palabra al niño, no solamente de forma oral, sino escrita. Este pedagogo, cuestionó desde muy pronto la educación convencional y entró en contacto con el movimiento de la Escuela Nueva sobre todo al conocer el pensamiento de Montessori, Decroly, Dewey, Cousinet, Bovet, Claparède. Sin embargo, rompe con la Escuela Nueva para crear su propio movimiento a través de la Escuela Popular Moderna, con interesantes postulados, técnicas e instrumentos para el trabajo escolar.¹⁷

La escuela moderna tiene la pretensión de que el niño se coloque en el centro de la organización del trabajo escolar, por tanto, el maestro y las técnicas e instrumentos de trabajo son fundamentales porque la educación del niño se fundamenta en su propio trabajo.¹⁸ Freinet señala que hay que alentar al niño siempre a ser mejor por lo cual es importante organizar, a su alrededor el trabajo y la vida, pero siempre partiendo de sus posibilidades, aunque sean las más modestas.¹⁹

Freinet dice que su propuesta es sólo un conjunto de técnicas, debido a que no quiere que se dogmaticen, sino que se perfeccionen en función de las necesidades de los niños; las técnicas que propone son: el texto libre, la imprenta, el fichero, el diario de correspondencia interescolar, el razonamiento lógico y matemático, el dibujo libre y la biblioteca de trabajo. Sin embargo, no sólo se sentía en desventaja con Montessori, sino que la criticaba debido a que el material que ella patentizaba no se podía aplicar en los grupos que no contaban con los recursos necesarios para adquirir dicho material científico y es por ello que propone que los niños trabajen con materiales que se encuentren en su medio ambiente.

Comparar las semejanzas y diferencias de las dos propuestas es importante porque permite captar su intencionalidad: al centrar la educación en el niño proponen la necesidad de cambiar las estrategias que en ese momento se utilizaban para enseñar al niño. En el caso de la propuesta Montessori, por sus características parece estar dirigido de manera muy velada a niños que cuentan con los recursos necesarios para tener los materiales y poder estructurarles los ambientes favorables que demanda

¹⁶Celestín Freinet nació en Gars, Francia (15 de octubre de 1896). Crea su propio movimiento de la Escuela Popular Moderna, lo fundamental de su propuesta es dar la palabra al niño. Murió en Vence el 8 de octubre de 1966.

¹⁷Laura Isabel Molet Burguete, *Freinet y de la Salle: Dos formas de expresión en la escuela*, México, 2000, Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, p. 5.

¹⁸Ibidem, p. 80.

¹⁹Idem.

este método. Por su parte, Freinet, indica que se puede trabajar con lo que el niño tenga en su medio, es decir, materiales que correspondan a su realidad.

Todas las grandes propuestas pedagógicas de inicios del siglo XX se ubican en los países europeos y Estados Unidos de Norteamérica, en los que se pugna por establecer cambios en la educación escolástica, esto es, se coincide en que la educación tiene que cambiar.

Finalmente, cualquier propuesta sobre educación activa, nueva y/o moderna encierra detrás de cada ícono una metodología de enseñanza diferente, aunada a una filosofía influenciada por el pensamiento de Rousseau. Para él, un espíritu libertario permea cuando se forme ética y culturalmente al hombre, pero sin limitar su inteligencia y su espíritu dentro de los esquemas establecidos.

1.3. Fundamentos del Método Montessori

Consideramos necesario, por un lado, presentar los fundamentos filosóficos bajo los que Montessori sustenta su método y, por el otro, explicar cuáles son los aspectos pedagógicos de su propuesta de trabajo.

1.3.1. Filosóficos

María Montessori nace en el seno de una familia muy rígida; su entorno está circunscrito a un mundo fuertemente clerical, anclado a un pasado de la Ilustración y que tiene como bandera ideológica al positivismo.

Uno de los principios filosóficos del método Montessori es “la defensa del niño, el reconocimiento científico de su naturaleza, la proclamación social de sus derechos lo que debe suplantar a los modos fragmentarios de concebir la educación”.²⁰ Como integrante de la escuela nueva y con una formación científicista, está influenciada por el positivismo científico y el pensamiento de Rousseau, Montessori propone educar al niño de manera libre y en contacto con la naturaleza.

Para ella, es necesario cambiar el currículo en la educación debido a que los métodos tradicionales de su época obstaculizan el desarrollo de los niños y no permiten

²⁰M. Montessori, *Formación del hombre*, México, Diana, 2001, p. 14.

conocer sus verdaderas necesidades, por lo cual, considera importante, en la medida de lo posible, centrar la atención en el niño a quien ve como un constructor del hombre.²¹ Montessori nos indica que una de las dificultades más importantes a superar es el hecho de que no todos los hombres han tenido la posibilidad de desarrollar sus potencialidades como niño, porque no los dejan “ser”; sin embargo, si logra crecer en la construcción del nuevo hombre, entonces si será un sujeto con posibilidades de desarrollar todas sus potencialidades.

Para Montessori, el término de hombre implica un “... ser superior dotado de inteligencia, que tiene una gran misión en la tierra: transformarla, conquistarla, utilizarla, construir un mundo nuevo maravilloso que supere y se sobreponga a las maravillas de la naturaleza”²². Esta concepción tiene un origen ontológico porque concibe al hombre con la capacidad de crear y proponer, sólo que carece de los conocimientos necesarios para formar y hacer del mundo en el que vive un lugar diferente, un espacio donde obtenga un control sobre el medio que lo rodea; según ella, existe algo que no ha podido aprender a manejar, algo que le impide llegar al progreso porque: Es cierto el progreso tiene que superar la naturaleza y adquirir formas diversas, pero puede proceder pisoteándola²³.

El hombre en el progreso no tiene porqué destruir a la naturaleza, se tiene que educar, por ello el crecimiento del futuro hombre debe empezar desde el nacimiento. “Es necesario reconstruir una educación nueva, que empiece... desde el nacimiento... reconstruir la educación basándola sobre las leyes de la naturaleza, y no sobre ideas preconcebidas o sobre prejuicios de los hombres”.²⁴ Si la educación está “destruida” es porque no corresponde a las necesidades del niño, por tanto, es necesario estructurar una educación nueva que deje de lado los prejuicios del hombre y se fundamente en las leyes de la naturaleza. La supremacía que se pone en el conocimiento sobre los juicios y valores de los hombres, busca que en la formación del hombre, uno de los ejes sea el conocimiento del niño, quien “deberá ser respetado y ayudado”.

“La educación debe comenzar ayudando al desarrollo del mismo niño, y después, como acrecentamiento de las potencialidades del pueblo. Necesidades del niño, y no sólo las de su vida física, las de su inteligencia y de su personalidad como hombre

²¹Ibidem, p. 15.

²²Ibidem, p. 107.

²³Idem.

²⁴Ibidem, p. 109.

son tan urgentes y mucho más elevadas, la ignorancia es todavía más fatal al hombre que la desnutrición y la pobreza”.²⁵

Son estas ideas las que se deben considerar para alimentar la inteligencia del niño, porque no hay peor catástrofe que la esclavitud del niño por falta de conocimientos. No hay sociedad con más atrasos, que la que tiene a sus niños carentes de preparación. Los hombres son esclavos de sus propios pensamientos, viven atemorizados, la inseguridad en Italia es inminente “la vileza, la prostitución, la violencia, se convierten en formas habituales de existir”.²⁶

En consecuencia, Montessori plantea que para liberar al hombre hay que elevarlo para que pueda controlar el ambiente, que sea el productor de riquezas y felicidad. Para lograrlo, es necesario el cambio en la sociedad, que el hombre enlace sus propios valores y se convierta en dominador de la naturaleza.

Para Montessori, la educación crea y transforma al niño, y éste a su vez, será el constructor de una sociedad no violenta; la autora concluye que la violencia produce la destrucción psíquica del niño. Así pues, toda sociedad debe tener en cuenta al niño, respetarlo, reconocerle sus derechos y satisfacer sus necesidades.

Analizando el contexto en el que surge su propuesta entre dos guerras mundiales, se infiere que, para ella es urgente darle un lugar al niño dentro de la sociedad; es decir, que deje de ser un desvalido para que aprenda a vislumbrar el lugar que le corresponde en la sociedad. Curiosamente, Montessori hace una interpretación analógica de la propuesta de Marx cuando hace un símil entre en niño y el obrero, señala que el objetivo del trabajo en el niño es producir al hombre; esta idea nos muestra que desea ir a la vanguardia en su época, además manifiesta que la estructuración del pensamiento basada en un positivismo puro está dejando de lado el SER del sujeto. Cabe aclarar que Montessori no se afilia a la corriente Marxista, sin embargo, pretende hacer una interpretación ecléctica del papel de la educación en la sociedad que vivía.

1.3.2. Biologicistas

La característica esencial del método Montessori se encuentra en un aspecto central biologicista: seguir el orden de la naturaleza. Aunado a ello, se tiene que considerar

²⁵Ibidem, p. 121.

²⁶Ibidem, p. 23.

la formación médica de la autora, su experiencia con niños con problemas mentales y las observaciones constantes que realiza para poder explicar de qué manera se pueden desarrollar los conocimientos y habilidades en los niños.

Dentro de esta postura biologicista, Montessori, integra dos conceptos clave: el embrión espiritual y los periodos sensitivos.

1.3.2.1. El embrión espiritual

Al momento de desarrollar su trabajo, Montessori se da cuenta que no existían estudios sobre el desarrollo psicológico del niño, sin embargo, en sus investigaciones encuentra indicios de que el niño transita por procesos psicológicos diferentes a los del adulto y llega a la conclusión de que la acción es la clave para asimilar su ambiente e ir, mediante un proceso lento y gradual de aprendizaje, construyendo su psique; argumenta que el nacimiento de la personalidad del niño surge desde el momento en que interactúa con el ambiente, por ello, el movimiento en las actividades de aprendizaje del niño es fundamental.

Para esta pedagoga, dejar que el niño actúe y sea libre, implica dejar que se guíe por un instinto fijo, el que le impedirá llegar al caos. Señala que cuando hay creación siempre existe acción... donde hay una energía constructiva de lo nuevo se contribuye a la obra perpetua de la encarnación espiritual.

A partir de estas ideas, surge su término embrión espiritual, con el cual identifica el proceso de aprendizaje del niño, quien está en constante desarrollo; a través de sus acciones, el niño libera una energía constructiva que, a su vez, va formando su personalidad.

Montessori determina que los primeros siete años de vida corresponden a la edad del espíritu absorbente, ya que, es cuando el niño, por ser un experimentador incansable, está siempre en busca de nuevos conocimientos. “El niño tiene un temperamento innato de explorador, no tiene miedo de ensayar, echar a perder y recomenzar. Es un experimentador incansable. Entre 0 meses y 7 años, el espíritu humano funciona según un proceso dinámico”²⁷. Este modo de explicar el proceso de aprendizaje hace que se vea al niño como un embrión espiritual que se alimenta de las acciones que lleva a cabo en el ambiente que lo rodea.

²⁷N. S. del Carmen Foyer, *Los siete primeros años marcan toda la vida*, México, Verdad y vida, [s.a.], p. 22.

1.3.2.2. Periodos sensitivos

Para que el desarrollo del embrión espiritual pueda darse, es importante aprovechar ciertos periodos sensitivos, es decir, no dejarlos pasar debido a que el niño está en los mejores momentos para adquirir y desarrollar más y más sus potencialidades; además se debe cuidar el ambiente en el que se desenvuelve o desarrolla sus actividades cotidianas, pues, cuando éste presenta obstáculos, se impide el funcionamiento interior y oculto del niño, por lo tanto, su desarrollo motriz y psicológico se desvía y deforma.

La palabra ambiente es un término importante en la propuesta didáctica Montessori, ya que, no sólo se limita al salón de clases, sino a cualquier lugar donde el niño se desarrolla. Dentro de estos espacios es importante que se coloquen los materiales didácticos previamente seleccionados y organizados por áreas. En concreto, un ambiente organizado ayuda a que el niño pueda darle sentido al caos exterior (padres, hermanos, amigos, incluidos) en el entendido de que tanto el material, el ambiente y la organización de todo ello, estará de acuerdo al periodo sensitivo en el que se encuentre el niño.

“Este drama interior del niño es un drama de amor; es la única realidad grande, que se desarrolla en las regiones ocultas del alma, y que por esos momentos, la llena en absoluto pero se desarrollan en la humildad del silencio”.²⁸ Como parte de esta visión de desarrollo del niño, Montessori acuña el concepto de *periodos sensitivos* con la finalidad de enfatizar que este desarrollo tiene que ir acorde con su edad, por lo cual es necesario que éste vaya construyendo su conocimiento conforme interactúa con el ambiente exterior.

La novedad de esta propuesta se fundamenta en una visión cósmica debido a su naturalismo exacerbado y a su perspectiva religiosa, Montessori ve al hombre como análogo al cosmos, el niño tiene que construir, crear y estructurar desde un ideal regulativo que permita una idea de perfección del ser humano; creación que debe seguir un orden y jerarquía de acuerdo a la necesidad del ser humano, de trascender hacia el macrocosmos y en última instancia hacia Dios.

²⁸María Montessori, *El niño, el secreto de la infancia*, México, Diana, 2002, p. 83.

1.3.3. Pedagógicos

Este apartado aborda las aportaciones pedagógicas y didácticas del método Montessori con la finalidad de ver cómo se puede desarrollar el proceso de aprendizaje del niño. Consideramos necesario conocer su metodología, la estructura y orden en cómo se presentan los materiales y el papel que juega la educadora (guía Montessori), para con ello analizar de manera más puntual los alcances y limitaciones de dicho método educativo.

1.3.3.1. Didáctica del Método Montessori

La metodología y práctica del uso de los materiales se estructura de acuerdo con cuatro principales áreas: vida práctica, sensorial, lenguaje y matemáticas. Es necesario tener en cuenta que la presentación de los materiales conlleva una serie de herramientas metodológicas entre las cuales destaca el silencio, éste, a su vez, es sustituido por la repetición de cada presentación que el niño realiza después de que la guía Montessori le ha presentado el material por primera vez.

1.3.3.2. El ambiente Montessori

¿De dónde viene la práctica propuesta por María Montessori en el aula, que ella denomina “ambiente Montessori”. Aunque en el fondo es un aula, tiene su origen en la consideración de que “No solo los docentes y los alumnos sino el mobiliario, los aparatos didácticos, las cuestiones de arquitectura escolar, todo forma parte del aula”.²⁹

El origen de este método es de orden social debido a que el proyecto inicial era reunir a los hijos de los inquilinos de una casa de vecindad, en un barrio obrero, para impedir que los niños quedaran abandonados por la calle, “en efecto eran niños pobres, abandonados que vivían en casas destartadas y oscuras, sin cuidados ni estimulantes, con alimentación deficiente. Tenían urgente necesidad de alimentación, aire y sol. Eran verdaderas flores cerradas pero sin frescor: almas ocultas dentro de envolturas herméticas.”³⁰

²⁹Inés Dussel, et al., *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 31.

³⁰M. Montessori, *El niño, el secreto de la infancia*, México, Diana, 2002, p. 181.

Así un 6 de enero inicia la primera “Casa de los Niños” en San Lorenzo, Roma. Esta casa de los niños no era una verdadera escuela, sino, una casa donde los muebles más importantes eran una robusta mesa para la maestra, situada en sitio dominante y un armario inmenso, alto y sólido, en el que podían guardarse numerosos objetos cuya puerta se cerraba con llave, que guardaba la maestra. Las mesas destinadas a los niños habían sido construidas bajo criterios de solidez y duración; eran bastantes largas”.³¹

El papel de docente en este inicio no queda claro, pues, en parte tienen que educar los sentidos de forma racional para lograr el control, además debe conocer las diferentes reacciones que muestran los niños normales y los deficientes pero sobre todo se debe buscar una correspondencia entre ambos niños. La intención de Montessori era conocer y descubrir cómo eran las reacciones entre los niños normales más jóvenes y los niños deficientes de más edad.

Además de lo anterior, Montessori pensaba que el niño realizaba “... maravillosas conquistas, empezando por el conocimiento del ambiente, en cuanto está dotado de este tipo de mente.” Entonces, como se puede deducir, el ambiente es un espacio físico que utilizan los niños para llevar a cabo la presentación de los materiales. El tipo de ambiente que requiere el método está dividido en dos niveles: la Casa de los niños (comprende la edad de tres a seis años) y la Comunidad Infantil (para niños de uno a tres años). Aunado a ello cada uno de estos dos ambientes se divide por áreas: vida práctica, de lenguaje, de matemáticas y culturales.

La estructuración metodológica de Montessori propone sistematizar el proceso de aprendizaje en el niño, el cual surge a partir de la necesidad de trabajar dentro de un espacio físico.

Los cambios que se dan en el ambiente Montessori, no son realmente radicales sino que se dan a través del *curriculum oculto*³², pues, las normas disciplinarias sólo controlan más al niño logrando así la perfecta adaptación a la sociedad.

³¹Ibidem, p. 183.

³²Este *curriculum* juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran ser plenamente conscientes. En Jurjo Torres Santomé, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 2003, p. 11.

1.3.3.3. Materiales por áreas

En cuanto al material Montessori, éste consiste en un conjunto de objetos pre-determinados que permiten al niño llevar a cabo una práctica de manera gradual.

El ideal principal de los materiales de esta autora no está en lograr aprendizajes mecánicos, vigilados y controlados mediante recompensas por la maestra, sino en comprender que el aprendizaje se da de manera individual, por lo cual se debe respetar el interés del niño y lo que él quiera trabajar diariamente.

La limitante del método Montessori, a nuestro juicio, radica en que son materiales caros y no se pueden trabajar en grupos grandes.

El diseño curricular del modelo montessoriano tiene una influencia rousseauniana, ya que, toma el individualismo en provecho del espíritu partiendo de una ontología fundamentada en la libertad del sujeto, al decidir cuáles son los materiales que tiene que trabajar. En su momento, Montessori fue criticada porque su propuesta educativa tenía como punto clave la libertad otorgada al niño, es decir, se decía que era una copia de Rousseau, sin embargo, ella no lo negaba sólo argumentaba que él había propuesto la idea pero ella la llevó a la práctica.

Por lo anterior, podemos señalar que si bien su pensamiento está orientado originalmente en un sentido naturalista,³³ al interior del proyecto educativo los muebles, el decorado y los materiales se adecuan al niño,³⁴ además de que la estructura curricular se diseña y gradúa conforme a las áreas que la experiencia en el trabajo con niños fue conformando y que describiremos a continuación.

a. Área de vida práctica.

Dentro de este método una de las áreas iniciales es la de vida práctica, incluye ejercicios que se realizan de manera cotidiana, por lo cual apoyan tanto al adulto como al niño a establecer y mantener condiciones apropiadas a su vivir cotidiano.

³³Jean Château, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1978, p. 297.

³⁴Ibidem, p. 295.

En el caso del niño este tipo de actividades lo ayudan a adquirir su independencia mediante la coordinación y control de sus movimientos; aprende a cuidar su persona y su ambiente. Para él estos ejercicios son familiares, los ha visto en su casa, pero no siempre tiene acceso a ellos, por eso es necesario darle la oportunidad de ejecutar estas actividades diarias con la intención de que pueda involucrarse y entrar al mundo de la concentración y de la autoconstrucción. Los ejercicios de Vida Práctica consisten en diversas ocupaciones cotidianas y accesibles a los párvulos³⁵.

Esta área propicia el entrenamiento del niño para convivir en la sociedad, a través de la adquisición de un detallado conocimiento de los diferentes trabajos relacionados con la vida del grupo, además le enseña a moverse, punto importante para lograr la disciplina y el orden. Cuantos más movimientos³⁶ se enseñan más se adelanta hacia la finalidad educativa: permitir a la actividad infantil una expansión ordenada. Por esto, la maestra debe enseñar también los movimientos más frecuentes en la vida práctica como, por ejemplo, lavarse y sentarse, agarrar y dejar los objetos, levantar lo que se haya caído y ponerlo en su sitio, entregar objetos a otra persona, abrir y cerrar puertas, ceder el paso, etc.

b. Área sensorial.

Para Montessori, la educación sensorial consiste en propiciar el desarrollo de los sentidos, pues éstos los utiliza el niño en cualquier momento, para aprender moviéndose. Por ello el papel del educador es trascendental y de gran responsabilidad: asegurarse de que los sentidos de estos niños son normales y cuidar que sean educados³⁷ Así, dentro del plan curricular, Montessori propone esta área con la finalidad de que el desarrollo del niño sea acorde con la naturaleza del niño para que pueda ejercitar sus sentidos (tacto, vista, oído, gusto y olfato). En palabras de la autora: "... qué más precioso para cada persona que unos sentidos seguros, bien adiestrados y afinados..."³⁸

Una aportación en la educación, es, sin duda, su aproximación al desarrollo del niño a través de la educación sensorial para lo cual escoge un grupo de objetos

³⁵M. Montessori, *Manual Práctico del Método Montessori*, Barcelona, Araluca, p. 38.

³⁶Ibidem, p. 40.

³⁷Luis Juan De Orellana Pizar, *El material del desarrollo sensorial*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1986, p. 15.

³⁸Ibidem, p. 16.

que, dentro del lenguaje psicológico, se conocen como estímulos. Estos objetos, en conjunto, constituyen el *sistema didáctico que adopta*³⁹, son objetos semejantes y tienen una cualidad que establece la diferencia entre ellos, lo que es útil para que el niño, al manipularlos desarrolle una percepción visual que le ayudará más tarde a adquirir la habilidad de la abstracción matemática.

Consideramos que el material, si bien es importante en el sistema didáctico, no es lo fundamental del método ni su aplicación en cuanto a la técnica; no obstante, en la formación de las futuras guías se hace hincapié en la técnica de las presentaciones porque el material muestra distinciones precisas y exactas; las presentaciones tienen por finalidad que el niño logre ver exactamente la relación entre las piezas. Por ejemplo, “... en la torre rosa, el cubo tiene que estar exactamente en el centro del anterior (el niño puede aislar una cualidad). Así, el material está hecho de manera que sólo sus diferentes piezas son distintas entre sí de una sola manera.”⁴⁰

El uso de este material implica que las guías Montessori, durante su formación, tengan que escribir todas las presentaciones al pie de la letra, es decir, tal y como las va realizando la entrenadora quien, posteriormente, revisará la elaboración del manual y hará las correcciones que juzgue pertinentes.

Dentro de esta área, Montessori considera necesario retomar las investigaciones realizadas por Séguin en cuanto a las lecciones de tres tiempos, pues, de esta manera la guía puede ir observando los resultados de la presentación del material.

Estos tres momentos son:

1. *Tiempo: asociación de las percepciones sensoriales con el nombre.*

Se presentan, por ejemplo, al niño dos colores: el rojo y el azul. Mostrándole el primero, simplemente se le dice “esto es rojo”; de la misma manera, en seguida, se le presenta el azul: “esto es azul”. Después se dejan los colores sobre la mesa frente al niño.

³⁹M. Montessori, *El Método de la Pedagogía Científica*, Barcelona, Araluce, 1909, p. 159.

⁴⁰Guadalupe Morales Santos, *Educación de los Sentidos Sensorial, Diplomado: Guía Montessori Casa de los Niños*, México, 2004, p. 3.

2. *Reconocimiento del objeto que corresponde al nombre.*

Se le dice al niño: “dame el rojo y luego dame el azul”.

3. *Recuerdo del nombre correspondiente al objeto.*

Se llama al niño y mostrándole el objeto se le dice: “¿Cómo es?” a lo cual el niño tendrá que contestar: “rojo, azul” (según sea el caso).

Para Séguin estos tres tiempos eran esenciales. Pero para Montessori en los niños normales existe un tiempo que precede a los tres de Séguin y que contiene la verdadera educación sensorial: esto es la adquisición de una finura en las percepciones diferenciales, la cual sólo se obtiene con la autoeducación.⁴¹

Se puede señalar que el principio fundamental de cualquier método activo es que “... entender es inventar o reconstruir por reinención, y no habrá más remedio que doblarse a este tipo de necesidades si se pretende, de cara al futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir.”⁴² Esto implica evitar que las presentaciones se conviertan en simples repeticiones de ejercicios sin valor formativo, pues, al no haber interés -por parte del niño- la indagación (que es la que lo lleva a una reconstrucción y reinención del conocimiento) se pierde y va olvidando lo que está aprendiendo.

Así pues, para Montessori, era claro que el niño tenía que ir en busca del nuevo conocimiento a través de la autoeducación; no hay que corregirlo para que él logre aprender con el control de error por ello “... el mismo material enseñará al niño cómo usarlo correctamente. El niño aprende a través de sus propios errores”.⁴³ No obstante, el lugar que ocupa el docente, dentro del proceso de aprendizaje del menor, no debe ser equívoco, es decir, caer en el otro extremo: desaparecer dentro del ambiente porque se tiende a la pérdida de los límites que el niño debe aprender a manejar.

⁴¹M. Montessori, *El Método de la Pedagogía Científica*, Barcelona, Araluce, 1909, p. 167.

⁴²Jean Piaget, *A dónde va la educación*, Barcelona, Teide, 1948, p. 98.

⁴³G. Morales Santos, *Educación de los Sentidos Sensorial, Diplomado: Guía Montessori Casa de los Niños*, México, 2004, p. 7.

c. Área de lenguaje

Dentro de esta área, el material se enfoca hacia el desarrollo del lenguaje escrito y articulado. Montessori establece diferencias señalando que el lenguaje gráfico comprende dictado y lectura; en cuanto al lenguaje articulado, al ser un mecanismo completo (compuesto por vías auditivas, centrales y motoras) es posible desarrollar el lenguaje articulado con este método.⁴⁴

Así, a través del lenguaje, señala Montessori, expresamos nuestras ideas y nuestros sentimientos, por tanto, la construcción del entorno del mundo está en la construcción del lenguaje y sus límites. El lenguaje permite al hombre entender y asociarse a otros hombres para alcanzar una empresa en común y realizar un trabajo. Por ello, tanto el ambiente preparado como las experiencias que vive el niño, son las llaves que abren el lenguaje que el menor, de manera silenciosa, ha ido asimilando en su experiencia de vida.

Así mismo, Montessori establece la importancia que conlleva el material a utilizar en el área de lenguaje debido al periodo de actividad psíquica constructiva por el que el niño atraviesa, en la que el enriquecimiento de su vocabulario y la adquisición del lenguaje escrito es de vital importancia debido a que propicia el desarrollo de la autoconfianza en el niño, pues bien, para lograrlo es necesario la elaboración de material específico y establecer un orden para ser colocado; cabe aclarar que cada material tiene un nombre particular dentro de los ambientes Montessori porque tiene un lugar de huella, se marca una ruta a seguir con el material y el lugar a dónde debe regresar. También se preparan tarjetas (con 18 temas) que representan diferentes aspectos de la vida diaria del niño, por ejemplo: la ciudad, el transporte, la granja.

Lo más significativo del método Montessori es que el aprendizaje se da de manera interna, el niño es quien elige los materiales que desea trabajar; se da una relación entre los usuarios del material, la explicación y la comprensión.

En el área de lenguaje, se utiliza la caja con arena, en donde el niño escribe las letras una por una y aprende a trazarlas. “Lo primero, será hacer rayar la

⁴⁴M. Montessori, *El Método de la Pedagogía Científica*, Barcelona, Araluce, 1909, p. 219.

pizarra con objeto de que el niño tenga una guía que le ayude a mantener el orden y las dimensiones de las letras.”⁴⁵ Los niños trabajan la pizarra sobre sus pupitres o mesas de trabajo en forma individual. Podemos inferir que el método Montessori sólo reprodujo materiales con un enfoque utilitario y, con base en la práctica observada en los niños, establece las presentaciones y el orden en que el niño las deberá trabajar.

d. Área de matemáticas

En un salón Montessori, un niño inicia su trabajo con ejercicios del área vida práctica porque le ayudan a propiciar la concentración y el orden, ya que, los materiales están organizados de lo sencillo a lo complejo, de lo cercano a lo lejano; además debe haber empezado a leer y escribir para que le sea más fácil aprender las cifras que representan los números porque dentro del ambiente Montessori, el área de matemáticas, que es un lugar cargado de símbolos asociados a los números, se encuentra después de la sensorial y del lenguaje: “la unión de las cifras escritas a la cantidad es un ejercicio análogo al de colocar el cartoncito con el nombre escrito junto al objeto correspondiente”.⁴⁶

Montessori “...demostró que si un niño tiene acceso al equipo de materiales de matemáticas en sus primeros años, puede asimilar fácilmente muchos conceptos y cálculos matemáticos”.⁴⁷ Sin embargo al diseñar materiales concretos para el aprendizaje de las matemáticas, Montessori nuevamente es criticada por la construcción epistemológica de su propuesta, “... uno de estos postulados era que los niños preescolares no han alcanzado el nivel de maduración necesario para comprender ciertas ideas fundamentales requeridas para un tipo específico de pensamiento operacional. Cualquier intento por estimular dicho pensamiento operacional fue considerado como una sobrecarga intelectual para el niño, generando frustraciones que inhibirían posteriormente su actuación intelectual. La educación progresiva⁴⁸ consecuentemente sobre enfatizaba la importancia de la libertad, fantasía, “creatividad” y “expresión de sí mismo”.⁴⁹

⁴⁵Ibidem, p. 288.

⁴⁶M. Montessori, *Manual Práctico del Método Montessori*, Barcelona, Araluce, 1939, p. 161.

⁴⁷Aline D. Wolf, *Una guía para padres al aula Montessori*, Montessori Learning Center, Pennsylvania, USA, Altoona, 1975, p. 39.

⁴⁸Cf. Mario Montessori, el método Montessori es un tipo de educación progresiva, en que el proceso de aprendizaje se da por etapas de acuerdo al desarrollo del pensamiento del niño.

⁴⁹Mario Montessori Jr., *La educación para el desarrollo humano (comprendiendo a Montessori)*, México, Diana, 1975, p. 86.

Sin embargo, se acepta que “... haya inventado un medio para introducir conceptos altamente abstractos de modo concreto para que los niños pudiesen explorarlos en esta temprana etapa”.⁵⁰ A este medio se le denomina “abstracciones materializadas” porque los materiales aíslan un principio o concepto general ⁵¹.

Cabe aclarar que para el área de matemáticas, Montessori decide retomar las Tablas de Seguin porque la formación de números compuestos a partir de unidades y decenas (ver tablas de Seguin⁵²) se puede presentar a partir de que el niño tiene tres años y medio.



Figura 1.1. Tablas de Seguin

Montessori fue criticada no sólo por el área de matemáticas, se cuestionó incluso que se le llame método a su propuesta de educación debido a que no cumple con los requisitos teóricos para denominarse de ese modo, a contrapelo de esto, las escuelas que empleaban los materiales Montessori siguieron aumentando, es por ello que la propia creadora del método, dice que no importa la denominación común de método, sino que se podría hablar sólo de una “ayuda [a] la personalidad humana [para que] pueda conquistar su independencia [y] liberarla de la opresión de los antiguos prejuicios de la educación...”⁵³

⁵⁰Ibidem, p. 85.

⁵¹Idem.

⁵²Las tablas de Seguin se emplean para el aprendizaje de la numeración de las unidades y las decenas. El niño tiende a decir uno con relación a un objeto y dos con relación a dos objetos y así sucesivamente.

⁵³M. Montessori, *Formación del hombre*, México, Diana, 2001, p. 14-15. Mario Montessori hijo de María Montessori; crítica a la escuela de Ginebra debido a que dicha escuela tiene posiciones críticas en cuanto a este tema; Jean Piaget, uno de los más reconocidos representantes de esta escuela, conoció muy bien a María Montessori y fue, de hecho, presidente de la Sociedad Montessori de Suiza durante la década de los 30. Trabajó según los lineamientos de Montessori, basando su pensamiento en la observación directa del comportamiento de los niños.

1.4. El Papel de la Guía Montessori

El papel que Montessori le asigna a la educadora es de guía y es interesante observar que en la praxis, esta actividad es realizada sólo por mujeres.

La guía Montessori, tiene como labor principal preparar y/o construir el ambiente Montessori. Su papel debe ser casi invisible, pues sólo debe intervenir si el niño lo solicita o cuando ella considere muy necesaria su intervención, pero, definitivamente sólo ella es quien puede presentar los materiales.

En los ambientes Montessori, la relación docente-alumno se establece de una manera más natural, el niño la llama por su nombre y la guía debe dirigirse a él de una forma muy atenta e inclinándose para que el niño la vea siempre a la cara y nunca darle las instrucciones si no está de frente al niño.

Debido a que cada niño trabaja diversos materiales, cuando la Guía debe realizar una actividad en conjunto, por ejemplo, desayunar, llama la atención de los niños con una “señal” (letrero de cartulina que dice sólo la palabra silencio).

El silencio, en el sistema Montessori es fundamental, debido a que cada niño al estar trabajando con materiales distintos necesita concentrarse en su actividad, situación interesante y completamente diferente a los demás sistemas educativos en donde el monopolio está en el maestro. Dentro del sistema Montessori, existe un “ejercicio del silencio” que consiste en llamar a un niño en voz muy baja para que se acerque a la guía sin hacer ruido. Montessori⁵⁴, al realizar observaciones en diferentes momentos y con distintas criaturas, comprendió que los niños son sensibles al silencio por lo cual requieren de una voz dulce que les llame suavemente desde el silencio. Aunado a ello también se dio cuenta de que la repetición del ejercicio podía conducir a una educación exterior de los actos, es decir, una enseñanza expresa. El monopolio de la palabra no es exclusivo de otros sistemas o métodos educativos, en el caso de la guía Montessori hay un claro control de la misma al dar las instrucciones y esperar que el niño limite sus impulsos de acuerdo con lo establecido por el medio exterior.

Para que el ambiente y el método Montessori funcionen es necesario comprender cómo se lleva a cabo la disciplina, por qué se eliminan los castigos y premios, y de qué manera se da el orden y la bondad.

⁵⁴M. Montessori, *El niño, el secreto de la infancia*, México, Diana, 2002, p.199.

1.4.1. La disciplina

Dentro de la formación Montessori la disciplina no va ligada a los castigos corporales, ya que, no se pretende que alguien juzgue, a partir de sus propios parámetros, si una acción es buena o mala, es decir, no se trata de prolongar relaciones de poder sustentadas en la capacidad de mirar y juzgar.⁵⁵

Para evitar lo anterior, es importante que la Guía nunca pierda contacto visual con el niño al presentarle los materiales, para poder controlarlo en sus movimientos, esto implica que debe estar atenta a la manera en que el niño capta las presentaciones de los materiales para orientarlo en caso de que se equivoque.

Si el niño no trabaja los materiales de la manera como se los presentaron, la guía puede mandarlo a la “sillita de pensar” que es una silla con una “locación”o disposición espacial en donde se sientan para observar a los demás niños; la finalidad de esta acción es que el niño aprenda a guiarse por un “orden interno” pero, según los principios Montessori, sin que se sienta castigado o piense que lo están disciplinando. Mandar sentarlo ahí le indica que no trabajó adecuadamente o que realizó una acción indebida. Cabe aclarar que este tipo de aula se encuentra penetrada por la disciplina, pero no de la manera en que tradicionalmente es aplicada y/o controlada por el maestro, sino de manera sutil y sin dejar de marcar que el control y orden lo lleva la guía.

Dentro del Método Montessori, obedecer es algo implícito en todas las actividades, pues, el niño no sólo tiene una orden, sino que dentro del ambiente Montessori existen límites desde el momento en que entra al salón de clases, sin embargo, se debe considerar que “... la obediencia sólo se alcanza a través de una compleja formación de la personalidad psíquica; para obedecer no basta querer obedecer, es preciso saber obedecer”.⁵⁶

1.4.2. Importancia de la abolición de los premios y castigos externos

Montessori considera que los castigos, han sido utilizados por años, como la única manera de controlar, dominar y humillar la vida infantil,⁵⁷ castigar a los niños se ha visto como una herramienta necesaria para educarlos.

⁵⁵I. Dussel, et al., *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 77.

⁵⁶M. Montessori, *El Método de la Pedagogía Científica*, Barcelona, Araluce Editor, 1911, pág. 198.

⁵⁷M. Montessori, *Formación del hombre*, México, Diana, 2001, p. 48.

Es por eso que, desde su propuesta, Montessori establece que la educación en el niño no fue ni ha sido democrática porque no se respeta la dignidad humana de éste, cuestión esencial en la perspectiva de Montessori, la que reivindica la dignidad infantil por pequeño que sea. Lo esencial en este método es que el niño sea educado considerando que es un niño.

Un aspecto de la propuesta de Montessori que molesta a la sociedad es que, dicha propuesta cuestiona el modo en el que se disciplina al niño, crítica que va dirigida principalmente a los educadores y formadores de su época.

Si el niño comete una falta, debido a que no escucha las exhortaciones de la guía, entonces, se le puede someter a un examen médico para ver si su comportamiento tiene que ver con otro tipo de circunstancias. Antes de llegar a esta situación, en la época en que Montessori trabajaba su método, se sentaba al niño “revoltoso” ante una mesa colocada en un ángulo de la clase, de frente a sus compañeros, pero separado de ellos, se le entregaban todos los objetos que pedía para trabajar. Esta especie de aislamiento da siempre resultados favorables⁵⁸.

Actualmente, esta manera de corregir al niño se aplica mediante la “sillita de pensar”. Se pone la silla en un lugar separado de los demás niños, el niño sólo observa el trabajo de sus compañeros, cuando el niño dice que ya pensó, entonces, se puede integrar al grupo para continuar su trabajo. En ocasiones, estando en la silla de pensar, se le permite seguir trabajando, sin marcar un tiempo exacto para esta especie de castigo, pues, lo que importa es lograr que reflexione sobre su comportamiento.

1.4.3. Orden y bondad

Ahora bien, en términos ontológicos, Montessori al establecer la barrera moral, determina que el niño, al formar parte del orden del universo muestra conductas que evidencian un orden semejante al que sigue la naturaleza.⁵⁹

La intencionalidad de Montessori, versa sobre “un orden establecido”, recordemos que su visión es biologicista: todo parte del orden de la naturaleza. Sin embargo, dicho orden conlleva disciplina, porque sin ella es imposible que se dé la enseñanza.

⁵⁸M. Montessori, *El Método de la Pedagogía Científica*, Barcelona, Araluce, 1911, pp. 107-108.

⁵⁹M. Montessori, *Formación del hombre*, México, Diana, 2001, p. 51.

Lograr esto, implica dejar al niño en libertad, dentro de un ambiente preparado, para que busque satisfacer sus necesidades de desarrollo.

Montessori infiere que la salud es semejante al crecimiento moral; explica que cuando el niño presenta una “enfermedad” o “anomalía” como inestabilidad, desorden, violencia, rebeldía, desobediencia, entre otras, es porque anda en la búsqueda para encontrar la guía de las leyes de la naturaleza. Por eso es necesario lograr la “disciplina espontánea” apelando al orden y desarrollo fisiológico del niño, es decir, esperar a que se “normalice” para que pueda progresar.

Una vez que se han presentado las directrices generales del método Montessori, me parece pertinente exponer cuáles son las instituciones que forman a las guías, esto con la finalidad de observar cómo se ha ido implementando en la práctica, a lo largo de muchos años esta modalidad educativa que, desde mi perspectiva plantea un cambio profundo en los métodos de enseñanza a nivel mundial.

1.5. Asociación Montessori Internacional

En 1929 se funda la Asociación Montessori Internacional (AMI), en Italia⁶⁰, y a partir de ese momento se empiezan a organizar los congresos internacionales; sin embargo, en 1935 las escuelas Montessori se cerraron a raíz de un desacuerdo con Benito Mussolini, quien exigía que en dichas escuelas se implementaran uniformes e himnos afines al régimen, en esa época se decide cambiar la sede de la AMI a Ámsterdam.

La situación del método Montessori en Holanda era más promisorio, en 1914 se funda la primera Casa de los Niños (1906) y en 1917 se crea la Asociación Montessori de Holanda; en 1926 surge la primera escuela secundaria con los principios Montessori. En ese entonces, la Asociación era estable, nada amenazaba su integridad por lo cual el crecimiento del movimiento Montessori empezó a implantarse en varias escuelas públicas y privadas.

Para 1934 las escuelas Montessori adquieren un fuerte impulso en Italia debido a que por orden del Ministro de Educación se realizaban congresos en donde la

⁶⁰La AMI acredita centros de formación en todo el mundo y permanecen bajo su supervisión constante. Además sigue supervisando el desarrollo y fabricación de los materiales Montessori. Desde 1929 organiza los Congresos Internacionales Montessori.

propia Montessori asistía y participaba, sin embargo ella no quería involucrarse en cuestiones políticas, lo que ocasionó la reprobación de Mussolini por lo que tuvo que salir del país, se sabía que muchas de las maestras empleadas como guías Montessori, se oponían al régimen fascista.

Pese a esta situación, en 1934 se realiza, en Roma el Cuarto Congreso Internacional al cual asistieron diversas personalidades, entre ellas se encontraba el psicólogo Jean Piaget quien regresó a Suiza para dirigir desde allí la Sociedad Montessori.

Piaget, en 1924, publica “El lenguaje y el pensamiento del niño” que surge como resultado de las observaciones que realiza en las escuelas Montessori modificadas de Ginebra, Suiza⁶¹. Supo sacar mucho provecho del trabajo hecho por Montessori en los aspectos relacionados con los periodos sensitivos, el programa de desarrollo del crecimiento mental de los niños; también sobre el papel que jugaba el comportamiento repetitivo en el proceso que desarrolla las habilidades mentales a partir del desarrollo de las habilidades motoras; y en la necesidad de que exista un ambiente para proveer la estimulación que alimenta el crecimiento mental del niño⁶².

Mario Montessori menciona que los descubrimientos hechos por su madre, a principios de siglo, fueron totalmente ignorados por los sicólogos académicos⁶³, no obstante, serían los intelectuales de la escuela de Ginebra quienes los retomarían en sus investigaciones, sin embargo, en 1934 se dará una ruptura entre esta escuela (donde se encontraba Piaget) y Maria Montessori.

A partir de 1936 Montessori vive y da clases en Holanda pero en 1939 parte a la India con la idea de dar un curso de tres meses, sin embargo, permaneció ahí involuntariamente hasta 1946. Al regresar a Holanda trae el plan de crear en la India, la Universidad Montessori de Madrás proyecto que fue imposible por la separación que se da entre India y Pakistán (1947).

Consideramos importante señalar que el trabajo realizado por Montessori la llevó a ser nominada tres veces para el premio Nobel de la Paz; recibió la Cruz de la Legión de Honor de la Sorbona y por la Universidad de Ámsterdam recibe un doctorado *honoris causa*]; también se le asignó una Cátedra en la Universidad de Perugia,

⁶¹Ana María Biagi de Buen, *El Método Montessori y la Epistemología de la Terapia Familiar*, Tesis de maestría en Master in Psychology, Universidad de las Américas, México, 2005, p. 6.

⁶²David Elkind, *Piaget and Montessori*, Cambridge MA, Harvard Educational Review, otoño de 1967, citado por Kramer, 1976/ 1994, p. 326. en Biagi de Buen Ana María, *El Método Montessori, op. cit., p. 7.*

⁶³Cf. M. Montessori Jr., *La educación para el desarrollo humano*, Diana, México, p. 33.

Italia⁶⁴. Actualmente, en Perugia, no solo existe una cátedra en la universidad, sino que aún existe el Centro Internacional “M. Montessori” (fundado por Montessori en 1950). Al morir Montessori (1952) María Antonietta Paolini, su alumna y fiel colaboradora, continuó su obra internacionalmente.

⁶⁴A. M. Biagi de Buen, *op. cit.*, p. 7.

Capítulo 2

LA EDUCACIÓN MONTESSORI EN MÉXICO

Ubicamos el inicio de la educación Montessori en México en el año de 1955, las primeras escuelas con este método fueron: “Ciudad de México”, “Colegio Kalpi-lli”, “Colegio Merici” con las madres de la orden de las Ursulinas y la “Comunidad Educativa”, todas en la ciudad de México.

Respecto a la implementación del método Montessori en México, podemos inferir que hubo una apropiación del mismo en el sentido de que “apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción, técnica o saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares”;¹, así al utilizar los materiales Montessori, se evocan las presentaciones de María Montessori en sus lugares de trabajo, para desde ahí intentar insertar sus técnicas en los ambientes en México; desde luego, no ignoramos que este método se utilizó antes en Estados Unidos que en México, por lo que lógicamente, su utilización en nuestro país está también tamizado por la influencia de las interpretaciones y prácticas estadounidenses. La apropiación sería en todo caso, interpretar el texto desde su contexto, para luego recontextualizar desde las condiciones específicas del lugar en el que se implementa el método.

Este tipo de educación tiene como fundamento una técnica pedagógica basada en un método que trabaja única y exclusivamente con su material y sus presentaciones.

¹Olga Lucía Zuluaga G., et al., *Foucault, la pedagogía y la educación (pensar de otro modo)*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, pp. 40-42.

2.1. Normatividad

Es importante mencionar el marco jurídico de la educación preescolar en México porque su característica principal es que, legalmente, se convierte en una preparación obligatoria para los niños y niñas de 3 a 5 años. La Secretaría de Educación Pública, ha puesto en marcha diversas acciones que se inscriben en el marco del artículo 3° fracción VI de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y en el artículo 38° fracciones I, V, VI y XXXI, de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal en el que se establece que la educación preescolar en México tiene carácter obligatoria a partir del ciclo escolar 2004-2005.

De acuerdo con el Plan Nacional de Educación 2001-2006, una de las prioridades del gobierno mexicano fue la Reforma en la Educación Preescolar. Así mismo, “en cumplimiento con las metas que establece el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha puesto en marcha un conjunto de acciones que se inscriben en el Programa para la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar, cuyo propósito central es mejorar la calidad de la atención educativa que se brinda a los niños y a las niñas de tres a cinco años de edad ”². Por tanto, esta reforma implica la formación y certificación de docentes de nivel preescolar³.

2.2. Características de la educación privada en México

En México la educación se encuentra dividida en dos grandes sectores: las las escuelas oficiales y escuelas particulares o privadas. De acuerdo con Torres Septién, el tipo de educación privada es toda aquella que no sostiene el Estado; debido a que todas las escuelas que emplean el método Montessori son privadas, realizaremos una breve semblanza de las características de la educación privada.

“ ...la educación particular puede definirse como aquella que es impartida por entidades distintas a la oficial, con objetivos adicionales y propios.”⁴ Con el objetivo de formar a los grupos sociales con mayor poder adquisitivo, la educación privada en el México contemporáneo ha tomado un gran auge. “La educación particular

²Revista Mexicana de Educación, num. 101, octubre, 2003, p.16.

³Reformado el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su fracción 6, mediante el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de noviembre del 2002. Al año 2010 no ha sido modificado.

⁴Valentina Torres Septién, *La educación Privada en México 1903-1976*, México, El Colegio de México, 1997, p. 18.

en México se forjó como producto de la voluntad individual de quienes decidían establecer una escuela, aunque legalmente debiera ajustarse al régimen oficial. . . La distinción se fundamenta en la posibilidad que tiene para impartir una serie de enseñanzas adicionales con enfoques muy específicos de índole religiosa, cultural, deportiva y artística, las cuales se vinculan estrechamente al sector social al que están dirigidas.”⁵

En este sentido, la educación privada en México va tomando un enfoque muy especial, nos encontramos con que en lugar de ser un ámbito del pensamiento es un ámbito del mercado. Las instituciones educativas venden una imagen que tiene que ver con las necesidades de cierto sector de la sociedad donde se ofrece; por ejemplo, el Tecnológico de Monterrey está dirigido a los hijos de los empresarios, formándolos como líderes para dirigir las empresas; para los sectores de la población con menores recursos económicos, este tipo de educación se presenta como la posibilidad de ascenso a otro estrato económico de la sociedad.

En el caso de las escuelas mexicanas Montessori, instituciones de carácter privado, en los años setenta se fundan colegios como el Taller Educativo Montessori Bet Heyaladin (1973) cuyo objetivo principal es crear una identificación judío-mexicana para que los niños estén conscientes de sus obligaciones con la realidad mexicana y su identidad.⁶ También se crea el Centro Educativo Maguen David, perteneciente a la escuela antes mencionada, con la finalidad de perpetuar los valores de la comunidad judía y, a la vez, aglutinarse en torno a ellos. Este tipo de instituciones educativas son consideradas multiculturales, es decir, el principio fundamental es su cultura y su lengua materna, posteriormente, la cultura y lengua del país que los recibió. “En estos colegios se observa una preocupación siempre manifiesta de integrarse al país que les está dando acogida. Sin embargo, debido a su cultura, a sus creencias religiosas y forma de vida tan hacia dentro de su comunidad, es difícil creer que estos objetivos se hayan logrado.”⁷

Por lo tanto, se puede aducir que la educación privada en México está dirigida a una minoría selecta. “La educación privada en México fue un claro ejemplo del fenómeno de reproducción de estructuras: es decir, se le consideraba un factor importante en la transmisión de ordenes sociales que en ocasiones resultaban desiguales

⁵ Idem.

⁶ Ibidem, p. 368.

⁷ Idem.

e injustas”.⁸

Esta función reproductora de la escuela privada es unívoca porque fomenta y da la perspectiva de los ideales de la clase dominante, por otra parte es equívoca en el sentido en que cualquier método educativo es válido y lo emplean siempre y cuando sirva para el univocismo ya mencionado.

“El “elitismo” con que generalmente se caracterizó a las escuelas particulares se debió a los métodos selectivos que emplearon para reclutar a sus alumnos”⁹.

Actualmente, es interesante observar que se continúa haciendo una selección aunque sea indirecta debido a las altas colegiaturas, y al tipo de habilidades que se pretende desarrollar en los aspirantes. Las escuelas privadas están inmersas en una política de corte neoliberal en donde, lo más importante es la certificación de sus instalaciones y conocimientos para acceder al reconocimiento de las clases dominantes y, así, poder vender su imagen más cara y accesible sólo a cierto tipo de sectores, cada vez más privilegiados. Así pues, la política actual continúa con la propuesta de escuelas mercado las que “... han producido mayor discriminación, rezago y segregación de planteles para ricos y pobres y clase media... el pésimo estado en que se encuentra la educación revela que aún no hemos resuelto aspectos fundamentales como cobertura, inclusión y calidad, pese a ser problemas reiterados...”¹⁰. En efecto, de continuar así, con una política educativa neoliberal, la educación seguirá beneficiando a las clases con mayores recursos económicos, manteniendo formas de exclusión y desigualdad educativa.

En los siguientes apartados analizaré la Asociación Montessori Mexicana, A.C. (AMME) y el Centro de Estudios de Educación Montessori A.C. (CEEMAC). El CEEMAC es el responsable de todos los cursos de entrenamiento para la formación de guías Montessori con el reconocimiento de la Asociación Montessori Internacional (AMI). La AMME, esta es la responsable del desarrollo de la educación Montessori en cuanto a su difusión y organización de congresos.

⁸Ibidem, p. 305.

⁹Ibidem, p. 306.

¹⁰Karina Avilés, “Escuelas de Mercado han producido más discriminación rezago educativo”, en: Diario La Jornada, 6 de marzo 2006.

2.3. Centro de Estudios de Educación Montessori A. C. (CEEMAC)

Con el movimiento estudiantil de 1968, el contexto político del país posibilita, en apariencia, abrirse e integrar nuevas propuestas de reforma educativa, propiciar cambios dentro del proyecto educativo nacional.

Una de las manifestaciones de estos cambios es precisamente el auge que adquiere el tipo de educación Montessori. En 1971 se conforma la Institución Promoción Educativa A.C. con la finalidad de impartir, por vez primera, el curso para Guías de la Casa de los Niños. Durante los años setenta, mediante diversos acuerdos con la SEP logran que se les autorice la realización de cursos de formación de Guías Montessori; también, esta Secretaría les otorga un inmueble (perteneciente al gobierno federal) para establecer una primaria e impartir cursos para la formación de las guías Montessori¹¹. Este tipo de cursos se caracterizaban por sus altos precios.

Una vez que logran la autorización para realizar los cursos de formación la IPEAC se transforma en el Centro de Estudios de Educación Montessori A. C. (CEEMAC)¹², quedando como representante pedagógico oficial ante AMI de Suiza la Sra. Cato Hanrath.

El equipo de personal docente del CEEMAC al 2004, está integrado por: Ma. del Pilar Gómez de Ulibarri (Directora y entrenadora), Lucía Vegagil (Asistente de entrenadora), Dolores Herrera (Asistente de entrenadora), Malú Santini (Asistente de lecturas de libros) además de una secretaria y una persona de intendencia.

A lo largo de su historia el CEEMAC adquiere la representación pedagógica de la AMI y de todos los cursos de entrenamiento que se establezcan en la República Mexicana; además representa a la AMI en los demás asuntos relacionados con el desarrollo de la Educación Montessori en México.¹³

Ahora bien, la relación entre las dos asociaciones (CEEMAC y AMI) se establece de acuerdo con los intereses de la última, la presidenta de CEEMAC se formó directamente en la AMI Holanda (que como lo hemos marcado es la única escuela

¹¹El inmueble se encontraba en Estrella Binaria, Coapa, México, D. F.

¹²Posteriormente, el Centro de Estudios de Educación Montessori, A. C., se ve en la necesidad de entregar las instalaciones de Estrella Binaria por lo cual se reubica en la calle de Pennsylvania No. 127 Colonia San Andrés (entre Av. Américas y Miguel Ángel de Quevedo, Coyoacán, D.F.). Este inmueble es utilizado desde el 7 de septiembre del 2004. Más adelante, la directora María del Pilar Gómez de Ulibarri propone un nuevo cambio a Insurgentes Sur No. 1569- 1er. piso Colonia San José Insurgentes.

¹³Documento oficial de la Asociación Montessori Mexicana, A. C. ubicada en Parque Ecológico Loreto y Peña Pobre local No.7-D

de formación docente Montessori reconocida a nivel internacional), con las potencialidades que ello brinda, pero también con las limitaciones que un método general implica, es decir, la especificidad de las necesidades reales de la educación en México, como es obvio, no pueden ser abordadas en este tipo de formación.

Cabe aclarar que la AMI cobra por el reconocimiento de los cursos impartidos en otros países, además de que manda representantes para evaluar tanto los ambientes Montessori como a las guías que tomaron los cursos en el CEEMAC.

2.4. Asociación Montessori Mexicana, A. C. (AMME)

La Asociación Montessori Mexicana tiene su origen en el seno del CEEMAC, es un centro de formación para las guías Montessori en México. El 30 de abril de 1977 se hace una carta constitutiva ante notario para dar inicio a esta asociación con fines y objetivos diferentes al CEEMAC¹⁴.

“La Asociación Montessori Mexicana, A. C., se creó en 1977 gracias a la visión de quienes vieron la necesidad de trabajar en pro de un objetivo común: la consolidación del movimiento Montessori en México. Desde entonces y a la fecha, la AMME tiene esa firme directriz y da respuesta a esta necesidad con su constante labor de coordinación, integración y servicio para quienes han escogido esta alternativa educativa como una forma de vida. Dentro de su misión se considera como una asociación no lucrativa que busca promover el desarrollo continuo de guías, escuelas, centros de entrenamiento, estudiantes, padres de familia y todo aquel que está interesado en el crecimiento a través de la educación. Para tal fin realiza congresos anuales, seminarios, pláticas y publica bimestralmente un órgano informativo, la Revista Oquetza”¹⁵. Actualmente, fungen como presidenta y vicepresidenta de la Asociación Luz Elena Orpinel Gallardo y Silvia Bustillos de Soto, respectivamente. Esta asociación está ubicada en Av. San Fernando No. 765 local 7- D, Colonia Peña Pobre, Tlalpan.

En definitiva, lo anterior nos indica la lucha constante por parte de las dos instituciones para marcar las directrices generales de este tipo de educación en México.

¹⁴Respecto al papel que cada institución que deberá desempeñar en México (Ámsterdam 12 de abril de 1979) el propio Mario Montessori director de la AMI, envió una carta a la AMME en donde establece que “ 1) la representación personal del Sr. Mario Montessori en México es la señora Cato Hanrath; 2) el CEEMAC es el representante pedagógico de la AMI. Todos los cursos de entrenamiento AMI que se establezcan en la República Mexicana dependerán del CEEMAC; 3) La AMME representa a la AMI en los demás asuntos relacionados con el desarrollo de la educación Montessori en México” Carta del Archivo AMME.

¹⁵Cf. Anexo 3 de la Asociación Montessori Mexicana, A. C., p. 1.

Para la AMME, se está dando la apertura en la SEP para incorporar a las escuelas Montessori al Sistema Educativo Mexicano.¹⁶ Siempre y cuando, las guías se incorporen a un programa de revalidación a nivel licenciatura a través de los cursos sabatinos que ofrece la SEP o mediante el examen único del CENEVAL; también se indica que las escuelas Montessori requieren inscribirse al programa de incorporación y revalidación conforme al “actual Acuerdo Secretarial 278 [en donde se] señala que los particulares podrán presentar una propuesta para dar cumplimiento a los requisitos de instalaciones, material y equipo escolar, los cuales deberán ser suficientes para cumplir con los programas de estudio, para lo cual, el particular tomará como referencia las especificaciones que se describen en dicho Acuerdo.”¹⁷

Retomando los argumentos precedentes, las modificaciones a la ley general de educación realizadas en 2004-2005 en donde se establece la obligatoriedad de la educación preescolar para todos los niños y niñas del país, abre la posibilidad de que las escuelas Montessori tengan una mayor demanda. Esto se explica por un lado en virtud de ciertas debilidades y deficiencias que se han observado en la educación pública en México, como por ejemplo, el hecho de que los grupos de preescolar sean muy numerosos, no haya material didáctico suficiente, y en general no exista la seguridad de un presupuesto decoroso en este nivel de formación trascendental para los seres humanos. Así las cosas, y debido a que todos los niños tienen que asistir a este nivel formativo, las familias que tengan posibilidad de pagar una educación privada preescolar podrían optar por las escuelas Montessori; sin embargo en esa misma ley se establece que para poder impartir educación preescolar, con reconocimiento oficial, las guías Montessori tendrían que obtener una licenciatura en educación preescolar, cosa que ata de manos a esta propuesta pedagógica porque las guías han sido formadas a nivel técnico. Desde mi perspectiva tendría que buscarse un mecanismo que posibilite que la riqueza de la experiencia adquirida por estas escuelas sea reconocida y puedan seguir desplegando sus habilidades y conocimientos en los ámbitos educativos del preescolar debido a la riqueza didáctica y teórica en donde se plantea la formación de niños autónomos en sus procesos de aprendizaje.

Considero que las modificaciones a la Ley General de Educación responden más a los intereses políticos en turno. El problema de la educación es un problema de relativismo, debido a que la diversidad cultural que existe en México exige garantizar la

¹⁶Cf. Anexo 4: Oficio número: DGAIR/ DIR/SIAL/04/2005

¹⁷Cf. Anexo 4: Oficio número: Idem.

pluralidad en la educación, teniendo muy claro qué tipo de sociedad queremos formar y qué proyecto de educación dejaremos de cara a las transformaciones permanentes que vive la sociedad.

Capítulo 3

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA-ICÓNICA

3.1. Orígenes de la Hermenéutica

Comprender por qué decidimos realizar nuestra investigación desde la perspectiva de la hermenéutica nos obliga a acercarnos a la génesis del significado de la palabra hermenéutica. Su etimología proviene de la civilización griega, a través del mito de Hermes quien es volátil, ambiguo; es decir, la hermenéutica "... se asocia con la movilidad del significado que simboliza Hermes, con la posibilidad de remover el sentido de los textos y de las palabras."¹ Aunado a esto, la hermenéutica antigua se especializó en tres áreas: la filología, como una tecnología para resolver discusiones sobre el lenguaje del texto literario (vocabulario y gramática); como [una] exégesis bíblica, para resolver conflictos de interpretación de [los] Textos sagrados; y [una última relacionada] con la jurisprudencia para interpretar leyes."²

Se puede decir, por otro lado, que la historia de la hermenéutica se convierte en algo más complejo en el momento en que los textos se empezaron a contextualizar; es decir, no sólo se interpretaban de manera dogmática, por el contrario, se hizo necesario empezar a tomar en cuenta los hechos históricos debido a que los textos, al ser analizados fuera de su mundo original, permiten reflexiones diferentes. Retomando las ideas de Beuchot es posible encontrar textos escritos, hablados y actuados. Un aspecto sobresaliente de la hermenéutica es el juicio estético que abarca al mundo del arte, "... la misma obra de arte es un especie de juicio, enunciado o *hermeneia* del artista,"³ La realidad que plasma el artista es una enunciación de su contexto.

¹Mariflor Aguilar Rivero, *Confrontación Crítica y Hermenéutica (Gadamer Ricoeur Habermas)*, México, Fontamara, 1998, p. 20.

²Ibidem.

³M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p. 39.

Según Aguilar, lo que dio lugar al problema de la hermenéutica es "... la conciencia de que las expresiones humanas contienen un componente significativo que debe ser reconocido como tal por un sujeto y trasladado a su propio sistema de valores y significados..."⁴. Por su parte, Gadamer⁵ se refiere a esta misma cuestión pero desde la perspectiva de la finitud; establece que el origen de la hermenéutica, como una disciplina, se debe a que permite plantear "... problemas no técnico-prácticos cuando se toma conciencia de que frente a la tradición se vive una situación de pérdida y enajenación..."⁶

3.2. Hermenéutica-analógica

Trabajaré desde la propuesta de Beuchot (hermenéutica-analógica) debido a que desde nuestro criterio, ofrece los elementos conceptuales necesarios para lograr una aproximación reflexiva a nuestro objeto de estudio: el método Montessori. La hermenéutica-analógica es una propuesta intermedia entre dos posturas extremas que se dan dentro de la misma hermenéutica. Eco describe a la hermenéutica como la tensión que se da entre quienes piensan que interpretar es recuperar el significado intencional del autor reduciéndolo a un solo significado y los que piensan que interpretar es buscar significados al infinito, en un ejercicio que no termina.⁷

Beuchot propone un modelo analógico que, al interpretar, no se pierda en un univocismo literal pero que tampoco caiga en un relativismo equívoco sin fin. El autor plantea: "Ni todo absoluto ni todo relativo."⁸ En otras palabras, se trata de un modelo en donde la analogía privilegia la diferencia pero con límite; donde se tiene que respetar el método de cada disciplina dentro de una gama de varias interpretaciones para ir bajando en la adecuación de la interpretación; unas serán más ricas o más aproximadas al texto en cuestión. Es así, como el modelo hermenéutico analógico será el camino de una nueva racionalidad interpretativa.

Analogía viene de *ana-logos* que significa *pro-portio*, es decir, proporción o proporcionalidad. La analogía surge con los pitagóricos cuando muestran la existencia

⁴M. Aguilar Rivero, op. cit., p. 21.

⁵Gadamer Hans-Georg, filósofo alemán (1900-2002) es considerado como el fundador, siguiendo el impulso de Heidegger de la neo-hermenéutica filosófica. En su amplia obra, de la que cabe destacar sus estudios sobre los clásicos (en especial Platón) y sobre todo el libro publicado en 1960 bajo el título *Verdad y método*, en Andrés Ortiz-Osés, *Diccionario de Hermenéutica*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997, p. 211.

⁶M. Aguilar Rivero, op.cit., p. 21.

⁷M. Beuchot, op. cit., p. 21.

⁸Ibidem, p. 25.

de los números irracionales y la inconmensurabilidad de la diagonal, la manera de "acercarnos" a lo desconocido o lo "inconmensurable", es mediante la aproximación, de esta forma se conjuntaba el ideal matemático con el mito que era el aspecto religioso (lo simbólico), por tanto, surge la analogía como algo que está entre las dos posturas (racional y mítica o simbólica). El primero en rescatar la idea de analogía fue Aristóteles, quien aplica la idea de proporción a todo lo relacionado con cuestiones matemáticas, pues, en la noción de proporcionalidad se tiene la connotación de equilibrio. Sin embargo, a esta idea de proporcionalidad le agrega la de atribución: "esto es a esto, como esto es a esto", lo que implica una jerarquía donde existe un analogado principal, al que se atribuye el término de manera más propia, y otros analogados secundarios, a los que se les atribuye por relación con el término principal, por ejemplo: la palabra sano, se puede atribuir a un organismo, al clima o a un alimento.⁹ Podemos observar que algunos de estos términos se acercan más al texto en cuestión y otros se alejan, sin embargo, siempre existe una relación entre un analogado principal y un analogado secundario lo cual nos permite "jugar" admitiendo varias interpretaciones como válidas, ordenadas y jerarquizadas. En efecto, la diversidad se encuentra con un gradiente de aproximaciones y diferencias lo cual crea la posibilidad de recuperar un elemento interno de integración a través de la analogía.

3.3. Analogía de proporción

Por lo regular, para sujetar la realidad y el contexto en el que vivimos nos auxiliamos de "lo análogo, la significación analógica y, por lo mismo, la interpretación analógica, abarca la analogía metafórica, la analogía de atribución y la analogía de proporcionalidad"¹⁰. La analogía de proporcionalidad nos permite conocer las culturas dentro de una diversidad donde se darán proporciones coherentes sin caer en un equivocismo irreductible donde nadie entiende a nadie.

La analogía, por tanto, conlleva en sí misma el término proporción el cual incluye, a la vez, algo común y diferente; por ejemplo, metafóricamente podemos decir que un prado ríe, esto lo entenderemos como analogía de proporcionalidad (aunque inadecuada porque sabemos que eso, en la realidad, no existe pero entre la risa y lo

⁹Ibidem, pp. 11-26.

¹⁰Ibidem, p. 26.

florido del prado encontramos una relación con la alegría). La analogía de proporcionalidad propiamente asocia términos que tienen un significado, en parte común y en parte distinto, "... la razón es al hombre como los sentidos al animal..."¹¹, la analogía de proporcionalidad se acerca más al equívoco, sin embargo, la proporción es un mecanismo de interpretación que permite el acercamiento a otra cultura en profundidad. Nos sirve para conocer otras culturas y personas, otros métodos educativos o sistemas de trabajo, pues, al analizarlos siempre partiremos de nosotros mismos, pero intentando descifrar lo que el autor nos quiere decir, tomando en cuenta que los códigos del autor son tamizados por nuestra propia experiencia. Es decir, buscamos situaciones analógicas (proporcionales a lo diferente). Dada esta situación, es necesario señalar que el concepto fundamental en la hermenéutica es la comprensión de la realidad. No obstante, es necesario explicar que toda analogía requiere de un acotamiento a través de la proporción; es decir, se da un mecanismo de interpretación a la cultura, para acercarnos con un sentido más próximo al autor, no sin antes establecer criterios y explicando el referente, con la finalidad de no caer en el equivocismo que es la diferencia, ya que, la perfecta diferencia es inalcanzable, por eso, debemos buscar algo entre el univocismo que es la identidad y el equivocismo que tiende a la diferencia.

3.4. El univocismo y el equivocismo

El término univocismo hace referencia a la identidad, a lo exacto; en cambio, el equivocismo tiende a señalar o destacar la diferencia, el relativismo. Con la finalidad de encontrar un término medio que sea, por así decirlo, como un claro-oscuro, surge la interpretación analógica. A partir de esta explicación surge la hermenéutica-analógica que implica colocar un límite en la interpretación de un texto o realidad; límite analógico que no tienda hacia la univocidad o hacia la equivocidad.

Si bien es cierto que en la analogía predomina la diferencia, podemos establecer un límite para evitar una gama infinita de interpretaciones de las cuales no sería fácil saber cuál es la más cercana a la realidad. Es necesario señalar que esta situación del límite no impide admitir varias interpretaciones como válidas siempre y cuando se presenten ordenadas y jerarquizadas (unas, se acercarán más al texto en cuestión y otras, se alejarán más de él; unas, son más ricas que otras). No obstante, como afirma

¹¹Idem.

Beuchot, en todo ello existe un analogado principal y otro secundario; el primero, tiende hacia un “modelo positivista” que es univocista; el segundo, cae en lo romántico equivocista. Para evitar esta situación, él propone la hermenéutica analógica como modelo intermedio.

Según lo que nos indica la semántica, lo análogo tiene un margen de variabilidad significativa que le impide reducirse a lo unívoco pero también le impide dispersarse en la equivocidad¹². Es por eso que la propuesta de la hermenéutica-analógica permite realizar una interpretación que abarca la analogía de atribución (implica una jerarquía, en la que existe un analogado principal, al cual se le atribuye el término de manera más propia y otros analogados secundarios, los que se atribuyen por relación a ese término principal¹³). Entonces, dentro de una gama de interpretaciones, para evitar caer en el equivocismo desbordado, se tiende a recurrir a la comunidad interpretativa¹⁴ para restringir y poner límites interpretativos.

Continuando con la propuesta de Beuchot (anclada entre la hermenéutica y la metafísica) veremos que, por un lado, distingue que al interpretar, la analogía puede ser unívoca, es decir, cuando se hace una sola interpretación como válida para un texto. Señala que por rechazo a esto, la posmodernidad ha gestado hermenéuticas equivocistas (diversas interpretaciones) en donde, según la posmodernidad, todas ellas son válidas y complementarias, lo que ha traído como consecuencia ir a la deriva en interpretaciones sin fin.

Beuchot recupera dentro del binomio univocismo positivista-equivocismo romántico una tercera opción de carácter intermedio: la analogía. Él piensa que “... la analogía redime las diferencias, reconcilia las oposiciones, ordena lo plural, vincula los antagonismos y finalmente crea un mundo de orden, respeto y armonía ...”¹⁵. Como se puede observar, su propuesta funge como mediación entre esas dos posturas extremas de la hermenéutica al señalar que llama hermenéutica positivista a aquella interpretación que busca el significado unificado o la reducción al máximo de la polisemia; la segunda concepción la definió, junto con Ricoeur como hermenéutica romántica, cuya característica es que se abre hacia el camino de la equivocidad, por lo cual permite el flujo vertiginoso de significados de tal forma que es imposible

¹²Ibidem, p. 25.

¹³Ibidem, p. 26.

¹⁴La comunidad interpretativa, según Beuchot, son grupos de discusión entre iguales que tienen temáticas comunes de estudio y entre ellos establecen los límites de interpretación.

¹⁵Luis Alvarez Colín, *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana*, México, Torres Asociados, 2000, p. 11.

esperar recuperar el significado del autor o del hablante, además de que el lector o intérprete estará completamente re-creando el significado del texto o del mensaje a cada momento sin lograr una objetividad lo cual dará cabida a la propia subjetividad distorsionadora o, por lo menos, modificadora¹⁶.

3.5. El Sujeto Analógico

El sujeto analógico es un sujeto diferente, modesto pero suficiente, que se caracteriza porque está abierto con cierto límite, pero abierto; deja de ser un sujeto equívoco que se diluye o un sujeto univocista que busca un ideal inalcanzable. Gadamer es quien propone definir límites al sujeto analógico con la finalidad de privilegiar la diferencia. Es decir, en el campo de la educación, la formación del individuo está sujeta al método de enseñanza y puede ser univocista o equivocista. Por ejemplo, una educación tradicional tiende al univocismo y una educación nueva va hacia el equivocismo.

Por lo expuesto hasta el momento, podemos señalar que el concepto fundamental en la hermenéutica es la comprensión de la realidad, sin embargo, es necesario acotar el estudio de la realidad a través de la proporción, entendida como un mecanismo de interpretación proporcionado a la cultura para acercarnos con apropiación a la comprensión, no sin antes establecer criterios y explicar el referente para evitar caer sólo en el equivocismo (que es la diferencia) o por el contrario, buscar el univocismo (que es la identidad).

3.6. Los Elementos del Acto Hermenéutico

Cualquier acto hermenéutico, entendido como un acto de *interpretación* para extraer de la realidad el significado, presenta los siguientes elementos: texto, autor y lector. Recordemos que si bien, la hermenéutica-analógica intenta mediar, se debe estar consciente de que siempre se va inmiscuir la intención del intérprete, por tanto, hay que tratar de conseguir, lo más que se pueda, la intención del autor; a su vez, se debe considerar la “intención del texto”, pero se le tiene que situar en el entrecruce de las dos intencionalidades.¹⁷ En conclusión, existe una intencionalidad consciente

¹⁶Ibidem, pp. 21-22.

¹⁷M. Beuchot, op. cit., pp. 16-17.

y explícita, que consiste en lo que capta tanto el autor como el lector; la otra, inconsciente y tácita, que se da cuando sólo capta el autor y difícilmente accede a ella el lector¹⁸.

En cuanto al *texto*, éste posee un contenido, un significado. En una situación normal, el texto tiene un sentido y una referencia; sentido, en cuanto es susceptible de ser entendido y comprendido por quien lo lee, lo ve o lo escucha; y una referencia, en cuanto apunta a un mundo real o ficticio, indicado o producido por el texto mismo.¹⁹ Consecuentemente, esa búsqueda de sentido y referencia dirigen hacia una interpretación que nos conlleva a la propuesta interpretativa de Beuchot: la sutileza que orienta a la sospecha interpretativa que se da entre dos tropos²⁰ de poder: la metáfora²¹ y la metonimia²².

3.6.1. Los pasos del acto hermenéutico: el proceso interpretativo

El proceso interpretativo de la hermenéutica requiere de una hipótesis la cual se tendrá que comprobar mediante una argumentación interpretativa. Toda pregunta interpretativa se realiza con la intención de lograr la comprensión, para ello se pueden formular cuestionamientos como: ¿Qué significa este texto?, ¿qué quiere decir?, ¿a quién está dirigido?, ¿qué me dice?, ¿qué dice ahora?. Ante esta situación, se genera un proceso por el cual se resuelven las preguntas interpretativas. Primero, el juicio interpretativo comienza siendo hipotético, hipótesis, y después se convierte en tesis²³. En consecuencia, dentro del proceso del acto hermenéutico la elaboración de la pregunta interpretativa sujetará la interpretación evitando el equívoco referencial.

La actividad interpretativa de la hermenéutica requiere de un juicio o consejo para llegar a constituirse en el hombre como un hábito o virtud (*virtus hermenéutica*²⁴).

¹⁸Ibidem, p. 18.

¹⁹Ibidem, pp. 18-19

²⁰Tropo: Figura que altera el significado de las expresiones por lo que afecta al nivel semántico de la lengua, ya sea que involucre palabras completas (tropos de dicción o de palabra, siempre más de una). En Beristáin Helena, *Diccionario de Retórica y Poética*, México, Porrúa, 2000. p.495.

²¹metáfora: Transposición de significados designación basado en las similitudes de aspecto externo, función y uso mediante comparación implícita o interrelación de las conotaciones, en: Theodor Lewandowski, *Diccionario de lingüística*, Madrid, Cátedra, 1995, p.224

²²metonimia: Substitución de una expresión por otra expresión relacionada con ella en forma real, esto es, casual, local o temporal. Ibidem. p.227

²³M. Beuchot, op. cit., p. 18

²⁴Ibidem, p.20.

La acción de deliberar o llegar a un juicio o consejo es a través de la *phrónesis*²⁵ que es proporción, y como en griego la proporción es analogía hecha carne, es la *virtus hermenéutica*.

3.7. Categorías de Análisis de la Hermenéutica analógica-icónica

Desde el marco de una teoría filosófica propuesta por Beuchot, pretendemos construir ciertas categorías de análisis para interpretar el método educativo Montessori.

Consideramos necesario aclarar que los supuestos de Beuchot se fundamentan en la filosofía antigua griega, desde ahí se inicia el estudio, observación e interpretación de una realidad natural (*physis*); aunado a se ello, integran aspectos teológicos con la finalidad de considerar la realidad en toda su universalidad. Para que la realidad alcance esa universalidad debe irse alambicando y despojando de todo resquicio material, y en eso consiste la abstracción.²⁶

Interpretar la realidad es punto clave de la hermenéutica analógica; es un cuestionamiento en la marcha del conocimiento científico. El mundo de la verdad está por encima del mundo de la opinión y para alcanzarlo es necesario restringir, pues, el propio relativismo, hay que ponerle límites de lo relativo, esto es, unos cuantos principios.²⁷

3.7.1. El entramado categorial de la hermenéutica analógica

Como ya se ha explicado la hermenéutica analógica es una propuesta intermedia presentada por Beuchot con la finalidad de interpretar la realidad como un texto sin caer en posiciones extremas. Es un ejercicio de análisis y reflexión que nunca termina.

²⁵Del gr *φρονησις*, prudencia. Según Florencio I. Sebastián Varza es la acción de pensar; pensamiento; designio. Buen sentido; razón. Consiste en la acción puesta en práctica; dentro de la hermenéutica es necesario el ejercicio de la prudencia para ir formando, poco a poco, la virtud de la interpretación o *virtus* interpretativa.

²⁶M. Beuchot, *El núcleo ontológico de la interpretación (la substancia y el lenguaje)*, México, UNIVA y Asociación Filosófica Humanística Mexicana A. C., 1997, p. 25.

²⁷M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p.25.

3.7.1.1. Ícono y símbolo

La propuesta de Beuchot, hermenéutica analógica-icónica, está fundamentada en los estudios del semiótico norteamericano Pierce quien establece una clasificación triádica infinita de los signos, este autor se dio cuenta de que cada interpretación provoca un significado y otro hasta el infinito por lo cual se propone resolver esta situación mediante la idea de llegar a un interpretante para ponerle límites, entonces, la comunidad interpretativa es la encargada de establecer ese límite.

Entrando de lleno a lo que es el signo, éste "... se divide en índice, ícono y símbolo. El índice es el signo inmediato casi natural. . . ; el ícono es un signo intermedio que [contiene] algo de natural y algo de artificial, [aunque] es impuesto por el hombre... se tiene que basar en algo de realidad y contener alguna semejanza o analogía con ella; [por último, el símbolo] es totalmente arbitrario... [es un] signo convencional".²⁸

Entonces, encontramos un espectro muy amplio en la iconicidad, ya que, podemos notar que el ícono es analógico porque en parte es natural y en parte es cultural. El ícono es mestizo, pues, está compuesto por la tríada: imágenes, diagramas y metáforas. En primer lugar, la imagen nos da las cosas o el estado de cosas que hay en la realidad; después, el diagrama es analógico porque es la fuerza representativa de un proceso (puede ser desde una fórmula matemática hasta el último elemento de la tríada, la metáfora), la metáfora, tiende a la equivocidad por lo cual se le debe utilizar con medida.

Pierce atribuye al ícono una propiedad extraña, pues, es el único signo que, viendo un fragmento, nos conduce al todo. Diríamos, que más bien, es el signo que en los fragmentos nos permite ver el todo, es decir, exhibe la totalidad en los pedazos, incluso en uno solo.²⁹ El ícono es un signo muy rico que cabe en profundidad, su interpretación se da de manera paradigmática. En este sentido, la hermenéutica analógica es paradigmática porque avanza por medio de la asociación o repetición de ideas. Es el lenguaje del afecto, es una interpretación reiterativa que tiende al equívoco. La interpretación sintagmática es unívoca, lineal, entonces, entre éstas dos interpretaciones se realiza un cruce donde surge la hermenéutica analógica-icónica.

²⁸M. Beuchot, *La semiótica (Teoría del signo y el lenguaje en la historia)*, México, FCE, 2004, p. 138.

²⁹M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1997, p.187.

Para lograr establecer la diferencia entre ícono y símbolo recurriremos a la interpretación de Beuchot quien nos dice que es “...bastante difícil... conjuntar y compatibilizar diversas tradiciones. Lo que en la tradición estructuralista es el *símbolo* en la pragmática sería el *ícono*. Es decir, lo que, en la escuela de Saussure, Ricoeur [se conoce como] “símbolo” Pierce lo llama “ícono”. En efecto para Pierce “...el símbolo es el signo [el cual] es meramente arbitrario, como lo es el lenguaje. En cambio para Ricoeur el símbolo es un signo muy rico, no meramente arbitrario, sino que tiene una sobrecarga de sentido que deposita en los acontecimientos de la realidad y los llena de... contenido significativo”.³⁰

En conclusión, para interpretar el texto se requiere de la analogía, Peirce establece que el índice³¹ es lo natural y el símbolo lo cultural, pero el ícono es el mixto de ambos, requiere de las dos partes (índice y símbolo).

El símbolo, etimológicamente viene del griego *synbolon*, significa reunión de dos partes o mitades. “Los símbolos tienen mil caras, en cada cara un signo y en cada signo mil entretelas... es decir, las interpretaciones pueden ser diversas... ”³² Por tanto, ícono y símbolo son análogos. Debido a esta situación se hace necesario establecer con sutileza las diferencias y buscar las semejanzas. “ El símbolo, aunque está exhibido al público, ama esconderse... [porque] encierra varias intencionalidades... debe aceptarse que... [,] como la interpretación[,] es -como diría Ricoeur- el ejercicio de la sospecha. Pero sobre todo la sospecha respecto a nosotros mismos, esto es, sospechar que no hemos atrapado el sentido... ”³³ Ahora bien, existe un riesgo que surge cuando: “la imagen del hombre como microcosmos, si es [un] ícono, si está iconizada lo hace hermanarse con todo; si es ídolo, está idolizado, idolatrado por él mismo, [esto] lo hace rehuír todo, lo enmascara; lo daña a él mismo y a lo demás. [Por tanto,] tiene que ser ícono, y no ídolo.”³⁴ Debido a que, el hombre al verse como microcosmos surge del imaginario entonces, surgen tanto el ícono como el ídolo, recordemos que el ídolo es lo contrario del ícono”.

La hermenéutica analógica-icónica, al vincularla con Ricoeur,³⁵ se convierte en una hermenéutica metafórica que tiene la necesidad de abarcar también la metonimia.

³⁰M. Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós , 1999, p. 28.

³¹En sentido lato el índice es lo que nos indica el símbolo.

³²M. Beuchot, *Tópicos de la Filosofía y Lenguaje*, México, UNAM, 1991, p. 147.

³³M. Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós , 1999, p. 29.

³⁴Ibidem, p. 60.

³⁵Paul Ricoeur, nacido en Valencia , Francia (1913 - 2005).

Así, este autor -al igual que Beuchot- va construyendo una nueva forma de abordar el conocimiento, pues, la filosofía actual necesita una hermenéutica analógica para huir de los dos extremos, del reduccionismo univocista y del relativismo equivocista. En otras palabras, "...pretende inducir... el valor de la hermenéutica analógica que Mauricio Beuchot nos presenta, rescatando, por un lado, la valiosa tradición de la doctrina analógica, tan actual hoy, como mostrenco se presenta el horizonte filosófico de final de siglo. Por otro lado reconfigurando con su tratado la unidad del conocimiento y la unidad del ser".³⁶ Rescatando del olvido lo que la Modernidad³⁷, desdeñó: la analogía.

Finalmente, la hermenéutica analógica se coloca, de manera tensa, entre los límites del univocismo y equivocismo; entre la semejanza y la diferencia, pero sin eliminar a ninguna porque siempre, dentro de una gama de interpretaciones, habrá más diferencia que semejanza.

3.7.2. Metodología

La hermenéutica encuentra en la sutileza su metodología o manera de trabajar. La sutileza consiste en encontrar siempre una posibilidad en donde otros no la ven, a la vez, también tiene que ver con las distinciones en la interpretación, ya que, éstas llevan a una mayor precisión y síntesis.³⁸ Distinguir, es el ejercicio de la sospecha porque permite interpretar de una forma diferente sin ir hacia la equivocidad o a una interpretación relativista; es ver lo que otro no encuentra. Por ejemplo, Foucault cambió el rumbo de las interpretaciones al observar con sutileza la realidad, al hacer una interpretación de las escuelas, hospitales y las cárceles.

Según Pierce, la sutileza ayuda a encontrar una posibilidad que no estaba contemplada; en otras palabras, consiste en encontrar el término medio para salir de la contradicción presentada por los extremos (univocismo y equivocismo).

La metodología de la hermenéutica consta de tres pasos: a) *subtilitas implicandi*, b) *subtilitas explicandi* y c) *subtilitas applicandi*. La metodología es la sutileza, tanto para entender un texto como para explicarlo. Trasladando estos tres pasos a la

³⁶L. Alvarez Colín, op. cit., p. 10.

³⁷Moderno (lat. Modernus; ingl. Modern; franc. Modern; alem. Modern). Este adjetivo aceptado por el latín posclásico y que significa precisamente "actual" (de modo = actualmente). En el sentido histórico, ... indica el período de la historia occidental que comienza, en el Renacimiento o sea a partir del siglo XVII. Dentro del periodo Moderno se distingue a menudo el "contemporáneo", que comprende los últimos decenios. En Abbagnano Nicolás. Diccionario de Filosofía, México, Olimpia, 1983, p. 814.

³⁸M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 1997, p. 14.

semiótica: el primero, corresponde a la sintaxis cuyo objeto de estudio es la relación de los signos entre sí; se busca el significado del texto.³⁹ El segundo momento corresponde a la semántica, que estudia las relaciones de los signos y sus significados u objetos. Por último, está la pragmática, encargada de estudiar las relaciones de los signos con sus usuarios.

La semiótica, se encarga de estudiar el signo en general, es decir, todos los signos que formen lenguajes o sistemas, incluyendo aspectos como modas, gestos, comida, etcétera, todo aquello que está cargado de signos visuales, auditivos, olfativos, gustativos.

Se entiende por signo todo aquello que representa a otra cosa; la cosa representada es el significado⁴⁰; así pues, se tiene que atrapar del signo, el significado. Por lo cual, según Derrida el significado se nos queda siempre diferido, postergado, nunca alcanzado; de hecho lo ve como inalcanzable, como algo que siempre se nos va a escapar, que no podemos atrapar nunca⁴¹.

Por su lado, Beuchot establece como signo algo que hace referencia o envía a otra cosa, que no deja que el conocimiento se detenga en él; el signo, ya cargado de significado, nos remitirá al símbolo. Es por ello, necesario establecer o definir una línea clara con respecto al símbolo y al signo (función de la cultura a la que pertenece el signo).

Simbolizar es una conducta exclusiva del ser humano⁴², otorga sentido a los hechos al asignar un significado a las cosas, por ejemplo, "el agua bendita" es un símbolo religioso para el mundo de los cristianos; la bandera de México es un símbolo de heroísmo y lealtad. En general, dentro de cualquier sociedad o cultura existen símbolos, que dependiendo de la perspectiva de los sujetos pueden ser buenos o malos, para poder conocer un símbolo es necesario acercarse a él por medio de la analogía. Por eso es importante, analizar también el aspecto lexical y gramatical.⁴³ En la semiótica los símbolos adquieren mil claves, por eso es necesario aplicar la analogía, ya que, ésta se puede alejar o acercar a su intención además de que permite entrar en juego al autor, al lector y al texto.⁴⁴

³⁹Ibidem, pp. 14-15.

⁴⁰M. Beuchot, *La semiótica (Teorías del signo y el lenguaje en la historia)*, México, FCE, 2004, p. 7.

⁴¹Ibidem, p. 177.

⁴²La ontología, ciencia del ser. Conocimiento del ser en cuanto ser. Suele utilizarse como sinónimo de la metafísica.

⁴³La sintaxis estudia las relaciones de coherencia entre los signos y trata de sacar a la luz sus reglas de forma y composición.

⁴⁴M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p. 17.

3.7.3. Las dos caras de la hermenéutica

Existen dos tropos de poder que son la metáfora y la metonimia, con la primera hacemos poesía y con la metonimia ciencia. Beristáin establece que la metonimia consiste en "... una transposición de denominaciones basada en la relación entre significados de un tropo de contigüidad" ...; [por otro lado, la metáfora es una] figura importantísima "... que afecta a nivel léxico/semántico de la lengua... se presenta como una comparación abreviada..."⁴⁵, la compara con el símbolo.

La metáfora es traslación de sentido, cambio de nombre en un tropo o empleo de una palabra en un sentido distinto del que propiamente le corresponde, sin embargo, tiene con éste alguna conexión, correspondencia o semejanza; implica, a su vez, una comparación porque siempre algo es semejante a otra cosa, es decir, la idea de proporción siempre es limitada, no se agota, pues no se llega siempre a una última interpretación. Como se puede ver, al establecer un concepto, juicio y/o raciocinio realizamos una analogía (buscamos la semejanza de las cosas, o la cercanía entre ellas al decir "esto se parece a esto más esto"). Esta idea de proporción no llega a nivel de las culturas porque se encuentra limitada por la interpretación.

En la modernidad la fundamentación de la ciencia se dio a través del positivismo que a nuestro juicio cae en el univocismo. La tendencia de las ideas positivas imperaban sobre todo en el campo de las Ciencias Naturales porque se consideraban realistas, por tanto, se aceptaban como válidos sólo aquellos argumentos y explicaciones que se basan en las leyes de la naturaleza. De esta manera su fundamentación es rígida porque tiende a una identidad.

Ante la existencia de estos dos "tropos de poder" (univocismo y equivocismo) surge la propuesta de interpretación de Beuchot que nos permite acercarnos a la realidad a través del modelo hermenéutico analógico-icónico como otra opción metodológica para estudiar la realidad, sobre todo si se trata de aspectos sociales.

La hermenéutica analógica-icónica propone un nuevo orden de racionalidad a partir de sus propias aportaciones teórico-metodológicas. Según Beuchot la analogía ayuda a redimir las diferencias; permite reconciliar las oposiciones; pone orden a lo plural y vincula los antagonismos.⁴⁶ Desde la hermenéutica analógica-icónica estudiar la diversidad nos lleva a encontrar un gradiente de aproximaciones y diferencias

⁴⁵Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 1997, pp. 310-311.

⁴⁶L. Álvarez Colín, op. cit., p. 11.

con las cuales surge la posibilidad de recuperar un elemento interno de integración, ya que, une los extremos, o mejor dicho media entre los extremos: de un univocismo inconmensurable entre sí a un equivocismo relativista y carente de límites. Ambos se unen por analogía que es la mediación, ni límite puro ni la carencia de él, sino, como dice Beuchot, una analogía que tiende a la diferencia.

Como hilo conductor, la analogía, permite buscar la mediación en las acciones y es la *phrónesis*. La sutileza es la forma de buscar de la interpretación analógica. Dadas sus características, es imposible establecer un número de casos para validar los argumentos; en otras palabras, lo que menos importa es la cantidad de casos, pues, lo que interesa es la noción de virtud, la *virtus hermenéutica*.

Este tipo de actividad interpretativa requiere que el hombre la construya como un hábito, una virtud, la *virtus hermenéutica*⁴⁷; la adquisición de esta virtud sólo se da poniendo en práctica la fusión de horizontes que propone Gadamer a quien se le considera el padre de la hermenéutica moderna. La acción de deliberar o de llegar a un juicio es a través de la *phrónesis* o prudencia que es proporción y como la concebían los griegos, proporción es analogía, por tanto, es la *virtus hermenéutica*.

Por consiguiente, la hermenéutica analógica-icónica es un intento de interpretar un texto dentro del cual es necesario saber matizar las tonalidades de las abstracciones. Así, la hermenéutica analógica "... es, primeramente un intento de ampliar el margen de las interpretaciones válidas de un texto sin perder los límites, [es la oportunidad] de abrir la verdad textual, esto es, la de las lecturas posibles sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad limitada o delimitable..."⁴⁸

En la actualidad, podemos apreciar que todo vale, que se tiende a un univocismo o a un equivocismo. Al tocarse los extremos es necesario encontrar el equilibrio en las interpretaciones, es decir, la proporción analógica, para de esta forma matizar tanto a lo literal que pretende la univocidad, como a lo simbólico que tiende a la equivocidad, es así, como la hermenéutica analógica-icónica permite ampliar el margen de la interpretación teniendo en vista un límite analógico que salvaguarde la verdad y la objetividad.

⁴⁷M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p. 20.

⁴⁸M. Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós, 1999, p. 12.

Frente al predominio de la diferencia, tenemos que llegar a una interpretación abierta pero con límites para que busque la verdad del texto en cuestión, cuya interpretación fluctuará entre el sentido literal y el sentido alegórico. Consecuentemente, “. . . el límite analógico, permitirá frenar en algún punto las propuestas y se analizará por la comunidad interpretativa, . . . en el diálogo. . . siempre hay pérdida, sin embargo, hay que tener un punto de fusión que no permita [que] se diluya en interpretaciones infinitas. . . ”⁴⁹ Es importante salir de la tensión entre la unión de dos culturas exigiendo la ontología de cada una.

⁴⁹M. Beuchot, *Hermenéutica analógica y del umbral*, España, San Esteban, 2003, p. 21.

Capítulo 4

ANÁLISIS CRÍTICO DE ALGUNAS LÍNEAS BÁSICAS DEL MÉTODO MONTESSORI

El objetivo de la hermenéutica es interpretar el texto, los textos pueden ser hablados, actuados o escritos. El análisis de textos mediante el método hermenéutico tiene tres paradigmas básicos: la sintaxis que es el significado textual o intratextual, la semántica -que corresponde al referente que el texto alude, real o imaginario-, y la pragmática -que es el significado contextual-. Inmanente en la hermenéutica se encuentra la prudencia o *phrónesis*. La sutileza es transponer el sentido superficial y acceder al sentido profundo e inclusive oculto del texto, por supuesto dichas interpretaciones serán diferentes cada vez que se realicen. En la interpretación convergen tres elementos: el autor, el texto y el lector. El intérprete tiene que comprender el texto respetando la intención del autor, aunque es claro que la interpretación estaría tamizada por la perspectiva del lector, no se debe caer en un relativismo incesante.

La hermenéutica analógica-icónica es una propuesta metodológica que nace como respuesta a la existencia de una pluralidad de sentidos de interpretación o polisemia, la que en la actualidad raya en ese relativismo incesante ya mencionado. Es un modelo que parte de analogías de proporcionalidad y de atribución, dentro de estos dos tipos de analogías hay gradientes, el primero me permite acercarme a una interpretación literal -a lo unívoco-, el segundo gradiente me va alejando de la univocidad del autor y va tendiendo hacia la equivocidad, tensando entre lo metonímico-literal o cientificista -y lo metafórico- relativista o equívoco. La hermenéutica analógica es una nueva interpretación que parte de límites en los que se da la mezcla entre estos dos tropos de poder. Para sostener esta tensión sin ruptura, dicha propuesta

metodológica parte de límites en donde la analogía privilegia la diferencia, lo que me permitirá transitar entre lo unívoco y lo equívoco, llegando así a un claro-oscuro analógico.

El signo es un objeto que describe a algo, el símbolo es un signo al menos con doble significación, una directa y otra escondida, contiene un significado y un significante, en el método hermenéutico analógico difundido por Beuchot el símbolo es un ícono, un ícono es un tipo de signo rico en significado, digamos que es un símbolo sobrepasado por su significado mismo, el ícono nos lleva al todo desde las partes, de los fragmentos al todo, de lo particular a lo universal.

Retomo la hermenéutica analógica icónica ya que ella me ayudará a interpretar lo simbólico en el método Montessori, poder analizar la filosofía Montessori desenrañando el ícono específico de la aplicación de este método educativo en México. La hermenéutica analógica-icónica me permite ir aún más allá de esto, me posibilita que desde la experiencia personal de aplicación de la teoría Montessori yo pueda generar interpretaciones válidas.

La intención de este trabajo es buscar la fusión del método Montessori y la hermenéutica analógica icónica sin que ninguna de las dos propuestas metodológicas se elimine y que permita llegar a un enriquecimiento de interpretación, esta fusión de las dos perspectivas darán lugar a una nueva *praxis* pedagógica que se integre a nuestra especificidad educativa.

4.1. Textos de la autora

Expuesto lo anterior, daremos inicio al análisis del Método Montessori con las herramientas que nos brinda la hermenéutica analógica-icónica. Observamos que la propuesta educativa Montessori es fuertemente criticada y enjuiciada, sobre todo por la Escuela de Ginebra, que consideraba que dicho proyecto carecía de los fundamentos científicos que permitieran la comprobación cuantitativa, que durante el periodo de la modernidad estaba en boga. La respuesta que Montessori da a tales críticas es: “Han pasado... más de cuarenta años, y en este tiempo han ocurrido las dos grandes guerras, la europea y la mundial, sin que se haya extinguido aquel movimiento educativo que ha echado buenas raíces en tantos países... ¿Por qué, respecto de lo

que se llama «Escuelas Montessori» y « Método Montessori», han surgido tantas dificultades, tantas contradicciones, tantas incertidumbres?”¹

El fragmento anterior nos muestra que en el diálogo con los otros se está marcando el camino de la diferencia entre las tendencias del pensamiento positivista y lo que Montessori plantea a través de su método, que en su concepción de hombre proyecta una visión centrada en la persona en cuanto a un ser con “propiedades” sensibles, que pasará de ser un niño hasta convertirse en el hombre del futuro que “... tiene mucha necesidad de fe y de esperanza.”² En esta última parte podemos ver cómo retoma la mentalidad cristiana.

Desde mi perspectiva, me parece que Montessori oscilaba entre una hermenéutica positivista y una hermenéutica romántica que “... abre camino hacia la equivocidad, permite el flujo vertiginoso de significados de tal forma que no se espere recuperar el significado del autor o del hablante, sino que el lector o intérprete estaría completamente re-creando el significado del texto o del mensaje...”³ Fluctuar entre una hermenéutica positivista y una hermenéutica romántica no significa que se dé lo analógico, o sea, la mediación, por el contrario, se están tocando los extremos, lo cual lleva a interpretaciones unívocas o al equivocismo.

Podemos señalar que a pesar de que la autora, al inicio de su trabajo, no está de acuerdo con una aplicación literal de su método, hace todo lo posible para avalarlo como pedagogía científica, es decir, sigue la línea del positivismo de su época.

La hermenéutica analógica-icónica nos abre un camino en la interpretación, es decir, implica límites; un límite analógico, dada nuestra finitud, nos conecta con un contexto analógico.⁴ Ahora bien, es cuando la propuesta de Montessori, en relación con la función de la guía, es diversa; “... el nuevo espíritu de la maestra... dirige la clase, orientando sus cuidados hacia el ambiente y esforzándose en poner en relación sencilla y claramente a los niños con el mismo.”⁵

Esto muestra un pensamiento con una tendencia ontológica y una justificación positivista dado el momento histórico que atravesaba la creación del método. “Según

¹M. Montessori, *Formación del Hombre*, México, Diana, 2002, pp. 10-11.

²Ibidem, p. 10.

³M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p. 22.

⁴Grabación de la Conferencia Magistral de Hermenéutica Analógica por Mauricio Beuchot, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2005

⁵M. Montessori, *Manual del Método*, Barcelona, Araluce, 1939, p. 36.

Gadamer, la hermenéutica nos da una mentalidad de acuerdo con la cual no se puede pretender nada absoluto. Hay un cierto sentido de la relatividad, de lo dado en contexto, como el hombre en una tradición de la que no puede pretenderse exento, incluso para innovarse o hasta para liberarse de ella. . .”⁶ Así, la hermenéutica sólo puede tener una ontología relativa y una serie de interpretaciones donde el diálogo con los iguales nos ayudará a poner los límites analógicos.

Si bien la meta de Montessori es ”... capacitar a otros para ver la verdad básica que ella había descubierto, para que pudiesen ser guiados por ésta a su propio modo, sin importar lo que pensasen de su persona o su método”.⁷ En este texto descubrimos una actitud unívoca, pues, procura mantener la literalidad, en consecuencia, a nuestro juicio, desde sus inicios propició la muerte del método al tratar de convertirlo en un ídolo, esto es, el “... ícono como contrapuesto al ídolo... Los dos tienen como función dar visibilidad a algo invisible, pero cada uno de modo distinto. El ícono no nos refleja a nosotros mismos, nos remite a otro, en cambio, el ídolo es un espejo [que] nos devuelve la mirada, nos hace vernos sólo a nosotros mismos, de manera narcisista. . .”⁸ Así, el método Montessori propició una mirada sólo hacia la formación de sus guías a través del manejo del material. “Este carácter especular del ídolo desvirtúa su significatividad, desvía la intencionalidad del mismo, que es hacia el otro, para que se vuelva hacia uno mismo. [Por lo cual]... se echa a perder.”⁹

Me parece necesario aplicar e interpretar el método Montessori desde una analogía que propicie una circularidad virtuosa que quepa en profundidad “. . . Si entendemos el análisis sintagmático como horizontal, o lineal, según era entendido por Saussure, el análisis paradigmático resulta vertical, o en profundidad, esto es, más que por oposiciones, por asociaciones; pero esa lectura asociativa, profundizadora, que incluso vuelve sobre lo mismo (para verlo cada vez de manera nueva) es lo que se muestra como más enriquecedor. El volver sobre lo mismo para encontrar en él algo diferente, es lo que en verdad posibilita el enriquecimiento. Tal vez lo sintagmático sea lo formalizador, pero lo paradigmático es lo que enriquece y sobreabunda en sentido. . .”¹⁰

Pasando al problema de si esta propuesta educativa incluye o no un método,

⁶M. Beuchot, op. cit., p. 42.

⁷M. Montessori Jr., *La Educación para el Desarrollo Humano*, México, Diana, 1975, p. 18.

⁸M. Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós, 1999, p. 68.

⁹Ibidem.

¹⁰M. Beuchot,, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM-FFyL., 1997, p. 135.

encontramos que en su discurso Montessori señala: “Si se aboliera no solamente el nombre, sino también el concepto común de «método» para sustituirlo por otra designación. . . Es, pues, la personalidad humana lo que hay que considerar. . .”¹¹ es decir, su interpretación tiende hacia la equivocidad, se va hacia una hermenéutica del sentido, debido a que considera como realmente importante el sentido del ser dejando de lado la fundamentación positivista. Así, al evitar la alteridad de los “expertos” como lo designa Montessori está limitando el desarrollo de su propia perspectiva y anteponiendo sus principios ideológicos, aún si esto le ocasionara el no reconocimiento de las élites de intelectuales europeas. Contextualizando hermenéuticamente todo lo anterior, es posible señalar que “. . . el reconocimiento de la propia finitud, es la conciencia de nuestro lenguaje concreto [pero el lenguaje no es suficiente] para agotar el diálogo interior que nos empuja a querer entender. Gadamer vinculó la universalidad del proceder hermenéutico a esta necesidad dialógica del entender. . . Sólo en el diálogo, en el encuentro con otras formas de pensar, que también pueden habitar dentro de nosotros mismos, podemos superar la limitación de nuestros horizontes respectivos. . .”¹² El método Montessori tiene sus propias limitaciones en su finitud, lo que lo lleva a acotar su aplicación en los diversos contextos.

Retomando otro principio hermenéutico: la distinción, encontramos que el método Montessori conlleva tanto la teoría como la práctica, es decir, existe la dualidad - planteamiento principal de la hermenéutica- pues, al abarcar las dos partes (teoría y práctica) y complementarse, surgirán aplicaciones más ricas y otras más pobres. Como señala Aranguren, “toda *theoría*, además de ser *praxis*, es a la vez *poiésis*, al menos incoactivamente, porque... el saber implica... <penetrar>, <registrar>, e <intervenir>..., por tanto, [existe] una unidad interna entre saber y modificar.”¹³

Al respecto Montessori señalaba que: “Los maestros iniciados puramente en el experimento están en el caso de aquellos que comprenden el sentido literal de las palabras de un silabario y no pasan más allá si limitamos su preparación a la parte mecánica. . . Debemos, por el contrario, capacitarles para que se conviertan en intérpretes del espíritu de la naturaleza. . .”¹⁴ Como se puede observar, la formación de las guías debe enfocarse hacia la “interpretación del espíritu” esto nos permite detectar que en la propuesta de Montessori influye Rousseau ya que, retoma los principios de:

¹¹M. Montessori, Formación del hombre, México, Diana, 2001, p. 14.

¹²Jean Grondin, *Introducción a la Hermenéutica Filosófica.*, Barcelona, Herder, p. 179.

¹³M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica, hacia un modelo de interpretación.*, México, Itaca, 2005, pp. 21-22.

¹⁴M. Montessori, El Método de la Pedagogía Científica, España, Araluce, 1909, p. 25.

la autoformación como un elemento de ayuda por parte del educador, y la de libertad. Podemos concluir que sus ideas tienden hacia la equivocidad lo cual propicia la pérdida de los límites dada nuestra finitud, pues, en la actualidad los fundamentos Montessorianos no son lo mismo, ya no corresponden al contexto de donde surgieron.

Ahora bien, los principios ontológicos del método Montessori son un punto clave que no se menciona en los procesos de formación porque, suponemos, se encuentran ocultos pero, a la vez están a la vista de todos; son elementos no dichos dentro del texto que impiden conocer a profundidad los procesos de formación docente en nuestro contexto.

Realizando una interpretación desde la hermenéutica general, podemos señalar que, el proceso educativo planteado por Montessori a inicios de 1907, con la primera Casa de los Niños en Italia, da cuenta de un significado empleado objetivamente por su creadora, mismo que a su vez ha sido subjetivamente reproducido, por lo que necesariamente está mediado por la subjetividad del intérprete. Retomando a Beuchot, considero que para saber lo que realmente quiere decir un autor es necesario realizar un estudio a profundidad sobre lo que quiere decir el texto, entendiendo por éste lo que se habla, lo que está escrito y lo que es actuado en la realidad educativa la que es necesaria conocerla en la praxis.

Cabe aclarar que el método Montessori se encuentra fosilizado, en algunas ocasiones, por las interpretaciones univocistas "...donde se cristalizan dimensiones de antiguos conocimientos o, podría añadirse: dimensiones poéticas, el sol se levanta'... [donde] hay pensamientos diferentes porque en la lengua de un pueblo no hay palabras específicas para designar ciertos conceptos, pero se nombra de otra manera".¹⁵ Trasladando esto a las ideas de Montessori podemos señalar que ella hace la interpretación de conceptos fundamentales como *disciplina* a partir de comparaciones análogas con el cosmos¹⁶ (por ejemplo, "Cuando contemplamos las estrellas que lucen en el firmamento, tan fieles a su trayectoria, tan misteriosamente sostenidas allá arriba... «Las estrellas obedecen a las leyes que rigen el universo»; y decimos también: «¡Qué maravilloso es el orden de la creación!»"¹⁷).

¹⁵Boris Berenzon Gorn, *Historia es inconsciente, la historia cultural: Meter Gay y Robert Darton*, México, El Colegio de San Luis, p. 70.

¹⁶Cf. Cosmo. del gr. Cosmos, orden (Kosmetikos relativo al cuidado del adorno), el orden del universo, el universo el mundo. En: Paul Foulquié, *Diccionario del Lenguaje Filosófico*, España, Labor, S. A., p. 206.

¹⁷M. Montessori, *Formación del Hombre*, México, Diana, 2002, p. 51.

Desde una visión naturalista, Montessori, pretende establecer la disciplina del niño como análogo con la naturaleza, y expresa que un nuevo mundo se abrirá hacia él. Por lo tanto, propone que el orden no es intrínseco al niño, no es que el hombre nazca bueno, ni que nazca malo, solamente que para construir al hombre se tiene que pasar por un orden establecido¹⁸. Observo la influencia de Rousseau en cuanto a que ve que en la naturaleza todo tiene un orden, el cual es necesario seguir a través de la observación en el niño; es decir, su fundamento está en la organización del cosmos. Así pues, si bien es cierto que en términos generales el cosmos sigue siendo el mismo, la interpretación de Montessori corresponde a un contexto social diferente al nuestro por lo que se tiene que analizar el modo de ver el mundo y los fines y deseos de nuestra sociedad actual.

Ahora bien, dice Beuchot, que no se trata de sostener una única interpretación como válida sino varias, pero dentro de cierto límite, y puede decirse que unas de entre ellas se acercan más a la verdad y por supuesto, que otras se alejan de ella. Estableciendo un gradiente de interpretaciones consideramos que Montessori va de la fundamentación unívoca lineal a una interpretación equívoca, propiciando interpretaciones cargadas de símbolos, manifestando los valores culturales y de nuestro inconsciente.

Así pues, establecer que la analogía nos permite diversificar y jerarquizar, debemos realizar un contextualismo relativo, no absoluto, con el propósito de abrir nuestro espectro cognoscitivo sin perdernos en un infinito de interpretaciones que haga imposible la comprensión y vuelva caótica nuestra investigación, sobre todo al trabajar en el movedizo terreno de las humanidades.¹⁹

En cuanto a los castigos, Montessori piensa que su indebida aplicación no logra los aprendizajes deseados o esperados; en cambio, los ambientes Montessori al abolir los castigos externos e implementar otros métodos disciplinarios, buscan el análogo a través de una autoevaluación que el niño realiza de manera consciente internamente, sin embargo desde mi perspectiva este tipo de castigos no está libre de consecuencias frustrantes para los niños, por ejemplo cuando se aísla a alguno de éstos para la “reflexión de sus actos” esto le causa angustia.

¹⁸Idem.

¹⁹M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica analógica*, México, UNAM, 2005, p. 50.

4.2. Textos o discursos de las instituciones

Las dos grandes instituciones encargadas del desarrollo de la educación Montessori en México son: el CEEMAC y la AMME. Desde el análisis hermenéutico podemos señalar, conforme lo que establece Beuchot (poniendo el texto en su contexto) que el objetivo común de ambas asociaciones dista demasiado del objetivo original, surgido hace 39 años cuando se pretendía el desarrollo del método para su consolidación (en ese entonces, los representantes eran padres y guías que trabajaban en el CEEMAC, pero a partir de su separación se evita cualquier tipo de relación debido a las discrepancias por el poder, ya que, la presidenta de la AMME menciona que en México no existe una escuela que transmita el Método Montessori como ella lo aprendió y que el CEEMAC no está dispuesto a enfrentar nuevos retos.²⁰)

No existe el diálogo, debido a que ambas instituciones (CEEMAC y AMME) compiten en los congresos que organizan anualmente. Cada una tiene métodos diferentes a seguir para lograr el control en la práctica del poder, constantemente modifican sus proyectos para llevar a cabo la práctica de la difusión de los congresos y reconocimiento de su institución, lo cual afecta a cada una de las escuelas particulares que trabajan con el método Montessori. Como se puede detectar, esta situación muestra un momento crítico que están enfrentando las dos instituciones educativas al no haber diálogo y existir alteridad entre ambas.

Considero que es menester propiciar una alteridad analógica en cuanto a paradigmas educativos, pues los límites que permitan el diálogo analógico se dan al momento en que se puede interpretar al docente y al alumno. En concreto, la formación docente de la guía Montessori en México está sujeta a un grupo de poder que maneja el método de manera ritual y dogmática, sin embargo, pensamos que es posible hacer conciencia en cuanto a ver que la educación de los sujetos no debe estar en manos de unos cuantos porque educar implica formar al individuo a partir de diversas cosmovisiones del mundo filosófico; por ello, debemos ir con paso firme para confirmar nuestras posturas frente a la epistemología, la antropología filosófica, la ontología y la religiosidad.²¹

Esta situación demuestra por qué es necesario tender hacia una hermenéutica analógica-icónica del símbolo: evitar que el método Montessori quede inmovilizado

²⁰Entrevista a LEOG, 28 de enero de 2005, en la Escuela Taller María Montessori.

²¹M. Beuchot, *Posmodernidad, Hermenéutica y Analogía*. México, Miguel Angel Porrúa, 1996, p. 14.

por sus normas y esclavizado por su material porque ya no responde a la situación actual²². Esta posición unívoca nos permite ver que sí es posible colocar límites, en lugar de definir, es decir, se necesita acotar la realidad en estudio para poder analizar qué es la cultura para la autora Montessori; contextualizar la forma de ver el mundo, sus fines y deseos, es así como recurriendo a la cultura simbólica para ir jerarquizando las analogías podremos acercarnos lo más posible a esa realidad.

Detectamos que en los discursos ofrecidos durante el XIV Congreso Anual de la Asociación Montessori Mexicana, A. C.²³ se dice que el pensamiento de Montessori pertenece a toda la humanidad, que no existe un dueño propiamente de su método porque éste pertenece a la historia de la humanidad; sin bien esto está señalando el deseo por integrarse a una alteridad donde sólo se nombra el discurso, el otro en cuanto a otro, no se logra un discurso analógico porque su apertura hacia el conocimiento del método, se funda en el ocultamiento del pensamiento de Montessori, es decir, se da a través de símbolos, que es el signo más rico porque está cargado de afecto, en consecuencia se convierte en ídolo. “El ídolo es la perversión del ícono; se da cuando caemos en la adoración orgullosa de nuestras propias obras, sean materiales o conceptuales como las imágenes o los conceptos”.²⁴

“La hermenéutica analógica-icónica servirá para interpretar los símbolos, pues los símbolos son un tipo de signo muy rico, que sólo pueden ser captados si se trasciende su literalidad y se accede al sentido simbólico o alegórico. . .”²⁵ Esto nos lleva a pensar cómo acceder, en profundidad, a la realidad de un ambiente Montessori y, como dice Beuchot, sólo se puede conseguir mediante diversas maneras y de forma reiterativa. El ambiente que debe haber en las escuelas mexicanas que forman guías Montessori y que cuentan con la autorización oficial de Holanda, está determinado de antemano, y se encuentra cargado de interpretaciones que cada una considera la más próxima a la versión original, por ejemplo: en la actualidad la AMI supervisa el nivel de las 45 escuelas de formación que existen en el mundo para profesores de niños de 0-3, 3-6, y 6-12 años²⁶, sin embargo, encontramos que en nuestro país, existen 100 escuelas en las que se aplica el método Montessori (estas escuelas están registradas ante la AMME) esta panorámica nos muestra una equivocidad de interpretaciones.

²²Marco Eduardo Murueta, et al., *Otras mirada en educación.*, México, UNAM, p. 111.

²³Cf. XIV Congreso Anual de la Asociación Montessori Mexicana, A. C., *Montessori y Yo , una Filosofía de Vida*, 9 de noviembre de 2004 en la Cd. de México.

²⁴M. Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós, 1999, p. 63.

²⁵M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p. 79.

²⁶Lynne Lawrence, *Ayude a sus hijos a leer y escribir con el método Montessori*, Barcelona, Paidós, 2002.

Aunado a ello, detectamos una serie de filtros que el grupo dirigente de guías Montessori establece, por ejemplo, si uno forma parte de su Asociación Montessori debe cubrir las respectivas cuotas, a la vez, está obligado a asistir a sus congresos anuales los cuales se llevan a cabo de manera independiente, es decir, los que realiza el CEEMAC y los de la AMME ²⁷. La justificación ofrecida por el CEEMAC es que sus encuentros responden a la necesidad de darle a su trabajo un nivel óptimo, manteniéndose al día y revitalizando su entusiasmo. Los congresos forman una parte importante en la preparación de las guías Montessori, sin embargo, en el fondo no les interesa propiciar el diálogo, por lo cual se dejan ocultas las carencias y realidades por las que atraviesan estas instituciones educativas en México. Desde mi punto de vista, el campo discursivo de las guías Montessori se ha desarticulado a partir de la implantación del requisito de contar con título de licenciatura en el Nivel Preescolar por parte de la SEP, ya que, la formación que se les da a las guías Montessori es únicamente, mediante diplomados.

Los postulados unívocos de la AMI son órdenes impuestas desde el extranjero, por eso a mi juicio, se tiene que evitar las certificaciones por instituciones cuyos objetivos son diferentes a los nuestros como país. “El método Montessori, inmovilizado por sus normas y esclavizado por su material, ya no responde a la situación actual...”²⁸ dentro del contexto pedagógico mexicano es necesario realizar cambios en la educación, pero en el entendido de que todo proceso educativo -sin importar bajo qué corriente pedagógica trabaje- es una tarea de esfuerzo constante por parte de los docentes, por ello no se debe descontextualizar al niño de su medio ambiente natural y social concreto, ya que, ahí se localizan las fuentes de experiencias; asimismo, es necesario comprender que la formación integral del ser humano debe estar acorde con sus necesidades y con las de la sociedad en la que vive.

Necesitamos acceder al mundo simbólico del ambiente Montessori en México para encontrar qué tipo de símbolos están manejando, pues, éstos “... son un ingrediente esencial de cada cultura, porque ellos dan vida, ayudan a conservar la memoria y la identidad de los pueblos.”²⁹

²⁷La Asociación Montessori Mexicana, A., C., organizó el XVI Congreso Sobre Educación “Somos un Universo de Posibilidades” Basado en el libro “La Educación de las Potencialidades Humanas” Dra. María Montessori, del 12 al 15 de mayo de 2006 en Cuernavaca, Morelos, y El Centro de Estudios de Educación Montessori, A.C., organizó su XI Encuentro Montessori en México “¿Responde Montessori al mundo de hoy?” que se llevó a cabo en el Centro de Convenciones de Morelia, Mich. del 9 al 11 de marzo de 2006.

²⁸Marco Eduardo Murueta, et al., op. cit., p. 111.

²⁹M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p. 79.

4.3. Prácticas dentro de los cursos de formación de guías Montessori.

En términos generales, considero que los divulgadores del método educativo Montessori han perdido de vista la propuesta filosófica de su iniciadora, debido a que es la finitud del sujeto y la tradición cultural de cada país lo que se tiene que analizar antes de sujetar el método a las reglas propuestas por las instituciones educativas que tienen la responsabilidad de formar escolares. No se puede aplicar un método como una copia, es un proceso intersubjetivo que tiene lugar en la dinámica educativa.

Así pues, necesitamos llevar a cabo la práctica educativa de una forma analógica, tenemos que reconstruir un tipo de sujeto analógico que nos de una identidad en un contexto cultural.

Retomando las ideas de Montessori, cuya intención es la praxis educativa, nos damos cuenta de que sus fundamentos no se encuentran tanto en la presentación de los materiales (como se hace en la práctica) sino en la mística de su filosofía (comenta la presidenta de la AMME). Ahora bien, la presentación de los materiales y la mística que existe en las escuelas que trabajan con el método Montessori son símbolos que comparten un mismo contexto de significados no dichos³⁰.

En efecto, pudimos detectar, por los datos arrojados en las entrevistas, que la aplicación del método Montessori en México tiene una interpretación unívoca, ya que no permite la movilidad del método. No obstante es necesario interpretarlo dentro de un contexto determinado, por tanto, es imposible limitar la aplicación epistemológica de esta propuesta a una interpretación unívoca.

Por lo cual, al realizar un acercamiento al contexto escrito y actuado dentro del ambiente Montessori propuesto por el CEEMAC, como señala Beuchot, pretendemos "... buscar la adecuada proporción que se debe dar a cada interpretación, para eliminar las que sean irrelevantes o falsas, y para dar a las relevantes una jerarquía según grados de aproximación a la fidelidad del texto, la cual haga que algunas de ellas tengan esa unidad de proporcionalidad de la verdad del texto, proporcional o analógica como la verdad misma. . . ."³¹ Ante esta situación, en el caso de las entrenadoras de

³⁰“El místico anhela la palabra que se expresa a sí misma y por ello crea las condiciones en su interior para que esa palabra lo ocupe de lleno y lo abisme en su silencio; el lenguaje sería una ascesis (ejercicio) hacia la palabra. Y es por eso que la forma de lenguaje místico no es discursiva; se crece en la repetición, porque, sólo ella anula toda experiencia de alteridad y, sin embargo, es a partir de ella que se funda la unidad de lenguaje. . . .”, en A. Ortiz Osés, et al., *Diccionario Interdisciplinar de Hermenéutica*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997, p. 548.

³¹M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p. 50.

las guías Montessori observamos que a través del discurso que manejan intentan dar legitimidad al método Montessori que ellas poseen y el cual está reconocido por la AMI de Holanda, por tanto, a nuestro juicio, se está dando sólo una aproximación al texto univocista e irreconciliable con la realidad de nuestro país.

El ídolo seduce, envuelve, se engrandece y consigue desaparecer al otro, que en este caso es el educando. En consecuencia la maestra o guía se forma olvidando el contexto donde va trabajar. En el CEEMAC las alumnas que toman un curso para guías Montessori se preocupan más por aprender las presentaciones de los materiales y la elaboración de los manuales y dejan de lado, realmente, el contexto donde van a trabajar y al tipo de los alumnos que van a formar. Así podemos ver que existe un univocismo del método Montessori porque se ha desviado su intencionalidad.

Detectamos que entre las guías Montessori de México existe un código³² que es producto de las presentaciones de sus materiales, pues impiden el préstamo de sus manuales para conocer cómo son las descripciones de sus materiales por área y su manejo.

Así pues, el manual es un símbolo que nos hace pensar en algo escondido, ya que se le dice a las futuras guías, que los manuales no se prestan dado que no se puede aprender el método sólo con las descripciones que tienen los manuales. Podemos inferir que el manual se convierte en una especie de ley, por tanto "... se constituye en signo... un símbolo es un signo que, por virtud de una ley asociativa de ideas que hace que se interprete como tal, refiere o denota un objeto... actúa a través de réplica; es general..."³³ En efecto, el manual se convierte en símbolo -es un signo establecido como una regla- que cada uno de los sujetos interesados en ser admitidos al grupo del AMI México tiene que elaborar, lo interesante es que ese manual será una réplica de las presentaciones que se hacen de cada material; es decir, al asistir al curso Formación de Guías Montessori, cada alumna tiene la obligación de escribir todo lo que ve que hace la entrenadora conforme va presentando los materiales. En consecuencia, se está propiciando una "...hermenéutica positivista que busca el significado unificado o la reducción al máximo de la polisemia,...",³⁴ dicha interpretación es unívoca y se olvida ubicar el texto en su contexto.

³²Se entiende , entonces, por código no solamente un conjunto limitado de signos o de unidades (dependientes de una morfología) , sino también los procedimientos de su disposición..." en Greimas, A. J. y J. Courtés, *Semiótica, Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*, España, Gredos,1982, p. 57.

³³M. Beuchot, *Elementos de Semiótica*, México, Surge, 2001, pp. 145-146.

³⁴M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 1997, p. 24.

El resultado de los procesos de formación de la guías Montessori, que se lleva a cabo en la Ciudad de México, desde mi perspectiva, pertenece al mundo literal porque éste implica que la referencia es estática y muerta. En cambio, lo simbólico señala sentido, movilidad e implica que algo está vivo. Recordemos que el mundo humano es el mundo en el que se cierne el símbolo, que engendra símbolos de él mismo. Acerca lo natural y lo cultural, mitiga su dicotomía, es icónico³⁵. Contrario a esto, el CEEMAC, en la búsqueda por mantener su permanencia, pretende seguir los lineamientos establecidos por Montessori al justificar que el orden de la razón son sus reglas inamovibles para la formación de guías Montessori.

Regresando al análisis de los manuales elaborados por las guías Montessori, hemos dicho que éstos funcionan como una herramienta simbólica. Empezaremos señalando que estos manuales al estructurarse por áreas (vida práctica, sensorial, matemáticas, lenguaje y áreas culturales que comprende biología, zoología y libre expresión creadora; éste último a su vez se subdivide en música, literatura, plásticas, movimiento y drama) tienen por objetivo que cada una de las maestras-guías escriba su propio libro de texto, pero siempre basado en la comprensión individual de la educación Montessori. Es interesante observar que, según Montessori, cada manual elaborado por la guía Montessori durante su entrenamiento es su propia guía personal que ha de consultar, revisar y ampliar a través de su carrera como educadora,³⁶ todo esto con la finalidad de que la praxis educativa no se inmovilice, ni convierta al método, en algo inflexible. Sin embargo, nos hemos dado cuenta de que en el CEEMAC esto no sucedió, ya que no han elaborado un libro de texto, pero cuentan con cinco manuales en los cuales describen, paso por paso, la presentación de los materiales que debe realizar la entrenadora; aunado a ello, se le debe memorizar para reproducirlo al frente de una evaluadora proveniente de AMI Holanda y las entrenadoras de CEEMAC.

Desde mi perspectiva es necesario que la interpretación paradigmática se haga por asociación y en profundidad, lo que permitirá el enriquecimiento de la elaboración de manuales pero de manera diferente. Por ejemplo, en la praxis se le presenta el material al niño, quien aprende no lo que tengamos como propósito, sino aquello que le es significativo, por tanto, lo repetirá las veces que sea necesario sin que se le limite el tiempo de trabajarlo. Se puede observar cómo cada niño aprende de manera

³⁵M. Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, España, Caparrós, 1999, p. 28.

³⁶Paula Polk Lillard, *Un enfoque moderno del método Montessori*, México, Diana, 1979, p. 153.

diferente, a pesar de que vuelva sobre el material en diferentes momentos aprende diversos conceptos lo cual hace, cada vez, más rico su aprendizaje.

Por lo contrario, se impide la apertura y el análisis del método Montessori, lo que ha propiciado que los procesos se conviertan en ritos de repetición sin entender los significados de fondo, logrando establecer procesos controlados y supervisados únicamente por las instituciones de Italia y Holanda. En conclusión, para poder interpretar desde una hermenéutica analógica-icónica el ambiente Montessori es necesario evitar procesos univocistas ajenos, totalmente, a nuestro contexto social y a las políticas educativas de nuestro país, ni centrándonos en la técnica del método. Es necesario conseguir la liberación de los controles y, así, poder establecer verdaderamente un diálogo entre iguales, en otras palabras, ni todo unívoco ni todo equívoco.

Pasando a los símbolos religiosos que se promueven a través de las presentaciones de materiales empezaremos señalando que la educación Montessori fomenta el desarrollo individual del sujeto; sin embargo, la autora al determinar la manera de trabajar los materiales, permite realizar adaptaciones, al menos en el área de vida práctica, de acuerdo con las necesidades de los niños.

La praxis educativa del método Montessori está sobrecargada de símbolos que sólo se reconocen entre las guías Montessori en México, presentamos a continuación las analogías del caso particular del CEEMAC.

Como es conocido, dentro de la Iglesia Católica la ceremonia religiosa está cargada de símbolos a través de cierto tipo de rituales. Montessori, decide que el manejo de las presentaciones de los materiales se haga a través de rituales, los cuales deben seguirse al pie de la letra. Actualmente, en nuestro país, ese tipo de rituales se establecen como paradigmas educativos del método, sobre todo en las instituciones respaldadas por la AMI Internacional.

Por tanto, las presentaciones de los materiales son ritualistas debido a que se han transmitido de una manera consciente, por ejemplo: si se trabaja en el piso el material, se le pide al niño que lleve la alfombra; además, la tiene que colocar dentro del círculo Montessori. “La doctora M. L. Franz ha explicado el círculo como símbolo de “sí mismo”. Expresa la totalidad de la psique en todos los aspectos, incluida la relación entre el hombre y el conjunto de la naturaleza. Ya el símbolo del círculo aparece en

el primitivo culto solar, en la religión moderna, en mitos y sueños...”³⁷ El círculo Montessori al estar ubicado al centro del salón permite que se realicen ejercicios de coordinación que ayuden al niño en su orientación espacial, en consecuencia, no sólo es la aplicación didáctica, más bien, es lo simbólico de la unión del alma del niño con Dios.

En otros términos, el rito de las presentaciones es parte de sus símbolos porque es una necesidad humana, no obstante, se ha de evitar de no convertirlas en ídolos. “La imagen del hombre como microcosmos, si es ícono... está iconizada; lo hace hermanarse con todo; si es ídolo, está idolizado, idolatrado por él mismo, lo hace rehuir todo, lo enmascara; lo daña a él mismo y a los demás. Tiene que ser ícono, y no ídolo.”³⁸ Existen actos simbólicos que se han transmitido de guías a guías con el fin de expresar las ideas de Montessori, lo cual a nuestro parecer, puede convertirse en algo peligroso porque se ha estancado el desarrollo de la propuesta didáctica, aunado a ello se está idolizando el método. Es decir, el control de presentaciones aunado al imaginario del inconsciente y el control de la información, más las reuniones en sus congresos es la manera que tienen para identificarse como instituciones pertenecientes a la AMI.

Consideramos importante destacar que “... el símbolo es un signo que ofrece un significado manifiesto y un significado oculto. Sólo que únicamente puede detectarlo y comprenderlo quien está al menos un poco iniciado en él. Es condición de su interpretación el poder vivirlo, vivenciarlo, de alguna manera, en alguna medida...”³⁹ Es decir, para reconocer los símbolos al interior de la praxis del método Montessori se tiene que trabajar, dentro de la comunidad Montessori, como integrantes de la AMI para poder compartir su lenguaje y costumbres, para poder acceder a sus símbolos, sin importar que las interpretaciones sean las autorizadas por la AMI. Esta posibilidad de acceder a sus símbolos se tendría que realizar por medio de la hermenéutica analógica-icónica, pues, como señala Pierce “... el ícono es lo análogo, lo analógico. La iconicidad es analogía. No da lo que significa de manera idéntica, pero lo da de manera suficiente. Nos acerca a ello...”⁴⁰ Interpretando esto, se trata de acercarnos al símbolo más rico que nos ayudará a conocer en profundidad la totalidad del método.

³⁷G. Carl Jung, *El hombre y sus símbolos*, Madrid, Aguilar, 1974, p. 240.

³⁸M. Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós, 1999, p. 60.

³⁹M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p. 79.

⁴⁰Ibidem, p. 80.

Como ya se ha señalado, consideramos importante interpretar el método Montessori desde la hermenéutica analógica porque "... es la más apta para interpretar los símbolos, esos símbolos sin los cuales esta visto que no podemos vivir".⁴¹

Si hacemos una comparación textual del Manual Práctico de Montessori y los manuales actuales encontramos cambios (diferencias) que van desde el número de materiales presentados, el tipo de descripciones (que en su momento estructuró Montessori para su presentación), el esquema didáctico del programa de las guías Montessori el cual puede analogarse con las cartas descriptivas, por tanto, podemos decir que la técnica supera la visión, limitándola porque ocasiona una mecanización de la enseñanza, por consiguiente, se convierte en una estructuración teórico-técnica entrelazada hacia el simbolismo unívoco. Los manuales del CEEMAC, son esquemas "... como reacción al reinado de la univocidad del univocismo, en forma de cientificismo, racionalista o empirista, pero siempre duro e impositivo, lleno de orgullo y de presunción hasta que ahora se encuentra caído, como estatua rota, paradigma quebrado,"⁴²

En conclusión, la interpretación que estructuro del método Montessori es una interpretación más, y sólo tiene aproximaciones al umbral-equívoco, en consecuencia, estoy reflejándome en el texto.

4.4. Prácticas dentro del ambiente Montessori.

Pasando al análisis del aula de la clase Montessori, considerándola e interpretándola hermenéuticamente como un texto, éste está cargado de símbolos que en el caso de las instituciones mexicanas deben crearse a partir de nuestro propio contexto. Ahora bien, el ambiente es el aula que Montessori ha simbolizado como el nuevo espacio áulico de los niños (al romper con las viejas tradiciones, se elimina el banco o pupitre fijo donde el niño debe permanecer quieto y escuchar atentamente las lecciones de la maestra; se evita la impartición de la cátedra⁴³). En este ejemplo vemos que existen tanto símbolos como signos. Según Beuchot los signos son ante todo, máscaras que encubren algo por eso se tienen que descubrir o desenmascarar.

⁴¹ Idem.

⁴² M. Beuchot, "Sobre la oportunidad y necesidad de una hermenéutica analógica-icónica", en Martha Patricia Irigoyen Troconis, (coord.) *Hermenéutica, analogía y discurso*, México, UNAM, 2004, pp. 125-126.

⁴³ M. Montessori, *Manual Práctico del Método Montessori*, Barcelona, Araluze, p. 21.

“Esta situación da lugar, al interior del signo a múltiples pliegues, dobleces opciones y hasta contradicciones que no sólo encierran ambigüedad, sino malevolencia...”⁴⁴

La propuesta didáctica de Montessori tiene un sentido susceptible de ser entendido o comprendido por el que lee, ve y escucha el escolar, es decir, por la referencia misma; dicho de otra manera, la referencia es un mundo educativo con carencias en todos los niveles: pedagógicos, políticos y sociales. No es lo mismo la aplicación del método Montessori en Estados Unidos que en México, ya que, las políticas educativas son muy diversas, además de ello las aplicaciones didácticas se realizan de manera absolutamente unívocas, por lo que no se permiten cambios. Las entrenadoras Montessori pretenden aplicar el manual que es supervisado por las autoridades holandesas de la AMI, al pie de la letra.

El ambiente en el contexto que vive Montessori era novedoso dentro de las corrientes de la escuela nueva, así pues, marca la ruptura con la escolástica y se convierte en un punto de partida para una educación más analógica debido a que se opone al ambiente autoritario de la maestra y le otorga libertad al niño para que trabaje los materiales a su gusto pero bajo cierto límites. Ahora bien, dentro de nuestro contexto mexicano, el ambiente Montessori se convirtió en un símbolo-ídolo, pues, conforme lo que señala Beuchot el símbolo es ícono o ídolo al mismo tiempo (el segundo se caracteriza por sus signos equívocos lo cual conduce a que exista una verdad sin cuestionamientos, por eso es necesario poner un tope a la interpretación para observar que la propuesta original de Montessori no se aplica de una manera analógica en las escuelas Montessori de México).

Así pues, en la praxis el ambiente preparado para el niño será desde los límites que se especifican en el manual que elabora cada una de las futuras guías Montessori donde se establecen cuatro aspectos del ambiente preparado. En primer lugar: “El cuarto es bastante largo... las llaves de los escusados, las chapas, los ganchos estarán bajos, si hay dibujos en la pared también estarán al nivel del niño. Se usan objetos rompibles lo más posible... En segundo lugar, la guía siempre pone límites no hay nada superfluo en el ambiente cada cosa tiene una finalidad y un propósito... el tener a los niños ocupados no es nuestra meta, perseguimos algo mucho máspreciado; preparar un lugar donde se dirija a sí mismo, ésta es la base de las limitaciones... En tercer lugar, orden... los materiales estarán cerca de la cocina pequeña, los materia-

⁴⁴M. Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós, 1999, pp. 15-17.

les de sensorial en otra área, un lugar para poner sus almuerzos, su suéter... hay un arreglo lógico y atractivo todo esto para el desarrollo de su personalidad; el cuarto lugar, es el papel de la guía... [considerada como] el eslabón entre el niño y el material... buena observadora para ver la necesidades reales, debe saber cuando acercarse y cuando retirarse cuando hablar y cuando callar, escuchar al niño..."⁴⁵

Ahora bien, una de las críticas que se le hace a Montessori es que las características del ambiente preparado propicia el univocismo, sólo se dan límites, alejando al niño de su realidad debido a la utilización sólo de materiales que están a su alcance; esto da pauta para la creación de símbolos específicos para el ambiente preparado. Por tanto, se tiene que distinguir entre propiciar el ejercicio de la sospecha donde no se aplique el método de una manera unívoca, sino de una manera analógica donde no todo está acordado ni todo negociado, sino dialogado⁴⁶.

Presentar el material de forma oral, da pauta para que surja una interpretación -por parte del niño- quien, a su vez, producirá una acción (o un hábito) dando lugar a que el interpretante, al observar la presentación del material, se convertirá en el signo, "... Es decir, es un signo de signo, un signo de segundo orden. Y éste puede desatar otro, y éste otro, y así sucesivamente. Lo cual nos habla de una interpretación sin fin, de una semiosis infinita".⁴⁷ Así pues, esto nos llevaría a una semiosis ilimitada, propiciando las interpretaciones sin fin, y para llegar a la verdad se tendría que llegar a la interpretación final con el objeto final. La verdad se daría en la confluencia del interpretante final con el objeto final; pero esto es sólo ideal y únicamente daría al límite, en el infinito; en el que se cruzaran todos los interpretantes de todos los intérpretes⁴⁸, es decir, que las presentaciones de materiales van cambiando, por lo cual no existe una verdadera presentación porque se tiene que establecer un límite analógico entre las comunidades de intérpretes.

A continuación presentamos nuestro análisis hermenéutico analógico-icónico conforme a las áreas que se manejan dentro del método Montessori:

⁴⁵Guadalupe Morales Santos, *Vida Práctica, Diplomado para Guía Montessori de Casa de los Niños*, México, 2004, p. 3.

⁴⁶Cf. Anexo 6 de la presentación: Sacudir la mesa y Lista de lecciones de gracia y cortesía.

⁴⁷M. Beuchot, *La semiótica, Teorías del signo y el lenguaje en la historia*, México, FCE, 2004, p. 137.

⁴⁸Ibidem.

4.4.1. Vida práctica.

Es importante considerar el contexto bajo el cual surge la propuesta educativa Montessori: en el año 1907 existe la necesidad de reunir y cuidar a los niños de obreros ausentes de su casa todo el día, por lo cual María Montessori crea la “La Casa de los Niños”. En el caso de México, la problemática educativa y las necesidades del país son diferentes, sin embargo, su método se ha convertido en una tradición unívoca y sus principios no corresponden a nuestro contexto, es imposible aplicar el método con tal dogmatismo, por ello tenemos que recurrir a la mediación -ni todo unívoco ni todo equívoco- para buscar un equilibrio analógico.

Así, podemos señalar que la realidad, dentro de la que circunscribe la “vida práctica”, en este método, se asume desde una perspectiva positivista, ya que establece, claramente, límites que se aplican a la construcción social de lo real. “La realidad es una articulación abierta y dinámica, y en su objetividad conjuga regularidades cristalizadas en productos (instituciones por ejemplo) con intencionalidades de construcción”⁴⁹ Por tanto, la aprehensión de lo real -dentro del ambiente Montessori- se da a través de las presentaciones de los materiales, asumiendo que la construcción de lo real -desde los límites del positivismo- no es casualidad, pues, el niño asume la realidad a partir de someterse a la disciplina y el orden.

Ahora bien, retomando de la hermenéutica analógica-icónica la sutileza, como lo ha dicho Beuchot, implica captar la intencionalidad significativa del autor, a pesar de la injerencia de la intencionalidad del intérprete. El intérprete pone en juego un proceso que comienza con la pregunta interpretativa frente al texto para tratar de rescatar la intencionalidad del autor. Al interpretar la aplicación del método Montessori en México se tiene que conocer su identidad, su momento histórico; sin embargo, la Sra. Hanrath -con el apoyo de la SEP-⁵⁰llevó el método a la praxis desde una perspectiva ajena a las necesidades reales de la educación preescolar de nuestro país, pues, las escuelas de guías se convierten en instituciones con tendencias elitistas (escuelas particulares y con un perfil de egresado diferente a las de las escuelas normalistas).

⁴⁹Hugo Zemelman, *Problemas Antropológicos y Utópicos del Conocimiento*, México, El Colegio de México, 1996, p. 17.

⁵⁰La Dra. Hanrath inició el Centro de Entrenamiento en la Ciudad de México, ‘CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACION MONTESSORI’, fue invitada como Co-Directora Rita Schaefer Z. Entrenó a varias generaciones de guías en México, durante su estancia (1972-1978).

4.4.2. Área sensorial.

Es una de las áreas que tiene gran importancia, por lo cual Montessori decide, ella misma, elaborar sus propios materiales con una rigidez científica que propicia el título de una didáctica nueva con que logra exaltar su posición positivista en la educación. Descubre que una de las características particulares en el niño es su poder de sensibilidad tan intenso que las cosas que lo rodean despiertan en él un interés y un entusiasmo que parecen penetrar su vida misma. El niño asimila todas estas impresiones no con la mente, sino con la propia vida.

La elaboración del material sensorial, es uno de los símbolos más importantes dentro del ambiente Montessori porque desde 1907 la Casa de Lavoro fabricó los materiales⁵¹. Asimismo, se inicia el control unívoco de su elaboración que hasta el momento es uno de los argumentos para decir que las escuelas Montessori son caras debido a que los materiales son importados de Italia, Holanda y Estados Unidos.

Consecuentemente, al centrar tanto peso en el sistema didáctico que comprende objetos que pueden atraer la atención espontánea del niño y las presentaciones, nos lleva a los extremos de lo unívoco o lo equívoco; es necesario establecer una relación donde el docente sea el ícono que permita al niño su desarrollo, pero que no desaparezca o sea minimizado porque esto ocasiona en el niño el equivocismo, lo que propicia una libertad sin límites, mal entendida (todo se vale).

Considerando el papel de la guía Montessori, si bien no tiene que estar corrigiendo al niño de manera constante (es necesario que éste vaya aprendiendo de sus errores), sí deberá propiciar un aprendizaje hermenéutico analógico-icónico, en efecto permitir la experimentación donde se promueva la adquisición de procedimientos de investigación y no limitarse a transmitir soluciones acabadas.

Por eso es importante retomar la propuesta inicial del trabajo de Montessori como un parteaguas para seguir abriendo una brecha en la búsqueda de una educación que reconstruya un sujeto que ha sido sometido a un sistema de educación tradicional que se sigue manteniendo sin cambios. Sabemos que su sistema didáctico es cuestionado debido a los simbolismos manejados dentro del ambiente que pretende seguir al pie de la letra sus técnicas, lo que propicia la creación de un dogma educativo; si bien es

⁵¹M. Montessori, *El método de la pedagogía científica*, Barcelona, Araluce, 1909, p. 159: Este material se fabrica además en Inglaterra y en Nueva York, y esperemos que se hará en España. El 18 de octubre de 1907 se inauguraba la << Casa dei Bambini >> del distrito obrero de la Umanitaria en Milán siendo la tercera escuela Montessori.

cierto que su propuesta supera lo arcaico y descubre una nueva realidad educativa, sin embargo, la aplicación de su técnica con el transcurrir del tiempo se ha dogmatizado.

4.4.3. Área de lenguaje.

Montessori, centra el desarrollo del lenguaje en lo fisiológico, su posición positivista es apoyada por los estudios de los centros cerebrales que tienen relación con el lenguaje y fueron descubiertos en el siglo XIX, aún así, en el texto también se puede apreciar la influencia de lo simbólico, del hombre como análogo al cosmos, esto es, el hombre está desarrollando su espíritu y en posición embrional y su realidad psíquica interior está en función del hombre cósmico que es análogo con la imagen de Cristo, es decir, le da prioridad a la parte espiritual del ser, en consecuencia, es una postura coyuntural debido a que en 1911 cinco años después de la apertura de la primera “Casa de los Niños”, el movimiento psicoanalítico también ya es conocido en el mundo influyendo de manera determinante en las construcciones epistemológicas del sujeto.

Podemos señalar que dentro de esta área, la intencionalidad no es correspondiente a la aplicación, en consecuencia, la parte pragmática es el método aplicado en los ambientes Montessori que se lleva a la praxis de acuerdo a la interpretación de las entrenadoras del CEEMAC y los grupos de poder, resguardando un paradigma educativo donde se da la pugna de intencionalidades.

4.4.4. Área de matemáticas.

Si bien, el método y momento para incorporar esta área al proceso de aprendizaje del preescolar es aceptado, no obstante, se tiene que sospechar que no es algo concluido ni acabado y se tendría que abrir a nuevas propuestas de desarrollo, sólo que, una parte de la aplicación del método se convirtió en ídolo. “El ídolo es la perversión del ícono se da cuando caemos en la adoración orgullosa de nuestras propias obras, sean materiales o conceptuales, como las imágenes y conceptos”.⁵²

En cuanto a las tablas de Seguin podemos señalar que están ausentes en el Manual Práctico del Método Montessori desde 1934; consideramos que Montessori lo hace

⁵²M. Beuchot, *Las caras del símbolo el ícono y el ídolo*, Barcelona, Caparrós, p. 63.

muy evidente, dado que sus manuales son el vínculo obligado para dar a conocer su didáctica hacia el mundo. Este material, los Números de Seguín, son un símbolo en donde Montessori fundamenta su propuesta desde las bases positivista. Creemos que el problema se puede deber a las traducciones para poder interpretar esas tablas y darles sentido dentro de su propuesta y poder aplicarlas en su país. Así que, aquí es donde encontramos la riqueza del símbolo es decir, “. . . Los símbolos son un ingrediente esencial de cada cultura, porque ellos dan vida, ayudan a conservar la memoria y la identidad de los pueblos”⁵³ Así mismo, como consideraba Montessori, la traducción no es absolutamente fiel, no se puede conocer a fondo la verdadera intención del autor, debido a los contextos diversos en que vivían Itard⁵⁴ y Seguín quienes trabajaban en el hospital de psiquiatría, además, dado que el símbolo ofrece un significado manifiesto que es aparentemente el de educar, el significado oculto es el de alienar a la sociedad francesa, a los niños.

Desde la perspectiva de Beuchot “el símbolo es un signo que ofrece un significado manifiesto y un significado oculto. El símbolo está conectado con la etimología de su nombre. *Syn y ballo* en griego “con” y “arrojar”, esto es, arrojar conjuntamente dos cosas. Analizando el término ambiente Montessori, el significado manifiesto es que es un salón de clases y el significado oculto es el proceso que se utiliza para llevar a cabo la preparación del ambiente, así como, las presentaciones. “Los pitagóricos llamaban *symbola* a sus enseñanzas, sobre todo a sus enseñanzas ocultas, eran algo con lo que podían reconocer a sus cofrades”⁵⁵. En México, las escuelas Montessori tienen sus asociaciones con las cuales se identifican y se reconocen entre ellas. Como dato complementario, diremos que en su origen, las escuelas Montessori en México, son establecidas por un grupo de judíos que les interesa que sus hijos se formen bajo esta propuesta educativa.

⁵³M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 2005, p. 79.

⁵⁴Itard, joven médico militar vivía en París.

⁵⁵M. Beuchot, *Hermenéutica Analógica, Símbolo, Mito y Filosofía*, México, UNAM, 2007, p. 14.

Conclusiones

En primer lugar, hay que señalar que la propuesta educativa del Método Montessori, en un principio, no fue bien aceptada dado que si bien daba libertad al niño a través del uso de materiales cuyo manejo permitía que éste fuera descubriendo sus potencialidades, dichos materiales no son de fácil acceso.

Uno de los objetivos fundamentales que muestra la filosofía Montessori es forjar ontológicamente al niño, es decir, “modelar el alma del niño”. El símbolo de una educación cósmica, idea desde los griegos, ella la interpreta como que “ el hombre es una imagen de Dios y del universo”, ella establece una analogía con la realidad y concluye que el hombre está conectado al cosmos o macrocosmos, en donde él es un microcosmos, así, el niño descubrirá en el cosmos el conocimiento del universo y lo interpretará para comprender su ser al establecer límites y horizontes dentro del cosmos. En las actuales circunstancias, esta analogía hecha por Montessori nos permite retomar algo que se ha olvidado a raíz de la “modernidad”, que es la formación en valores que considero necesarios en la curricula educativa, valores que le dan sentido de crecimiento espiritual al ser humano, respetando las etapas por las que pasan los sujetos, al descubrir desde sus propias inquietudes y habilidades su posibilidad de libertad.

Poner el texto en su contexto, como señala Beuchot, nos lleva a ubicar los inicios del proyecto educativo de Montessori: trabaja con niños normales en el barrio de San Lorenzo (Italia); en un edificio donde vivían las clases más pobres de la población (donde existía promiscuidad, aglomeración y falta de higiene). Dadas estas circunstancias en la Casa de los Niños (nombre que le asigna a su escuela) se procura fomentar la higiene, el desarrollo físico y moral de los niños. El Método Montessori presenta una referencia ontológica en el momento en que el aula adquiere un sentido especial: un lugar en donde el niño aprende y se desarrolla de manera libre a través del manejo de cierto tipo de materiales (ubicados por áreas).

En cuanto a la historia y el desarrollo del proyecto educativo Montessori en México, queda claro que al estar controlado por el sector privado, su difusión es limitada, ya que, sólo tienen acceso a él personas con buenas posibilidades económicas. Además, el proyecto educativo Montessori se convirtió en una especie de ídolo del Centro de Estudios de Educación Montessori A. C., pues, la instructora de las guías, dice con orgullo, tener el conocimiento del manejo de materiales supervisado por la AMI de Holanda; aunado a ello observamos que se pretende un control del conocimiento donde su silencio y la negación a ser entrevistadas sólo afirma su postura unívoca, en consecuencia, en la escuela del CEEMAC, cayeron, por así decirlo, en la tentación de erigir como ídolo al método educativo Montessori.

Los procesos de conocimiento propuestos por Montessori se trabajan bajo los símbolos que se encuentran dentro del aula, propician el conocimiento lógico y estructurado bajo una epistemología de la representación positivista con una idea de hombre perfecto. El conocimiento se presenta en un primer momento como conceptos aislados con una finalidad y un propósito determinado, la guía deberá tener cuidado de no emitir juicios, sólo presentarlo con un orden establecido previamente. El manejo de símbolos dentro del aula propicia que el niño se apropie del conocimiento desde sus intereses particulares; al repetir el manejo del material, el niño adquiere conocimientos de manera profunda y estructurada, este proceso hace que el niño traslade a otras circunstancias de su vida cotidiana haciendo analogías.

Considero que el material Montessori representa un potencial educativo, ya que, el niño establece hipótesis que tiene que demostrar -por él mismo- para poder llegar al planteamiento de razonamientos. Este tipo de educación tiene el cometido de que la maestra enseñe al niño a juzgar y, con prudencia, éste pueda pasar de una reflexión a otra y encuentre soluciones a problemáticas diversas mediante el uso de las analogías y descubre con satisfacción su capacidad de formar nuevos constructos, lo que en última instancia le brinda la seguridad en su capacidad de reflexión y solución de problemas.

Sin embargo la aplicación unívoca del Método Montessori ha propiciado que al interpretar la epistemología se elimine la práctica retórica, es decir, establecer la comunicación entre maestro y alumno.

Se puede puntualizar que, a pesar de ser un método con diversas innovaciones deja en su currículum oculto el control que se debe establecer sobre el niño con la

finalidad de que su visión sea uniforme y ordenada, es decir, todo está estructurado en la sociedad y no queda más que adaptarse a las normas establecidas.

La educación Montessori en México, en cierto sentido, es un eslogan comercial, pues, al menos en este país no se da verdaderamente una educación reflexiva y propositiva, con base en las necesidades de los niños mexicanos, por tanto, es necesario contextualizar la problemática educativa de México y a partir de ello recrear propuestas en donde la educación Montessori se pueda utilizar en todos los niveles económicos, adaptándola a los contextos en que sea implementada.

Por otro lado, es necesario terminar con el control que tiene el Centro de Estudios de Educación Montessori A. C. sobre la información del método, los materiales y la formación de guías Montessori, ya que este control implica la nula recreación de dicho método y por lo mismo la petrificación del mismo. Como es evidente la inexistente discusión libre de las ideas, implica pobreza teórica y práctica.

Es necesario también que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tome medidas para que este tipo de método educativo, adaptado a las necesidades de los niños mexicanos, sea empleado en la educación pública, pues, a nuestro juicio este tipo de educación beneficiaría el proceso de aprendizaje de los niños mexicanos.

Una educación preescolar analógica-icónica es la que deberá irse estructurando con prudencia (*phrónesis*), es decir, hay que construir desde el equilibrio entre el univocismo y el equivocismo de las autoridades de la SEP y el univocismo de las representantes de las escuelas que aplican el método Montessori. Este método no sólo consiste ni tiene éxito por sus materiales, sino por el tipo de aprendizajes que propician en los preescolares, por tanto, no se le debe ver ni convertir en un paradigma educativo dogmático.

Aunado a lo anterior, es necesario comprender que la guía Montessori no es el eslabón entre el niño y el material, esto muestra una visión unívoca en cuanto a la función de la maestra dentro del salón de clase.

La presentación de los materiales propicia un absolutismo dado por el univocismo y esto trae como consecuencia puro límite.

La estructura del ambiente Montessori está organizado por símbolos desde una perspectiva científicista, o sea, se transita de una hermenéutica positivista hacia

una hermenéutica romántica, es decir, el manejo de los materiales se fundamenta en reglas rígidas, a la vez al niño se le da la libertad para que elija el material de su preferencia, esto permite al niño trabajar dentro de límites que simultáneamente lo llevan a formar hábitos que serán útiles en su vida cotidiana.

La educación Montessori es una educación simbólica porque Montessori no quería que se diera a conocer cómo se elaboran los materiales, sólo le interesaba que se reprodujeran las presentaciones, esta situación, hace que los materiales se conviertan en un símbolo de la escuela nueva; en cuanto a su estructura didáctica, ésta adquiere una postura univocista, ya que la maestra solo debía aprender al pie de la letra sus presentaciones. Dentro de las presentaciones se elimina el lenguaje verbal, lo que es un signo de univocismo, ya que en el fondo Montessori quería eliminar los símbolos equívocos.

Desde una hermenéutica analógica-icónica, no existe la posibilidad de recuperar la interpretación del método Montessori como una copia exactamente igual, así que, dada nuestra finitud, se acota la interpretación a nuestro contexto y experiencia, porque es imposible comprobar si la aplicación del método es exactamente igual en estos momentos que en el contexto de Montessori.

Así pues, la propuesta educativa de Montessori debiera ser un ícono en la educación preescolar mexicana porque "... el ícono es análogo. No pretende, como ídolo, ser unívoco a aquello que representa; tampoco se hunde en la equivocidad, pues no cumpliría con su papel de representación. El ícono, aunque tiene la pretensión de la semejanza, tiene la humildad del predominio de la diferencia lo propio de la analogía."⁵⁶ El predominio de la diferencia en la analogía abre la brecha para nuevas propuestas educativas que -en estos momentos- no se deben aplicar unívocamente al método Montessori porque dan lugar a una educación absolutista que solamente plantea límites; en cambio, el equivocismo es puro relativismo por lo que lleva al escepticismo.

La propuesta es la analogía con límite, es decir, ni todo dado en la enseñanza ni todo construido por el material. Diríamos, aplicando las ideas de Gadamer, una educación que hace hincapié "a nosotros mismos"⁵⁷; que parte de los intereses individuales de cada sujeto (de una formación con intereses particulares); a la vez, un

⁵⁶M. Beuchot, *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*, Madrid, Caparrós, 1999, p. 74

⁵⁷Cf. Gadamer Hans- Georg, *La Educación es Educarse*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 15

maestro-icónico que sabe propiciar la no intervención y la indagación del conocimiento... nada debe ser dado ni concluido. El maestro-icónico le quita importancia a su persona, es decir, si el maestro propicia en el niño educarse, entonces estaremos en vías de crear una enseñanza donde el niño obtenga sus logros por él mismo y juicios desde su propia realidad y contexto.

Así mismo, algo que ayudará mucho sería iniciar una tarea de renovación a partir de la propuesta de Montessori, para ello se debe partir del carácter icónico de la imagen y símbolo de una educación fundamentada en el límite analógico. Su propuesta educativa al no pertenecerle a nadie en particular, es una propuesta educativa que debería ser ícono de la educación.

Bibliografía

- [1] Abbagnano, Nicolás. *Diccionario de Filosofía*. México, FCE, 1983.
- [2] Aguilar Rivero, Mariflor. *Diálogo y Alteridad. Trazos de la Hermenéutica de Gadamer*. México, Paideia, 2005.
- [3] Alcalá Campos, Raúl. *Hermenéutica, analogía y significado, Discusión con Mauricio Beuchot*. México, Surge, 1999. (Col. Magnum Bonum).
- [4] Álvarez Colín, Luis. *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana*. México, Torres Asociados, 2000.
- [5] Avilés, Karina. *Escuelas de mercado han producido más discriminación rezago*. Supl. La Jornada, Número 7733, México, 6 de marzo 2006.
- [6] Arnaz, José A. *La planeación curricular. Curso básico para formación de profesores*. México, Trillas, 1981.
- [7] Berenzon Gorn, Boris. *Historia es inconsciente. La historia cultural: Meter Gay y Robert Darnton*. México, El Colegio de San Luis, 1999. (Col. Investigaciones).
- [8] Beristáin, Helena. *Diccionario de Retórica y Poética*. 8^a. ed., México, Porrúa, 1997.
- [9] Beuchot, Mauricio. *Analogía, Símbolo, Mito y Filosofía*. México, UNAM, 2007. (Cuadernos del Instituto de Investigaciones Filológicas, 1).
- [10] Beuchot, Mauricio. *Las caras del símbolo: el icono y el ídolo*. Madrid, Caparrós, 1999. (Col. Esprit; 38).
- [11] Beuchot, Mauricio. *El núcleo ontológico de la interpretación (la substancia y el lenguaje)*. México, UNIVA y Asociación Filosófica Humanística Mexicana A. C., 1997.

- [12] Beuchot, Mauricio. *Elementos de Semiótica*. 3^a. ed., México, Surge, 2001. (Col. Mágnum Bonum).
- [13] Beuchot, Mauricio. *Hermenéutica analógica y del umbral*. España, San Esteban, 2003. (Col. Aletheia, 34).
- [14] Beuchot, Mauricio. *La hermenéutica en la Edad Media*. México, UNAM, 2002.
- [15] Beuchot, Mauricio y Primero Rivas, Luis Eduardo. *La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México, Primero Editores, 2003. (Col. Construcción Humana).
- [16] Beuchot, Mauricio. *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. México, Universidad Autónoma de Puebla, 1989.
- [17] Beuchot, Mauricio. *La Semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México, FCE., 2004. (Col. Brevarios, 513).
- [18] Beuchot, Mauricio. *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México, Porrúa, Universidad Intercontinental, 1996.
- [19] Beuchot, Mauricio. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. 3^a. ed., México, UNAM, 2002. (Cuadernos del Instituto de Investigaciones Filológicas, 26).
- [20] Beuchot, Mauricio. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. 4^a. ed., México, UNAM, 2005.
- [21] Beuchot, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica*. 3^a. ed., México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1997.
- [22] Beuchot, Mauricio. *Tratado de Hermenéutica Analógica, Hacia un nuevo modelo de interpretación*. 3^a. ed., México, Itaca, 2005.
- [23] Beuchot, Mauricio. *Tópicos de Filosofía y Lenguaje*. México, UNAM, I.I.Filológicas, 1991. (Cuaderno del Instituto de Investigaciones Filológicas, 17).
- [24] Biagi del Buen, Ana María. *El Método Montessori y la Epistemología de la Terapia Familiar*. Tesis de maestría para obtener el grado de Master in Psychology, México, Universidad de la Americas, A. C., 2005.

- [25] Bowen, James. *Historia de la Educación Occidental: El occidente Moderno Europa y el Nuevo Mundo, Siglos XVII-XX*. volumen III, 3^a. ed, Barcelona, Herder, 2001.
- [26] Buenfil Burgos, Rosa Nidia. *Revolución Mexicana, mística y educación 1910-1920*. México, Torres Asociados, 1996.
- [27] Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.). *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. México, Plaza y Valdés, 2000. (Cuadernos Reconstrucción en Educación, 1.).
- [28] Careaga, Gabriel. *Mitos y fantasías de la clase media en México*. México, Cal y Arena, 1992.
- [29] Carsten L., Francis. *La Ascensión del Fascismo*. Barcelona, Seix Barral, 1971.
- [30] Château, Jean. *Los grandes pedagogos*. 6^a. ed., Trad. Ernestina de Champoucin, México, FCE., 1978.
- [31] Corominas, Joan Dir. *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. 2^a. ed, Madrid, Gredos, 1989.
- [32] Corripio, Fernando. *Diccionario de Sinónimos: Voces Afines e Incorrecciones*,. México, Grupo Editorial Z, 1989.
- [33] *Diario Oficial de la Federación* (Órgano del Gobierno de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos). México, Talleres Gráficos de México, viernes 30 de junio 2000.
- [34] Díaz Barriga, Ángel. *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México, Trillas, 1990.
- [35] Díaz Barriga, Ángel. *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo Didáctico*. México, Pomares, 2005.
- [36] *Diccionario de la Lengua Gramática y Verbos*. Colombia, Printer Bogotá, 1995.
- [37] Georges y Lempereur, Agnés. *Diccionario General de Ciencias Humanas*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1978.
- [38] *Diccionario para la enseñanza Lengua Española, Español para Extranjeros*. 2^a. ed., Madrid, Universidad de Alcalá, 2002.

- [39] Domínguez Caparrós, José. *Hermenéutica*. Madrid, Arco libros, 1997.
- [40] Durkheim, Emile. *El maestro institucional. La Ratio Studiorum de los jesuitas*. Madrid, La Piqueta, 1938.
- [41] Dussel, Inés. *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- [42] Ferrater, Mora José. *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Ariel, 1999.
- [43] Ferrière, Adolphe. *La escuela activa*. Barcelona, Heider, 1982.
- [44] Foyer, N. S. del Carmen. *Los siete primeros años marcan toda la vida*. México, Verdad y Vida, s.a.
- [45] Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1976.
- [46] Freinet, Celestin. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. 6^a. ed., México, Siglo XXI, 1975.
- [47] Furlán, Alfredo. *Curriculum e Institución*. 2^a. ed., Morelia, IMCED, 1998, No. 16.
- [48] Furlán, Alfredo. *Ideología del Discurso Curricular*. México, ENEPI-UNAM, 1997.
- [49] Gadamer, Hans Gerog. *La Educación es Educarse*. Barcelona, Paidós, 2000.
- [50] Gómez Pérez, Rafael. *Introducción a la Metafísica*. 4^a. ed., Madrid, Rialp, 1990.
- [51] Grondin, Jean. *Introducción a la Hermenéutica Filosófica*. Barcelona, Herder, 1999.
- [52] Hainstock, Elizabeth G. *Enseñanza Montessori en el Hogar: los años escolares*. México, Diana, 1974.
- [53] Hurtado, Guillermo. *Filosofía analítica y Filosofía tomista: Diálogos con Mauricio Beuchot*. México, Surge, 2000. (Colec. Magnum Bonum).
- [54] Irigoyen Troconis, Martha Patricia, coord. *Hermenéutica, analogía y discurso*. México, UNAM Instituto de Investigaciones Filológicas, 2004. (Cuaderno No.29).

- [55] Jackson, Philip W. *La vida en las aulas*. 6^a. ed., Madrid, Paideia, 1991.
- [56] Jacobi, Jolande. *Complejo, arquetipo y símbolo en la psicología*. México, FCE, 1983.
- [57] Jiménez Mier y Terán, Fernando. *Freinet en España, serie: La revista colaboración*. (Historia de la educación). España, Poligrafic S.L.Auda.Estacio. (EUB), 1996.
- [58] Jung, Carl G. *El hombre y sus símbolos*. 2^a. ed., Madrid, Aguilar, 1974.
- [59] Lewandowski, Theodor. *Diccionario de Lingüística*. 4^a. ed., Madrid, Catedra, 1995.
- [60] Lawrence, Lynne. *Ayude a sus hijos a leer y escribir con el método Montessori*. Trad. Villegas Laia, Barcelona, Paidós, 2001.
- [61] Lázaro Carreter, Fernando. *Diccionario de Términos Filológicos*. 7^a. ed., Madrid, Gredos, 1987.
- [62] Le Guern, Michel. *La metáfora y la metonimia*. Madrid, Cátedra, 1990.
- [63] Lozano Seijas, Claudio. *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid, Síntesis, 1999.
- [64] Montessori, jr. Mario. *La educación para el desarrollo humano: Comprendiendo a Montessori*. México, Diana, 1975.
- [65] Mazzeti, Luciano. *Montessori y yo. Una filosofía de vida*. México, Asociación Montessori Mexicana A.C., Congreso Anual de la Asociación, 9 de noviembre 2004. [Conferencia cassette].
- [66] Montessori, María. *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia en la Casa dei Bambini (Casa de los niños)*. Trad. de Juan Palau Vera, Barcelona, Ramón de S.N. Araluce, 1911.
- [67] Montessori, María. *Educación y paz*. Buenos Aires, ERREPAR, 1998.
- [68] Montessori, María. *Manual práctico del método Montessori*. 3^a. ed., Trad. de inglés, correg. y aum., Barcelona, Araluce, 1939.
- [69] Montessori, María. *El niño. El secreto de la infancia*. 19^a. ed., [Esta 2^a. correg. y aum., en lengua italiana de la obra de 1966], Pról. Mario Montessori, México, Diana, 2002.

- [70] Montessori, María. *El niño*. Trad. de J. Rodolfo Lozada y Pról de Dionisia Zamora, México, Secretaría de Educación Pública, 1956.
- [71] Montessori, María. *Educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires, ERREPAR, 1998.
- [72] Montessori, María. *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires, ERREPAR, 1998.
- [73] Montessori, María. *Formación del hombre*. 9ª. ed., México, Diana, 2001.
- [74] Montessori, María. *La mente absorbente del niño*. 14ª. ed., México, Diana, 2002.
- [75] Molet Burguete, Laura Isabel. *Freinet y De La Salle: Dos formas de expresión en la escuela*. Tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2000.
- [76] Morales Santos, Guadalupe. *Manual de Vida Práctica*. México, 2004. Diplomado: Guía Montessori Casa de los Niños.
- [77] Morales Santos, Guadalupe. *Manual de sensorial. Educación de los sentidos*. México, 2004. Diplomado: Guía Montessori Casa de los Niños.
- [78] Morales Santos, Guadalupe. *Manual del Lenguaje*. México, 2004. Diplomado: Guía Montessori Casa de los Niños.
- [79] Morales Santos, Guadalupe. *Manual de Matemáticas*. México, 2004. Diplomado: Guía Montessori Casa de los Niños.
- [80] Morales Santos, Guadalupe. *Áreas culturales*. México, 2004. Diplomado: Guía Montessori Casa de los Niños.
- [81] Murueta, Marco Eduardo. *Otras miradas en educación*. México, Ediciones AMAPSI, UNAM, Aragón, 2003.
- [82] Muset, Adela Margarita. *El legado pedagógico de siglo XX para la escuela del siglo XXI*. 2ª. ed., Barcelona, Trillas, 2002.
- [83] Nolte, Ernest. *El fascismo. De Mussolini a Hitler*. Barcelona, Plaza & Janes, 1975.

- [84] Orellana Pizar De, Luis Juan. *El material del desarrollo sensorial*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1986.
- [85] Ortíz Oses, Andrés. *Diccionario Interdisciplinar de Hermenéutica*,. Bilbao, de Deusto, 1997.
- [86] Palacios, Jesús. *La cuestión escolar, críticas y alternativas*. México, Fontamara, 1995.
- [87] Pérez Rioja, José Antonio. *Diccionario de Símbolos y Mitos*. 5^a. ed., Madrid, Tenos, 1997.
- [88] Piaget, Jean. *A dónde va la educación*. España, TIEDE, 1985. (Col. “hay que saber ”).
- [89] Pinao, Pablo. *La escuela como máquina de educar*. 4^a. ed., Buenos Aires, Paidós, 2001.
- [90] Revista Oquetza. *Hacer Camino*. Número 51, México, enero-febrero 2002.
- [91] Revista Oquetza. *Hacer Camino*. Número 52, México, marzo-abril 2002.
- [92] Roger, Gilbert. *Las ideas actuales en le Pedagogía*. México, Grijalbo, 1960.
- [93] Standing, E. M. *La revolución Montessori en la educación*. México, Siglo XXI, 1973. (primera edición en inglés 1966).
- [94] Standing, E. M. *María Montessori (su vida y su obra)*. [s. p. i.].
- [95] Sainz de Robles, Federico Carlos. *Diccionario de Español de Sinónimos y Antónimos*. 10^a. ed., Madrid, Aguilar, 1981.
- [96] Torres Santomé, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid, Ediciones Morata, 2003.
- [97] Torres Septián, Valentina. *La educación privada en México 1903-1976*. México, El Colegio de México, 1997. (Centro de Estudios Históricos).
- [98] Mejía, Velásquez. *Hermenéutica, Filosofía, Genealogía*. México, UAEM, 2002.
- [99] Wolf, Aline D. *Una guía para padres al aula Montessori*. Trad. al español por Rosario Torward, USA, Altoona, Pennsylvania, Montessori Learning Center, 1975.
- [100] Yaglis, Dimitrios. *Montessori*. 5^a. ed., México, Trillas, 1989.

- [101] Zemelman, Hugo. *Problemas Antropológicos y Utópicos del Conocimiento*. México, El Colegio de México, 1996.
- [102] Zuluaga Olga, et. al. *Foucault, La pedagogía y la educación (pensar de otro modo)*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005. (Colección Pedagogía e Historia).
- [103] *Centro de Entrenamiento Montessori México*.
url: <http://www.ceeMontessori.edu.mx>.
- [104] *Centro Internazionale Montessori*.
url: <http://www.centrointernazionaleMontessori.com>
e-mail: ceintmon@tin.it
Perugia-Italia
Via Abruzzo 2/a-06122.
- [105] *Internacional Ausbildungszenstrum Baldegg*.
e-mail: info@Montessori-ch.ch
Seestrasse 119
CH 8002 Zurich, Switzerland.
- [106] *Montessori Training Center of Minesota*.
e-mail: mtcm@mtdm.org
383 Dodd Road
St. Paul, MN 55107, USA.
- [107] *Montessori Training and Research Center of Dallas*.
url: <http://www.mtrcd.com>
e-mail: shaun@saintalcuin.org
c/o St. Alcuin Montessori School
TX 75230, 6144 Churchill Way, Dallas.
- [108] Montessori latinoamerica, a.c.
url: <http://www.Montessoridelatinoamerica.com/>
e-mail: info@Montessoridelatinoamerica.com
Puebla, Puebla.

Anexo 1:

“La línea de la vida María Montessori”

Gaceta Educativa Montessori, Oquetza, núm. 51, México, enero-febrero, 2002, pp. 11-14., y en Gaceta Educativa Montessori, Oquetza, núm. 52, México, marzo-abril, 2002, pp. 11-14.

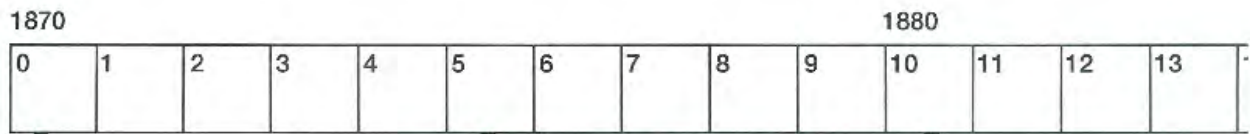
Estamos festejando el primer cuarto de siglo de nuestra Asociación y queremos compartir contigo la línea de la vida de la Dra. María Montessori.



La hemos diseñado para que sea desprendible y te pueda servir como material para trabajar con los niños.

En el próximo número viene la segunda parte:

¡Espérala!



Nace el
31 de Agosto en
Chiaravalle,
Italia.

Se va a vivir
a Roma.

Quería ser ingeniera.

Sus padres:



Renilde Stoppani



Alessandro Montessori



1870

This ten year old girl, when desperately ill,
told her anxious mother:

*"Do not worry, mother, I cannot die. I have too
much to do in my life!"*



Estudia en el Instituto Técnico Leonardo Da Vinci.
Le gustan mucho las Matemáticas.

Se gradúa en Medicina.

Trabaja en hospitales, va a París. Influencia de Tirad y Seguin.

Ingresa a la Universidad de Roma para estudiar Física, Matemáticas y Ciencias Naturales.

Declara:
"El problema de los niños es educativo, no físico".



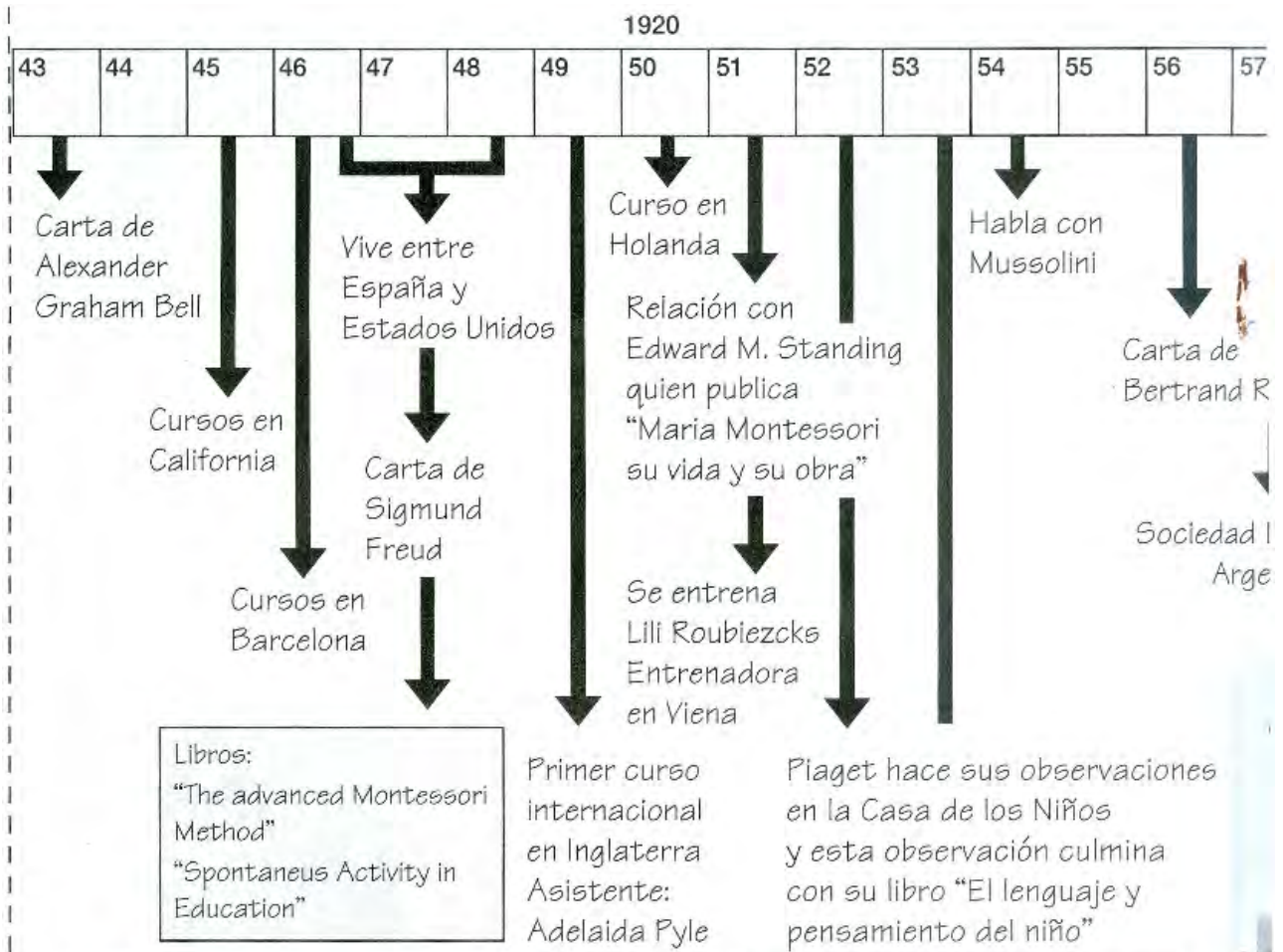
1886

As a young girl, Maria insisted on attending technical school, at that time traditionally a boys preserve.



Doctor's diploma in Medicine and Surgery awarded to Maria Montessori on July 14th 1896 by the Royal University of Rome.





DR. MARIA MONTESSORI'S VISIT
 AN INSPIRING MESSAGE TO THE TEACHING PROFESSION AND A NEW TOURNAIT

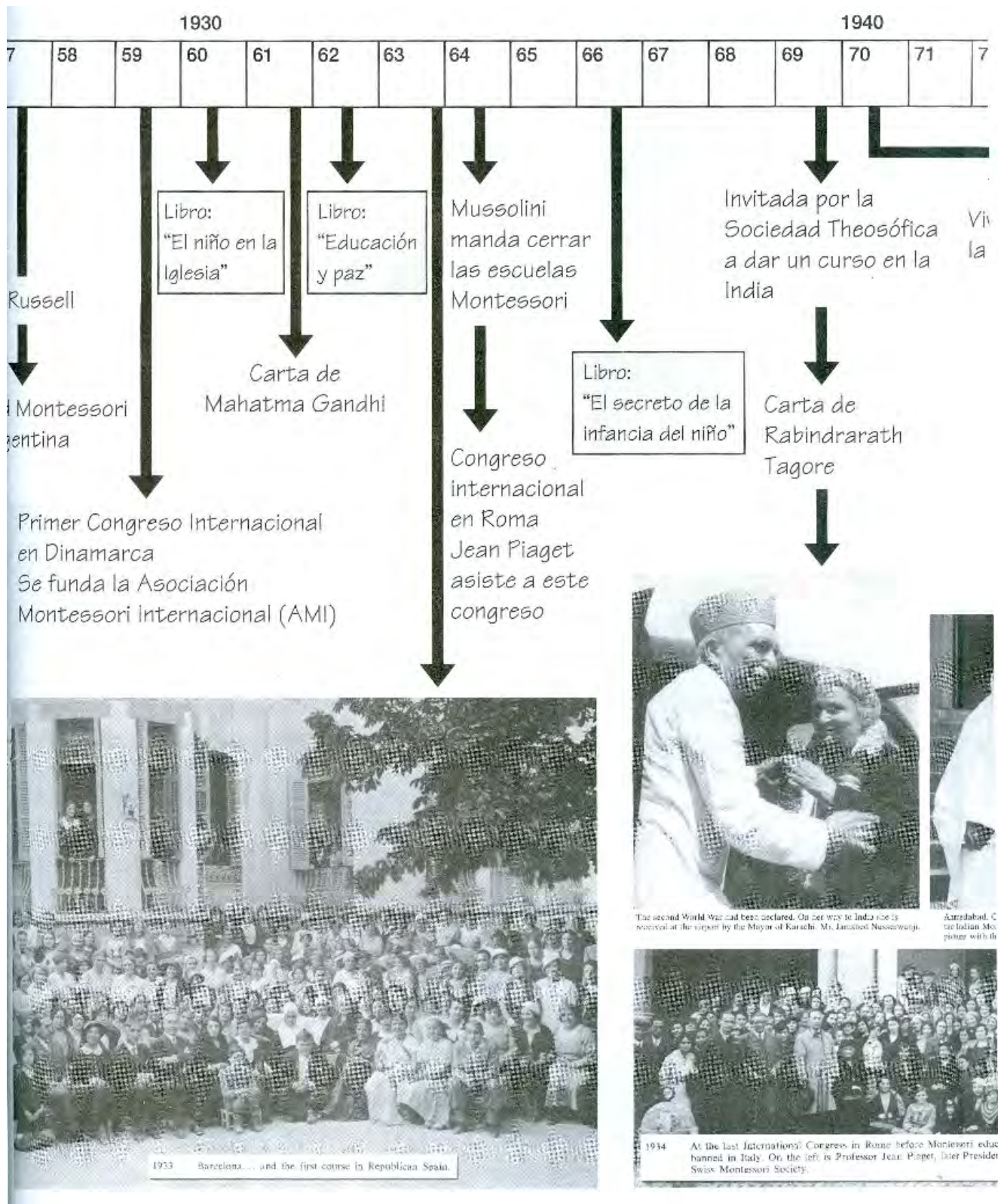


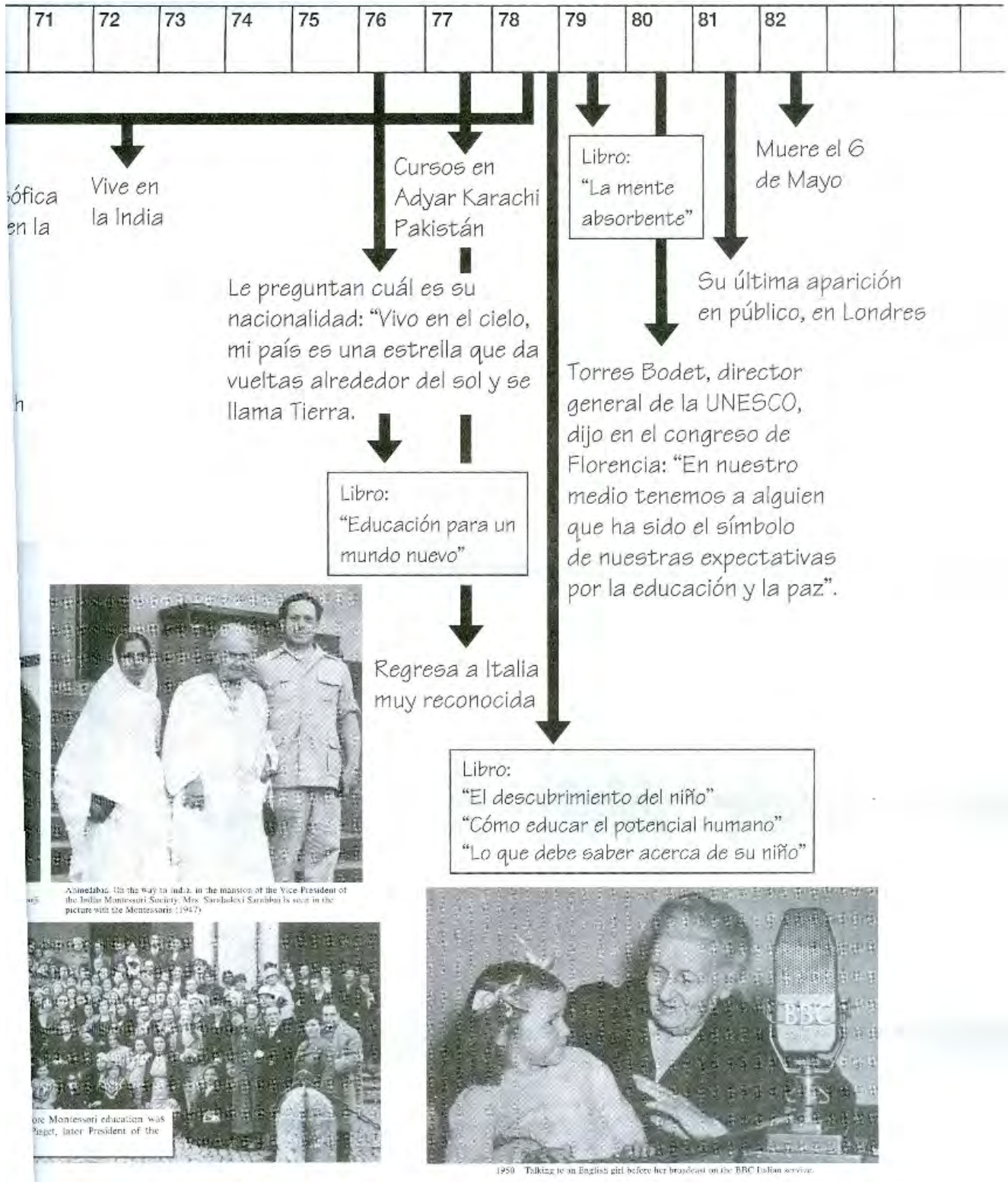
*L'è noi, maestri, de
 l'umano grande ogni
 nella speranza della
 miglioramento: dove
 un'ide per soluzione
 a lavorare con noi.*

Maria Montessori

Dr. Montessori's message appeared in the
 Teaching Profession magazine "The
 Teacher's World" and inspired others.
 See Page 224







Anexo 2:

“Tablas de Seguin”

Morales, Santos Guadalupe, *Manual de matemáticas*, México, 2002, Diplomado

TABLAS DE SEGUIN

MATERIAL:

- 1 canasta grande que contenga lo siguiente:
- 2 canastas chicas.
- 1 portapapeles.
- 9 decenas.
- 9 tarjetas del 1 al 9.
- 1 serie de centenas del 1 al 9.
- 2 tabletas impresas con el # 10.
- 1 tapete grande.

INTRODUCCIÓN:

La guía invita al niño, toma la canasta con la serie de cuentas del 1 al 9 y las forma por orden, luego toma 1 decena de la otra canasta y la coloca en forma vertical y añade 1 unidad que coloca en forma vertical formando el número 11, 12, 13, etc. y va contando las cuentas una por una en voz alta. +

PRESENTACIÓN:

La guía coloca las dos tabletas con los números 10 en el centro del tapete en forma vertical y toma una decena y dice 10 señalando el 10 en la tableta y 1 unidad formando el número 11 con las cuentas y lo representa con tarjetas encimando el número 1 en la tableta del 10 para formar el número 11 y cuenta las cuentas una por una y señala el número 11 en la

tableta, así sucesivamente repite el procedimiento hasta formar el número 19 en las tabletas.

PROPÓSITO DIRECTO: Formación de números compuestos decenas y unidades (11. 19). Correspondencia cuentas con tabletas.

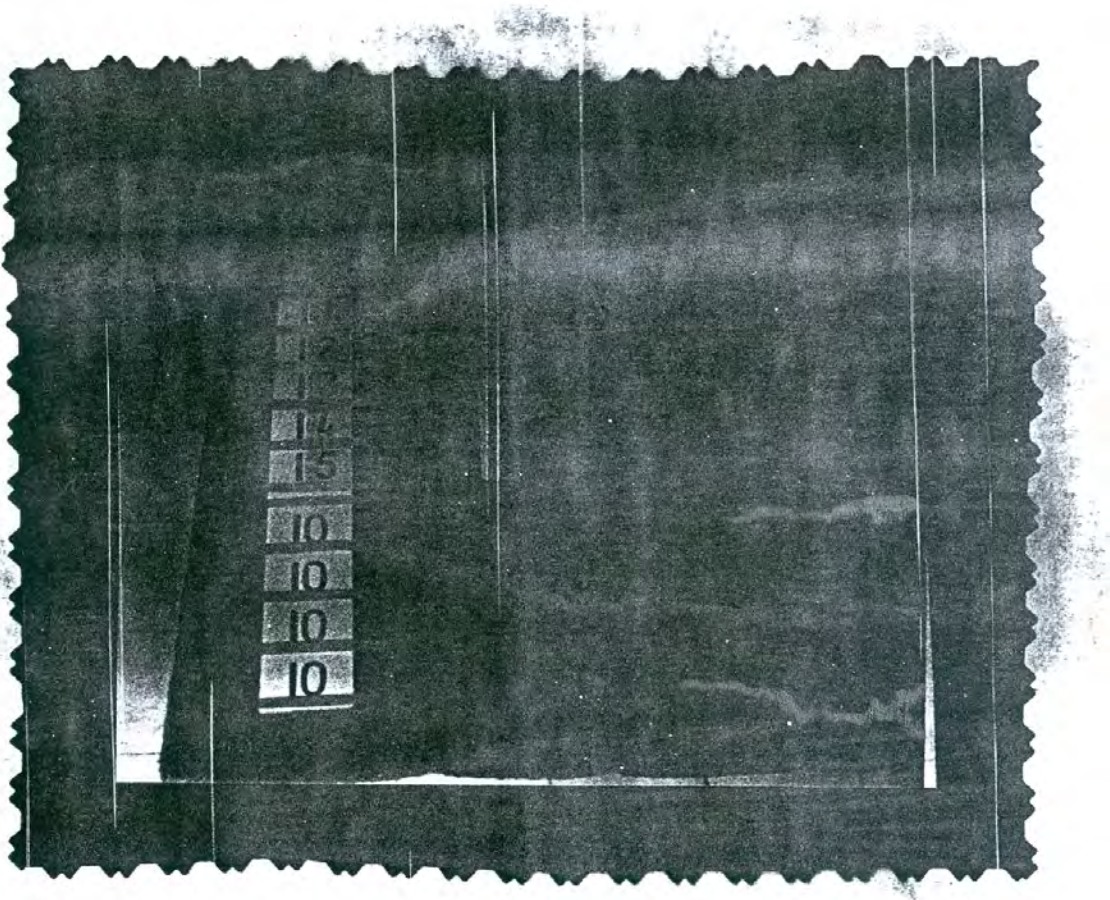
PROPÓSITO INDIRECTO: Seriación, mayor que, menor que, sucesor, antecesor. Formar números compuestos hasta el infinito.

EDAD: 3 ½ años.

CONTROL DE ERROR: Que no correspondan las cuentas con la tableta.

EJERCICIOS SIGUIENTES:

- Nombrar los números en forma descendente o ascendente, mayor que, menor que.
- Quitar una tarjeta y preguntar cuál falta viendo las cuentas relacionar tarjetas.



Anexo 3:

“Asociación Montessori Mexicana A.C.”

Archivo: AMME



Asociación Montessori Mexicana, A. C.

La Asociación Montessori Mexicana, A. C. se creó en 1977 gracias a la visión de quienes vieron la necesidad de trabajar en pro de un objetivo común: la consolidación del movimiento Montessori en México. Desde entonces a la fecha, AMME tiene esa firme directriz y da respuesta a esta necesidad con su constante labor de coordinación, integración y servicio para quienes han escogido esta alternativa educativa como una forma de vida.

Misión

Como Asociación, tenemos el compromiso de difundir y fortalecer la filosofía Montessori ya que creemos que es la base para preparar la tierra, a fin de que se desarrolle la semilla de hombres y mujeres íntegros, capaces de afrontar los retos del mañana y encontrar soluciones que contemplen el equilibrio universal.

La AMME es una Asociación no lucrativa que también busca promover el desarrollo continuo tanto de guías, escuelas, centros de entrenamiento, estudiantes, padres de familia y todo aquel que esté interesado en el crecimiento a través de la educación. Para tal fin realiza sus congresos anuales, seminarios, pláticas y publica bimestralmente su órgano informativo, la Revista *Oquetza*.

A lo largo de toda su existencia, se ha sostenido gracias al trabajo no remunerativo que ofrecen quienes en ella participan, así como por las cuotas de los congresos y las suscripciones a su revista

La AMME sirve de enlace no solo entre escuelas, guías, familias, etc. sino también con profesionales y personalidades en distintas disciplinas relacionadas con la educación; ya que cuenta con un directorio de las escuelas y centros de entrenamiento Montessori en nuestro país.

Información proporcionada



Visión

Estamos convencidos que el legado de la Dra. Montessori hace salir a la luz lo mejor de cada persona y también de la necesidad de trabajar unidos y comprometidos, con el objetivo común de difundir esta filosofía que, al ponerla en práctica, nos brinda calidad en la forma de vida y gran felicidad. La experiencia de unos puede servir a otros, esto es lo que ha hecho posible la labor de AMME ya que sus logros han sido posibles gracias al amor, esfuerzo, trabajo y tiempo de muchas personas que han colaborado en ella al paso del tiempo.

Por ello, la visión de AMME contempla esta necesidad de unión y de integración como parte de la perspectiva educativa, -planteada como propuesta constructivista-, contemplando los lineamientos educativos del país, dentro de los planes educativos y orientaciones pedagógicas emitidas por la S.E.P.

Congresos

No todos los que participan -como exponentes o asistentes- son guías Montessori y esto hace que realmente se puedan conjuntar otros conocimientos y disciplinas que finalmente están ligados con Montessori. Esto mismo también nos permite estar a la vanguardia. Para quienes aún no han tenido la oportunidad de acompañarnos, les recordamos que en mayo es el mes en el que se realizan los Congresos Anuales de AMME.

Para nosotros un Congreso es la oportunidad de enriquecernos como personas, educadores, guías Montessori y padres de familia; de dar a conocer el trabajo de la Dra. María Montessori con el que nos sentimos profundamente identificados.

Revista *Oquetza*

Oquetza "Hacer camino" es el órgano informativo de la Asociación Montessori Mexicana y cumple con la esencial labor de servir como medio de comunicación para difundir material editorial de interés para los niños, guías, padres y madres, coordinadores, colegios y centros de capacitación. Los artículos y demás información de *Oquetza*, pueden servirles para profundizar en lo que es la filosofía Montessori, además de otros temas que también son de gran interés y pueden



servir de apoyo para todos aquellos que desempeñan la loable labor de guiar a los niños.

Oquetza es una revista de colección y un espacio ideal para que en sus páginas todos puedan participar con artículos, dibujos, fotografías, reflexiones, etc. que puedan ser de interés para la comunidad montessoriana. No obstante, queremos enfatizar que aunque es un espacio abierto para todo aquello que creemos puede ser fortalecedor y edificante, las opiniones y contenidos en las colaboraciones, traducciones, textos y anuncios no representan necesariamente el punto de vista de la AMME.

Desafío

Estamos viviendo un momento histórico en el que se están dando las circunstancias para que la calidad de la Educación en México pueda ser mejor y corresponda a la realidad de un país como el nuestro, con grandes recursos, no sólo físicos, sino humanos. Queremos expresar nuestra invitación a la comunidad montessoriana para que trabajemos conjuntamente para dar a conocer nuestra propuesta educativa. Como Asociación no tenemos la respuesta absoluta porque el éxito dependerá de la mutua ayuda y cooperación, que en primera y última instancia, busca el beneficio de los niños mexicanos.

Actualmente fungen como presidenta y vicepresidenta de la Asociación Luz Elena Orpinel Gallardo y Silvia Bustillos de Soto respectivamente.

Nuestros datos:

ASOCIACIÓN MONTESSORI MEXICANA AC

Av. San Fernando No. 765 local 7-D

Col. Peña Pobre

14060 Del. Tlalpan, D.F.

Tels. Y Fax (ambos) 5665-3683 y 5666-0217

E-mail: ammeac@hotmail.com, ammeac@prodiqy.net.mx

Inicio de la Asociación

Fecha: 30 Abril de 1977-1979

Primer Presidente: Salvador Ulibarri Aregui

Segundo Presidente: Manuel Bustamante Acuña

21-Octubre-1980

Primera Mesa Directiva Bienio 1977-1979

Presidente: Salvador Ulibarri Aregui

Secretario: Manuel Bustamante Acuña

Vicepresidente: Silvia Calderón de Dubovoy (Guía Asociada)

Vicepresidente: Manuel Bustamante Acuña (Escuela Asociada)

Vicepresidente: Enrique Gama (Familia Asociada)

Comisario: Joaquín Blanes

Segunda Mesa Directiva Bienio 1979-1981

Presidente: Manuel Bustamante Acuña (Escuela Asociada)

Primer Vicepresidente: Genoveva Torres (Guía)

Vicepresidente: Simón Galante (Escuela Bet-Hayladim) –

Vicepresidente: Sr. Hailim Matouk (Familia)

Vocales: Lourdes Astorga (Escuela Montessori Atlamaya)

Teresa Ríos (Escuela Salón de Bebés Joya' Sur)

Rosa María Vallejo (Guía)

María de Lourdes Rodríguez Serrano (Familia)

Ramón Carreón Arias (Familia)

Joaquín Blanes Prieto (Comisario)

Hailim Matouk (Secretario)

Tercera Mesa Directiva Bienio 1981-1982

Presidente: Carlos Viveros Figueroa (Asociado Familia Comunidad Educativa Montessori A.C.)

Primer Vicepresidente: Elia Poo Domínguez (Escuela Bambini Montessori)

Vicepresidente: Eugenio Ramos (Familia)

Vocales: María Cruz Elías (Escuela Taller Educativo Montessori)

Shaira Corona (Familia)

"Maestro Miguel A. Quintana"

Julieta Noriega (Casa de Niños Palo Solo)

Diana Samanovich (Guía)

María Eugenia Velázquez (Guía)

Consejeros: Salvador Ulibarri

Manuel Bustamante

Comisario: Hailim Matouk

Secretaria: María Eugenia Velázquez

Cuarta Mesa Directiva Bienio 1982-1983

Presidente: Carlos Víveros Figueroa
Vicepresidente: Migdalia Torres de Ponce (Guía)
Vicepresidente: Eugenio Ramos Monroy (Familia)
Vocales: Alfonso Noriega (Familia)
 Lizet Krimholtz (Guía)
 Verónica Rosas (Escuela)
Comisario: Hailim Matouk

Quinta Mesa Directiva Bienio 1983-1985

Presidente: Elia Poo Domínguez
Vicepresidente: Christian Schetjman
Vocales: María Teresa Vidales (Escuela Pequeña Comunidad)
 Juan Diego Castillo (Familia)
Consejeros: Manuel Bustamante Acuña
 Carlos Víveros Figueroa
Comisario: Hailim Matouk

Sexta Mesa Directiva Bienio 1985-1987

Presidente: Elia Poo Domínguez
Secretario: Alejandro Medina Fernández (Familia)
Tesorero: Christian Schetjman
Vicepresidente: Alejandro Medina Fernández (Familia)
Vicepresidente: María Del Carmen Revah (Guía)
Vocales: Catalina Hanrath (Asociado Honorario)
 Sergio Solórzano (Familia)
 Rosa Alicia Esteus de Martínez (Familia)
 Gloria Sierra Morales (Escuela)
 Laura Noriega (Escuela)
Consejeros: Manuel Bustamante Acuña
 Carlos Víveros Figueroa
Comisario: Hailim Matouk

Prórroga Séptima Mesa Directiva Bienio 1985-1986

Vocales Cambios: Julie Beraha Cohen (Escuela)
 Magdalena Colunga (Familia)
 Rosa Alicia Estévez (Familia)
Consejeros: Manuel Bustamante Acuña
 Carlos Víveros Figueroa

Octava Mesa Directiva Bienio 1986-1988

Presidente: María Teresa Orvañanos de Schetjman
Secretario: Magdalena Colunga (Familia)
Comisario: Hailim Matouk

Novena Mesa Directiva Bienio 1988-1990

Presidente: Guadalupe Borbolla

Décima Mesa Directiva Bienio 1990-1992

Presidente: Emma Sánchez de Medina

Onceava Mesa Directiva Bienio 1992-1995

Presidente: Carlos Erdman

Doceava Mesa Directiva Bienio 1995-1996

Presidente: Patricia Argomedo

Treceava Mesa Directiva Bienio 1996-1997

Presidente: María Elena Contreras

Catorceava Mesa Directiva Bienio 1997-1998

Presidente: Guadalupe Tarango

Quinceava Mesa Directiva Bienio 1998-2002

Presidente: Luz Elena Orpinel Gallardo

Anexo 4:

“Oficio de la Dirección General de Acreditación
Incorporación y Revalidación”

Archivo: AMME, 24 de enero de 2005



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN,
INCORPORACIÓN Y REVALIDACIÓN**

DIRECCIÓN DE INCORPORACIÓN Y REVALIDACIÓN

Subdirección de Incorporación y Asuntos Legales

Oficio número: DGAIR/ DIR/ SIAL/ 04 / 2005

México, D.F., **2005-ENE-24**

C. LUZ ELENA ORPINEL GALLARDO
Presidenta de la Asociación Montessori Mexicana A.C.
Presente

Por instrucciones del Licenciado Ángel Andrade Rodríguez, Director de Incorporación y Revalidación, me refiero a su escrito de fecha 19 de enero del presente año, por el cual solicita orientación con respecto a la posibilidad de impartir educación preescolar en grupos integrados o multigrado en escuelas que han adoptado el método Montessori.

Al respecto, me permito hacer de su conocimiento lo siguiente:

I. Conforme a la reforma Constitucional del 12 de noviembre de 2002, que establece la obligatoriedad de la educación preescolar, los particulares que ofrecen dicho servicio educativo deberán cumplir con las disposiciones aplicables en el ámbito de la incorporación de estudios, y consecuentemente, con los tres requisitos básicos al efecto establecidos por la Ley General de Educación, relativos a instalaciones seguras, higiénicas y pedagógicas; personal docente con el perfil adecuado, así como con el Programa de Educación Preescolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de octubre de 2004.

II. Por lo que se refiere a las instalaciones, el actual Acuerdo Secretarial 278, señala que los particulares podrán presentar una propuesta para dar cumplimiento a los requisitos de instalaciones, material y equipo escolar, los cuales deberán ser suficientes para cumplir con los programas de estudio, para lo cual el particular tomará como referencia las especificaciones que se describen en dicho Acuerdo.

Cabe señalar que en el marco normativo, no existe ninguna restricción para que el servicio de educación preescolar se brinde como Ustedes lo han venido operando, y por lo consiguiente es factible la integración de grupos multigrado o integrados como los que Usted refiere.

Por otra parte, debe considerarse, que el Programa de Educación Preescolar no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños.

Por ello, el programa establece temas generales como contenidos educativos, por lo que se trata de un programa centrado en competencias las cuales se van desarrollando durante los tres años del preescolar. En este sentido, el programa tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales, objetivos que pueden ser logrados en grupos integrados o multigrado.

Renuevo a Usted el testimonio de mi mayor consideración y aprecio.

Atentamente
Sufragio Efectivo. No Reelección
El Subdirector



S. E. P.

**DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN
INCORPORACIÓN Y REVALIDACIÓN**

PARIS FABRICIO PONCE MARTÍNEZ

C.c.p Lic. Ángel Andrade Rodríguez.- Director de Incorporación y Revalidación.- Presente.

Anexo 5:

“Congresos Anuales del AMME y del CEEMAC”



La Asociación Montessori Mexicana A.C., te invita a la conferencia **Montessori y yo, una filosofía de vida**, impartida por el Prof. Luciano Mazzetti, que se llevará a cabo el día 9 de noviembre del 2004, a las 17:00 horas en el ICC Internacional Conference Center, ubicado en Porfirio Díaz No. 50, Col. San Jerónimo Lidice. (Croquis en la parte posterior).

Informes: 5665 3683 y 5666-0217 ammeac@hotmail.com, ammeac@prodigy.net.mx, de lunes a viernes de 9:00 am a 3:00 pm.



Costo

Suscriptores Oquetza (precio por persona)	\$200.00
Suscriptores padres de familia, pareja	\$300.00
No suscriptores (precio por persona)	\$300.00
No suscriptores padres de familia, pareja	\$400.00

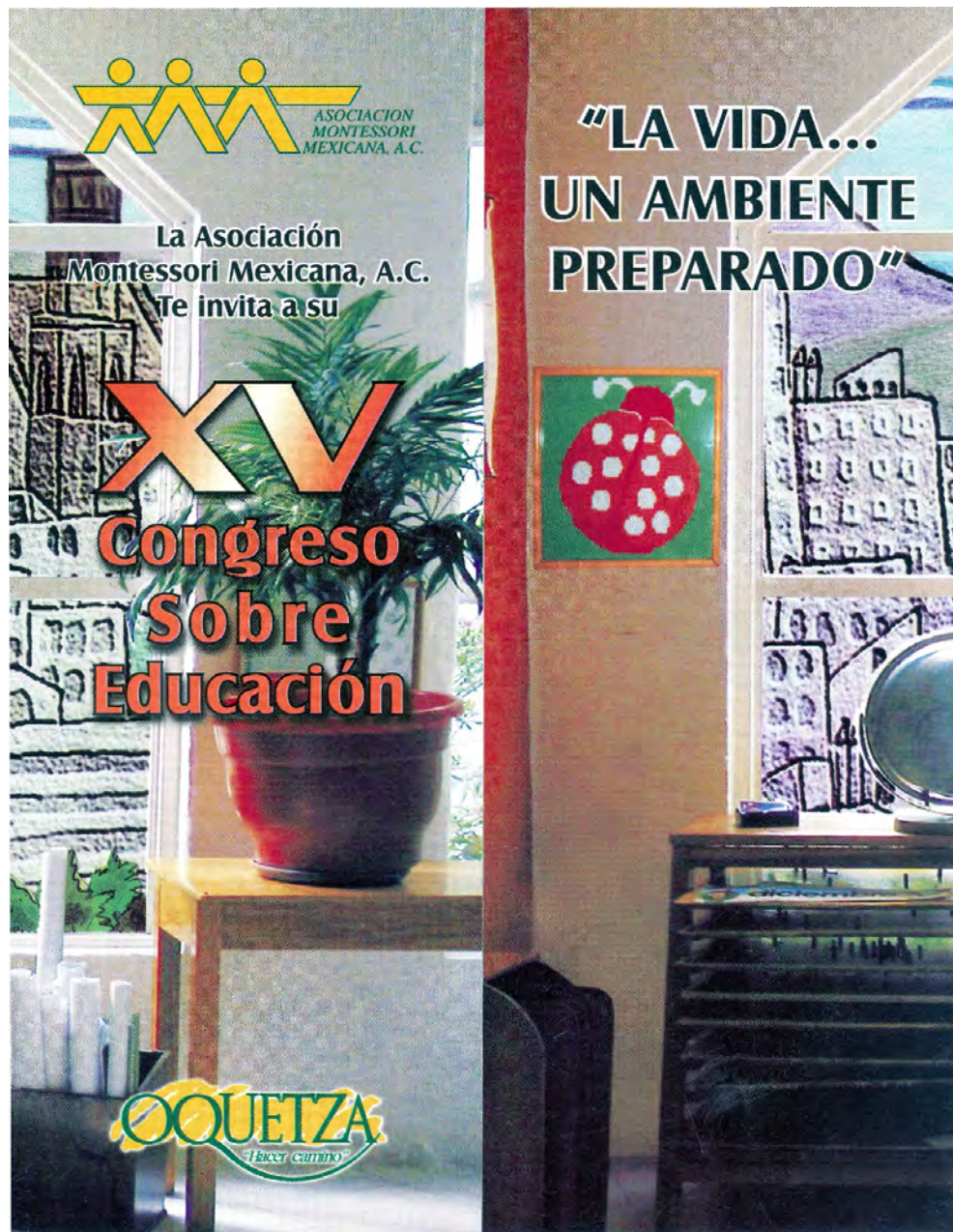
Fecha límite de pago 02 de noviembre del 2004.
Después de esta fecha el costo será de:

Suscriptores Oquetza (precio por persona)	\$250.00
Suscriptores padres de familia, pareja	\$350.00
No suscriptores (precio por persona)	\$350.00
No suscriptores padres de familia, pareja	\$450.00

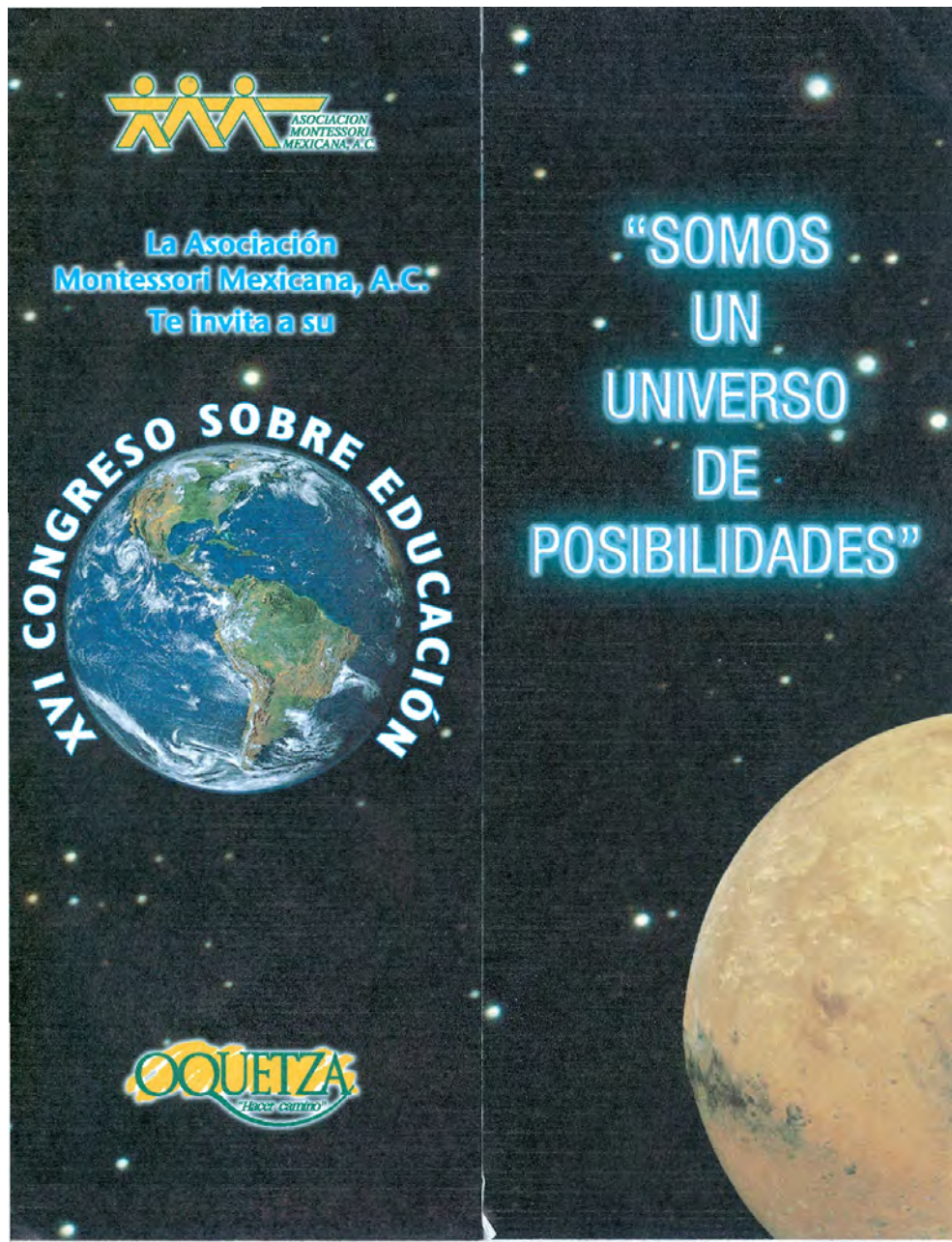
*Cupo limitado

Deposita tu pago a la cuenta No. 0102822986 de Banorte a nombre de la Asociación Montessori Mexicana A.C., y envía tu ficha de depósito junto con todos tus datos vía fax a cualquiera de los tels. antes mencionados. Posteriormente comunícate, ya que te daremos tu número de registro, con el cual tendrás acceso a la conferencia.

La Asociación Montessori Mexicana A.C., se reserva el derecho de hacer los cambios necesarios en casos imprevistos.



Del 4 al 7 de mayo del 2005 en Morelia, Michoacán.



Del 12 al 15 de mayo del 2006 en Cuernavaca, Morelos.



**Encuentro
Montessori**
en México

24 al 26 de Febrero de 2005
Hotel Puerta del Sol, Veracruz, Ver.

EL DESARROLLO DE LA ESPIRITUALIDAD, UN CAMINO PARA LA PAZ

Miércoles 23

16:00 a 20:00 Registro Hotel Puerta del Sol

Jueves 24

7:30 a 8:45 Registro Hotel Puerta del Sol

8:45 a 9:00 Ceremonia de inauguración

9:00 a 10:30 Cultivando el espíritu del niño Aline D. Wolf

10:45 a 12:15 Las bases para el desarrollo moral en Casa de los Niños Patricia Shaefer

12:15 a 12:45 Café

12:45 a 14:15 La tarea del educador como transformador social Cecilia Elguero y Claudia Guerrero

Viernes 25

9:00 a 10:30 El desarrollo moral en el niño de Taller Patricia Shaefer

10:45 a 12:15 Relación entre el desarrollo espiritual del guía y el desarrollo espiritual del niño Luciano Mazzetti

12:15 a 12:45 Café

12:45 a 14:15 Educación y rescate de una auténtica espiritualidad Marco Antonio Karam

19:30 a 23:30 NOCHE VERACRUZANA Ferrosur

Sábado 26

9:00 a 10:30 La educación cósmica como fundamento para el crecimiento espiritual Aline D. Wolf

10:45 a 12:15 Espiritualidad, responsabilidad universal y paz Marco Antonio Karam

12:15 a 12:45 Café

12:45 a 14:15 Relación entre el desarrollo espiritual y la construcción de la paz Luciano Mazzetti

Todas las conferencias plenarias se llevarán a cabo en el Hotel Puerta del Sol.

NOTA: El Centro se reserva el derecho de hacer cambios de conferenciantes por causas de fuerza mayor.

Datos relevantes de los conferenciantes



**Encuentro
Montessori**
en México

*24 al 26 de Febrero de 2005
Hotel Puerta del Sol, Veracruz, Ver.*

EL DESARROLLO DE LA ESPIRITUALIDAD, UN CAMINO PARA LA PAZ

ALINE D. WOLF

Obtiene el título universitario del Marywood Collage, diploma Montessori del Centro de Entrenamiento de St. Nicholas en Londres y títulos Honoris Causa de Doctora en Pedagogía por el St. Francis Collage de Loretta, PA. y por la Universidad Marywood de Cranton, PA.

Conferenciante a nivel internacional, prolífica escritora y reconocida como una moderna intérprete de la filosofía y del método Montessori.

Su primer libro "Guía para padres en un Ambiente Montessori" ha sido traducido a los idiomas español, francés y chino. En sus libros subsecuentes ha resaltado los principios Montessori para la paternidad, la lectura y para la enseñanza de la paz.

Desde la publicación de su libro "Cómo fomentar el espíritu del niño en ambientes laicos", Aline ha impartido conferencias a padres y maestros preocupados por los valores materialistas que predominan en nuestra sociedad.

En 1961, su esposo Gerald y ella, fundaron una escuela Montessori en la sala de su casa en Altoona. Esta escuela ahora llamada La Academia de Penn-Mont, fue la primera escuela Montessori reconocida en Pennsylvania y la tercera en el país. Hoy Penn-Mont tiene más de 250 estudiantes que van de los 18 meses a los 12 años y ha dirigido varios cursos de entrenamiento Montessori para maestros.

PATRICIA SCHAEFER

Cuenta con diploma AMI de Casa de los Niños y de Taller. Obtuvo la maestría en Historia por parte de la Universidad de Fordham y la concesión de la Fundación Bush para difundir el "Desarrollo moral y social de los adolescentes".

Con sus veinte años de experiencia, ha fundado dos escuelas Montessori y es supervisora AMI de Taller.

La Sra. Schaefer ha trabajado como director adjunto de la escuela "Lake Country" en Minneapolis, USA y es ahí donde ella imparte sus clases de Taller.

CECILIA ELGUERO JÁUREGUI

Guía AMI de Casa de los Niños y actualmente estudiante de la Licenciatura en Pedagogía.

Supervisora AMI de las escuelas Montessori y colaboradora del curso de guías en el Centro de Estudios de Educación Montessori, A.C. de 1985 a 1989.

Coordinadora y asesora de varias escuelas Montessori.

Diplomado en Educación por la Universidad de Alabama.

Examinadora del CFEM, A.C. y de los cursos asociados AMI en Metepec, Edo. de México; Mérida, Yucatán y el

Anexo 6:

“Presentaciones de Materiales Montessori”

SACUDIR UNA MESA

MATERIAL.

- 1 Canasta
- Sacudidores de franela
- De 30 X 30 cm en color claro
- 10 a 12 Franelas para un grupo de 25 o 30 niños

PRESENTACIÓN.

La guía invita al niño – ven conmigo –

La guía y el niño se dirigen al estante donde se encuentra la franela; la guía toma la franela con las dos manos. La transporta sobre la sus palmas, despacio se dirigen a la mesa del niño, la guía hace contacto visual con el niño, la guía deposita la franela sobre la mesa en el centro; las dos manos jala la silla hacia atrás sin hacer ruido, cuando la silla ha quedado fuera de la mesa la guía con una mano en el respaldo y otra en el asiento la eleva un poco y en ángulo recto la deposita a su lado derecho, hace contacto visual con el niño; la guía parada del lado izquierdo del niño, la guía desdobra la franela con las dos manos despacio, coloca su dedo índice de la mano izquierda en el centro de la franela y lleva las puntas hacia el centro una a una sin perder contacto visual con el niño, gira el trapo para que derecho y lo dobla a la mitad para formar un rectángulo y luego un cuadrado, observa al niño y toma el trapo con la mano derecha y con la izquierda se recarga un poco por la orilla de la mesa, deslizo horizontalmente la franela haciendo un pequeño giro al final de la mesa se levanta cada vez para volver a empezar al terminar, empieza por el lado vertical, de arriba, de arriba, hacia abajo, y al final el contorno con un movimiento continuo de izquierda a derecha; se toma con las dos manos el trapo y se observa el polvo se le muestra al niño y nos dirigimos a la parte exterior tomo una punta del sacudidor y lo sacudo voltea la cara para observar al niño volvemos a la mesa, deja el sacudidor sobre la mesa lo dobla como estaba y le dice al niño – ahora tu puedes hacerlo – Se queda un momento la guía observándole desarrollo, se retira y de lejos observa discretamente al terminar el niño acomodará la silla y llevará el sacudidor a la canasta.

PUNTO DE INTERES: El polvo que se encuentra en el trapo.

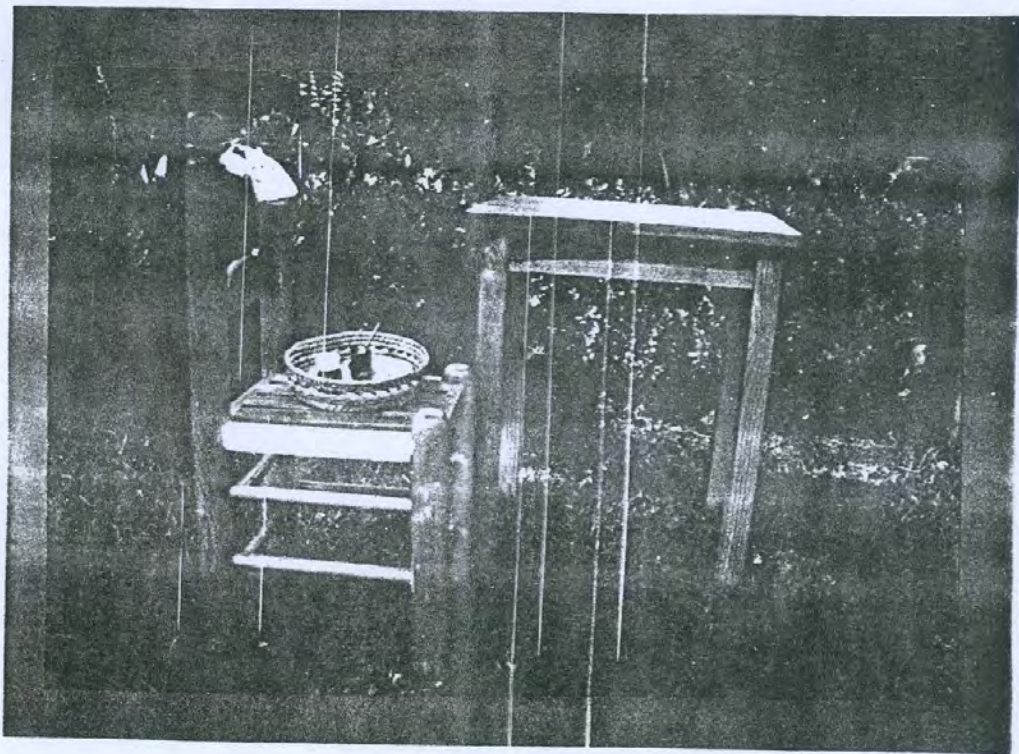
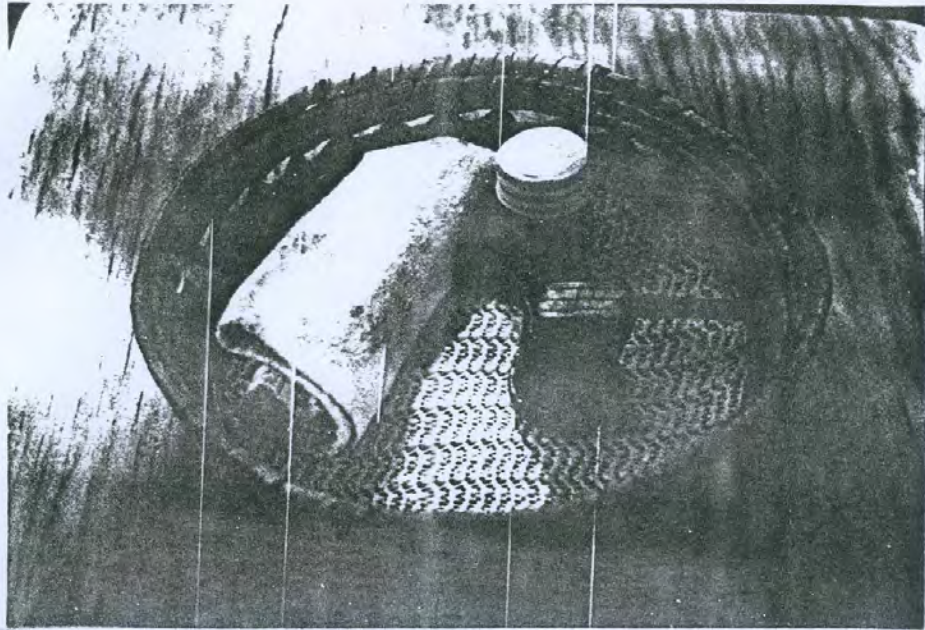
CONTROL DE ERROR: La mesa con polvo.

PROPÓSITO DIRECTO: Coordinación de movimiento.

PROPÓSITO INDIRECTO: Cuidado del ambiente.

EDAD: 2 ½ a 4 años.

EJERCICIOS SIGUIENTES: Sacudir otras partes de la mesa, sacudir su silla, el material, sus cajas, un estante, (una brocha o pincel redondo y una brocha oblicua para las esquinas de los estantes).



GRACIA Y CORTESIA

INTRODUCCION:

Los Ejercicios de Gracia y Cortesía van a ayudar a adquirir una habilidad, o van a reforzar aquello que aún no funciona como debe de ser.

Hay que preparar con anterioridad la lección que se pretende dar, y cerciorarse, de que todos los niños puedan ver perfectamente bien todo lo que hará la guía. También habrá que planear la manera cómo concluir la presentación y cómo hacer que los niños, se reintegren poco a poco a su trabajo.

Al comenzar, la guía explicará en qué va a consistir la presentación.

Cuando se solicita que un niño realice la actividad, hay que llamar a cada quien por su nombre.

Estos ejercicios pertenecen al área de relaciones sociales, y le dan al niño la posibilidad de comunicarse con otros; y de usar los objetos adecuadamente.

Cada ser humano, tiene su forma especial de hacerlo, y realizarlo de manera armoniosa, es hacerlo con gracia.

La cortesía es la eficiencia y la economía de energía en una serie de movimientos. No hay movimientos superfluos, es una manera armoniosa de utilizar nuestra energía. Esto quiere decir, que la gracia forma parte de la cortesía. Para ser cortés, se debe ser gracioso.

La cortesía implica que hay cierto interés por realizar acciones en beneficio de alguien. Esto proporciona un sentido de dignidad y de respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

Aunque la cortesía está directamente relacionada con el aspecto cultural de cada país, depende del desarrollo personal de cada individuo y no tiene que ver con la edad. Para lograr esto, el niño sigue un proceso.

Gracia y cortesía no se pueden transmitir por palabras u órdenes. Es necesario vivenciarlas y desarrollar esta capacidad al vivir con adultos que la practiquen de una manera consistente y eficiente.

En el niño, es evidente su periodo sensitivo de refinamiento del movimiento, su tendencia hacia la perfección. Estos ejercicios son capaces de satisfacer estas necesidades, dándoselos a una edad temprana, para ayudarlo a ser dueño de sí mismo en cualquier lugar, en cualquier momento y acción que necesite realizar.

Durante su proceso de desarrollo, el niño irá adquiriendo más eficiencia en sus acciones y tal conquista le proporcionará confianza.

El adulto debe hacer que estos ejercicios sean parte de su vida para ser congruentes con lo que ofrecemos a los niños.

Nunca se debe forzar a los niños a realizar una acción que no deseen hacer. Deben tener la libertad de responder en el momento que estén listos.

Esto se logra estimulando al niño, enseñándolo y practicándolo como si fuera un juego.

Existen muchísimos ejercicios de gracia y cortesía que es importante presentar en el ambiente.

Algunos, han sido detallados en los ejercicios preliminares de movimiento.

A continuación se presenta una lista de algunos de los ejercicios existentes, de los cuales la guía parte para incrementar esta lista con aquellos ejercicios que vaya descubriendo durante su trabajo.

Estos son:

- Cómo transportar una cubeta.
- Cómo dirigirse a la guía cuando se encuentra ocupada.
- Cómo disculparse si pasas frente a alguien.
- Cómo pedir algo.
- Cómo sentarse.
- Cómo observar el trabajo de otro niño.
- Cómo limpiar un tapete.
- Cómo sacar y meter un cajón.
- Cómo quitarse, ponerse y colgar un suéter cerrado.
- Cómo caminar por el ambiente.
- Cómo caminar cuando hay tapetes extendidos.

EJERCICIOS PRELIMINARES DE MOVIMIENTO

Los Ejercicios Preliminares de Movimiento son reglas de comportamiento dentro del ambiente, por ello es conveniente dar sus presentaciones desde el momento en que el niño ingresa a la escuela. Estas presentaciones pueden darse a nivel grupal o de manera individual y están directamente relacionadas con el material:

- Transportar un tapete
- Enrollar y desenrollar un tapete
- Caminar alrededor de un tapete
- Sacar y meter una silla
- Cargar una silla
- Transportar una mesa
- Transportar una charola
- Transportar una canasta o un cesto
- Transportar una jarra
- Transportar objetos filosos
- Quitarse un suéter
- Ponerse un suéter
- Colgar un suéter
- Abrir y cerrar una puerta
- Saludar
- Despedirse

Esto por mencionar tan sólo algunos ejemplos, ya que existen muchos más.

EJERCICIOS PRELIMINARES DE MOVIMIENTO

Transportar un tapete

Descripción:

La guía invita al niño y le dice que le mostrará como transportar un tapete. Van al lugar donde se guardan enrollados y lo toma por en medio con ambas manos, en forma vertical.

Camina lentamente por el ambiente. Lo regresa de la misma forma a su lugar, sin olvidar mantener a lo largo de la presentación, contacto visual con el niño.

Enrollar y desenrollar un tapete

Descripción:

Se lleva el tapete enrollado al lugar donde se realizará la presentación. La guía anuncia lo que presentará y se arrodilla en el suelo al lado derecho del niño, estableciendo contacto visual con él.

El borde libre del tapete se encuentra alejado de la guía y lentamente se empieza a desenrollar. Se muestra que hay que empujarlo ligeramente hacia el frente cada vez que sea necesario, para no encimarnos en él.

Una vez concluida esta parte del ejercicio, se procede a enrollado lentamente, de abajo hacia arriba cuidando que los extremos vayan parejos, alineándolos con ambas manos.

Para que no haya necesidad de estirarse, se acerca un poco el tapete hacia el cuerpo. Al terminar, se lleva adecuadamente a su lugar.

Caminar alrededor de un tapete

Descripción:

La guía va por un tapete y lo extiende en el piso, anuncia su presentación ante el grupo, estableciendo contacto visual con cada niño.

Camina despacio y cuidadosamente alrededor del tapete teniendo cuidado de no pisarlo.

Terminando, puede invitar a varios niños y que uno por uno pasen a realizar este ejercicio, de la manera en que se mostró.

**SENTIDO DEL TACTO
TEXTURA****TABLETAS DE LIJA****MATERIAL**

1 Caja con 5 pares de tabletas

Cada par esta cubierto con papel de lija y están graduados del mas áspero al menos áspero todos son del mismo color solo el tono varia.

INTRODUCCIÓN

La guía prepara el material con anterioridad; la guía invita al niño a lavarse las manos y a frotarse enérgicamente con la toalla para sensibilizar las manos. Toma la caja del estante con las dos manos y la lleva a la mesa colocándola en la parte superior derecha, se sientan, saca las tablas de una por una la más áspera y la menos áspera y las coloca en la parte inferior derecha. La guía toma una la más áspera y se le indica al niño voy a buscar una igual a esta con los ojos cerrados le indico al niño –esta no es igual, esta si es igual- la coloca frente al niño la toca, pasa sus dedos de arriba hacia abajo enseguida toca las tabletas del lado inferior derecho para buscar la pareja de la primera tableta e invito al niño a buscar una tableta igual.

La guía toma la tableta mas áspera e invita al niño a que la toque, después la mas lisa y se prosigue con la presentación.

PRESENTACIÓN

Ya que el niño sintió el contraste de áspero y liso se prosigue con la presentación. La guía deja el material listo e invita al niño a ir por un antifaz la guía se cubre los ojos y toma una tableta -esta se siente suave, voy a buscar otra igual- toma otra tableta y con movimientos lentos de arriba hacia abajo –no es igual- la separa de las demás y toma otra –esta si es igual- toma las dos tabletas y las coloca enfrente. Toma otra tableta y busca otra que se sienta igual (el movimiento es de arriba hacia abajo y se empieza donde empieza la lija, con todos losa dedos la mano se hace un poco cóncava) ya que el niño ha identificado las dos primeras tabletas se saca otro par de preferencia las que siguen de las más ásperas y sé continua con el mismo procedimiento ya que el niño aparee todas las tabletas el siguiente paso es la gradación.

CONTOL DE ERROR: Si la textura o el color no coinciden visualmente.

PROPÓSITO DIRECTO: Desarrollo del sentido táctil para hacer distinciones finas en tres diferentes grados de aspereza

PROPÓSITO INDIRECTO: Preparación para la ligereza de toque escritura.

EDAD: 2 ½ a 3 ½ años.

LENGUAJE: Superlativo, comparativo.

**SENTIDO VISUAL
DISCRIMINACIÓN DE
DIMENSIONES****TORRE ROSA****MATERIAL**

1 Tapete con una medida de 80 por 120 cm. (Se coloca en un lugar retirado de donde se encuentra la torre rosa)

10 cubos, pintados de rosa que diferencien uno del otro en sus dimensiones, largo ancho y grosor y su tamaño aumenta de acuerdo a la serie algebraica de la 3era potencia

1cm, 8cm, 27cm, 64cm, 125cm, 216cm, 343cm, 512cm, 724cm, 1000cm.

1 Banco pequeño cerca del área de sensorial.

PRESENTACIÓN

La guía invita al niño –vamos a armar una torre rosa-; se dirigen a tomar un tapete la guía lo transporta con las dos manos, se agacha lo deposita en el piso y lo desenrolla poco a poco hacia atrás, le indica al niño –vamos a armar una torre rosa, a horita yo la voy a llevar – se dirigen al banquillo donde esta la torre, la guía toma el mas pequeño con las dos manos usando todos los dedos para transportar el cubo, se dirige al tapete, se agacha, hace contacto visual con el niño y deposita el cubo sobre el tapete en la parte inferior derecha, se levanta y se dirige por otro cubo, La guía lo toma con todos los dedos, hace contacto visual con el niño, lo transporta, se agacha y lo deposita sobre el tapete y así sucesivamente con todos los de mas cubos (10); al terminar se acomodan hincados frente al tapete, la guía del lado de los cubos pregunta al niño –¿cuál es él más grande? – lo toma y lo coloca en la parte superior izquierda, se colocan procurando que queden centrados uno arriba del otro (se puede hacer con las dos manos el niño lo podrá hacer como el se acomode). Al terminar de armar la torre se vuelve a desordenar uno a uno colocándolos en desorden en la parte inferior derecha para invitar al niño a armar la torre de nuevo. Cuando el niño ha empezado a trabajar la guía se retira discretamente, para observar de lejos con discreción, cuando el niño a terminado la guía se acerca para indicarle como se guarda el material; la torre debe estar en desorden, la guía toma el cubo más grande y lo transporta hasta el banquillo e invita al niño a que le ayude. El sentido de este material es el orden; el ir y venir con un cubo y otro es ordenar.

CONTROL DE ERROR: Desarmonía visual

PROPÓSITO DIRECTO: Discriminación visual de dimensiones

PROPÓSITO INDIRECTO: Preparación para la mente matemática y el movimiento voluntario

EDAD: 2 ½ a 3 ½.

Anexo 7:

“Curso de asistentes de Casa de los Niños”

Fuente: CEEMAC

CURSO DE ASISTENTES DE CASA DE LOS NIÑOS

OBJETIVO:

- Incrementar su capacidad de observación y darle sentido.
- Aprender cómo y cuándo intervenir (no interferir).
- Adquirir las habilidades necesarias para ayudar a los niños a ser más independientes "Todo ayuda innecesario es un obstáculo para el desarrollo".
- Comprender el significado de "Libertad y Disciplina en Montessori".
- Obtener un conocimiento básico de Montessori para que su trabajo sea congruente.

CONTENIDO:

- Temas Básicos de filosofía Montessori.
- Técnicas de observación.
- Observación en escuelas Montessori.
- Visión de las áreas del Ambiente Preparado.
- El papel del Guía y el papel del Asistente.
- Gracia y Corresía.
- Mantenimiento del Ambiente Preparado.
- Elaboración de material.
- Lectura y discusión de libros.
- Movimiento y Expresión.
- Música.
- Ortografía.

DURACION:

- Octubre a Junio.
- 90 horas de clase (3 por semana).
- 10 horas de observación en escuelas Montessori.

HORARIO:

- *Lunes*
- 16:00 a 19:00

INSCRIPCIONES:

- Septiembre.
- En las oficinas del Centro.

RECONOCIMIENTO DE LA ASOCIACIÓN MONTESSORI INTERNACIONAL

Requisitos:

- Certificado de Preparatoria.
- Aprobar los exámenes correspondientes.

RECONOCIMIENTO NACIONAL

Requisitos:

- Certificado de Secundaria.
- Aprobar el examen correspondiente.

Anexo 8:

“Registro de Visitas al Centro de Estudios de Educación Montessori A.C. (CEEMAC)”

Registro de visita I

Día: 12 de octubre de 2004

Lugar: Centro de Estudios de Educación Montessori A.C.

Dirección: Insurgentes Sur 1569 C primer piso,
Col. San José Insurgentes, C.P. 03900, México, D.F.

Horario: 8:30 a 13:00

Observaciones:

Descripción del lugar físico:

El nuevo lugar de entrenamiento para la futuras Guías Montessori en México, es un departamento ubicado en la avenida Insurgentes Sur 1569 C. Disminuyó considerablemente el espacio que tenían comparándolo con el de Av. Pensilvania en Coyoacán que era una casa de tres pisos. Actualmente el espacio es pequeño, una oficina de recepción, paredes blancas, alfombra de uso rudo, un escritorio con su silla y una computadora, hay un anaquel en donde ponen la bandera de México. La secretaria es una mujer como de 60 años, vestida de traje sastre pantalón y saco de color gris.

En la entrada hay un cuadro de color azul y verde, con cuadros de 20 X 20 y en cada uno simula el crecimiento de una planta, color azul y verde, según mi interpretación, esto nos indicaría que la llegada del Método Montessori a México en 1965 inicia el crecimiento fértil de la semilla hasta ese momento.

Posteriormente conversé con la Guía entrenadora Lucy Vegagil quien me comentó que la directora del Centro es Pilar Ulibar, Dolores Herrera es Asistente de Entrenadora y Malu Santini les da lecturas de libros.

Le solicité el plan de estudios del curso de Guías Montessori y me dijo que no tenían, que sólo tenían las programaciones semanales y se basaban en los cinco álbumes que habían sido revisados por la Asociación Montessori Internacional de Holanda, la que otorgaba el reconocimiento de acreditación a Pilar Ulibar como entrenadora de Guía Montessori en México. Los álbumes son:

1. Vida Práctica
2. Sensorial
3. Lenguaje

4. Matemáticas

5. Áreas Culturales

Así mismo, este material es elaborado en inglés por la solicitante de entrenadora y presentado para revisión por la sede de Holanda. Si dicha comisión evaluadora decide que está correctamente elaborado le dan el reconocimiento. Es por esto que los álbumes son muy apreciados y valorados por las guías Montessori y es en donde basan realmente su formación.

Por otro lado, solicité a Lucía Vegagil en préstamo los álbumes y me dijo que sólo podía verlos en ese momento pero no me autorizó a sacarle copias.

El álbum es como de 300 hojas y está redactado en español, conservan un esquema para cada una de las presentaciones, dicho esquema es una guía que se les proporciona a las estudiantes para que cada quien elabore su álbum.

En el curso que se imparte a las alumnas se incluye también Filosofía de Método Montessori y revisan los libros :

- “La mente absorbente del niño” de María Montessori
- “El niño” de María Montessori
- “Tendencias Humanas” de Mario Montessori

Calendario alumnas ciclo escolar 04-05

Al iniciar la entrevista Lucía Vegagil me hace la precisión: “Sólo quiero que seas objetiva”. Hay una actitud de cansancio. Después de estar en el imaginario de que el Método Montessori es único y no hay nada que lo pueda sustituir, además de tener el control del conocimiento y legitimarlo a través de una institución de reconocimiento internacional: AMI con sede en Holanda, se encuentran en estos momentos pasando por un periodo de transición por la Política de Modernización Educativa en el nivel Preescolar 2001- 2006, dicha política, las ha limitado en sus funciones, no les ha otorgado el reconocimiento de Técnico Superior Universitario y no han llegado a un acuerdo hasta el día de hoy 13 de octubre del 2004.

Así mismo, se vieron en la necesidad de modificar sus cursos del ciclo anterior que tenía la duración de dos años para guía Montessori de Casa de los Niños con requisito sólo de preparatoria y si era con secundaria obtenían el grado de Asistente en Casa de los Niños.

Actualmente para el ciclo escolar 2004-2005 se ofrece el curso de septiembre a junio del 2004/ 2005.

La mensualidad es de \$4,500.00 pesos.

En este ciclo hay 20 alumnas y los gastos quedan cubiertos con 16 alumnas. Pensaron en cerrar pero están esperando que se les de el reconocimiento de validación para obtener el grado de licenciatura o Técnica Superior Universitaria, sólo que no hay acuerdo con la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública les solicita que organicen su Plan de Estudios en 4 años, porque si lo dejan en dos años las otras escuelas quedan en desventaja. Lucía Vegagil lo ve “como un negocio” que hay detrás de las incorporaciones.

Registro de visita II

Día: 28 de octubre de 2004

Lugar: Centro de Estudios de Educación Montessori, A. C.

Dirección: Insurgentes Sur 1569 C primer piso,

Col. San José Insurgentes, C.P. 03900, México, D.F.

Horario: 8:30 a 13:00

Observaciones:

Es la primera ocasión que puedo observar un ambiente Montessori en la escuela que la Comunidad Montessori en México, le atribuye el poder simbólico de certificar la formación de Guías Montessori en nuestro país.

Toco el timbre donde se me indica que es el número correspondiente a la escuela, me observan por un ojo electrónico y me abren la puerta automáticamente, subo un piso y paso a la oficina , una señora encargada de la limpieza me indica que Lucy está en el “ambiente”, indicándome el camino para continuar. Al entrar al salón, lo primero que observo es la foto de la Dra. María Montessori en blanco y negro.

El salón está organizado con unos muebles de madera barnizados de color natural, de dos niveles adecuados al tamaño del niño. Las paredes son de color blanco, es un lugar muy ordenado y limpio. No tiene ventanas, sólo unas ventilas muy grandes. La oficina de las Guías que entrenan a las alumnas se encuentra en un segundo nivel, que cuenta con una gran ventana para poder observar desde su lugar.

El aula Montessori tiene mesas de madera de un metro de largo por cuarenta centímetros de alto son barnizadas al color natural, al centro está marcado un círculo con una cinta blanca, existen dos filas de mesas rectangulares que son los lugares donde trabajan las alumnas. Frente a las alumnas están tres muebles que se encuentran volteados.

Se encuentra una silla más grande que las demás, indicando que no es para las alumnas, es para la instructora.

En la pared del lado derecho hay una foto de un metro de largo de Maria Montessori a la edad aproximadamente de 70 años. Su vestimenta es muy sobria, vestido negro de tela muy voluminosa y largo, su peinado es con un “chongo”, su pelo es blanco, la cara refleja una sonrisa o más bien una mueca, el tamaño de la foto invita a pensar que es un personaje muy importante, está muy por encima de todo el mobiliario. Debajo de la foto con una distancia de un metro se encuentra la fotografía de un niño de unos cuatro años que se ve jugando en una resbaladillas, vestido de short y playera a rayas.

Al entrar del lado izquierdo se encuentran muebles de madera color natural de 40 cm. de alto y se dividen en dos partes. Es el lugar de los materiales Montessori, primero encontramos los del Vida Práctica, después los de área de Sensorial, le siguen los de Lenguaje y finalmente se encuentran los materiales de Matemáticas.

El lugar no está diseñado para escuela son departamentos adaptados para las clases.

Con base en el análisis de testimonios de las alumnas se encontró que dos estudiaban por el hecho de que sus hijos están en escuelas Montessori y les gustó la forma en que trabajaban. Por tal motivo, les interesó estudiar en el Centro de Estudios de Educación Montessori; una de ellas estudió la licenciatura en Comunicación, su bagaje cultural es amplio y cuestionó a Lucía Vegajil, porque en su biblioteca no tenían más libros de Maria Montessori.

Lucía Vegagil me indica donde debo tomar asiento, no comenta nada. Tomo asiento y dejo los objetos que traigo en el piso.

Existe una clara preocupación en el ambiente en que se forman las Guías por copiar palabra por palabra lo que dice la instructora sobre todo en la presentación del material.

La presentación del material consiste en que la instructora se acerca a una de las alumnas y la invita a que la siga, para llevarla cerca del material que le va presentar.

Todas las alumnas están sentadas al frente de ella, se ubica en medio del círculo Montessori, se acerca a una alumna y le dice “ven, te invito a trabajar”. Lucy se dirige hacia el material lo toma y lo lleva a la mesa, no habla en el trayecto, la alumna sólo observa. Se sientan y quedando de frente hacia las demás alumnas dice “... en esta caja tenemos isóceles obtusángulos”.

Lucy hace la presentación del material.

(Cierra la caja)

“Nos detenemos siempre que se forme una figura”. Las alumnas anotan todo lo que Lucy está haciendo.

- Lucy: “el lenguaje se lo damos de acuerdo al niño, invitamos al niño a que continúe trabajando”.

La Guía repite: “Triángulo isóceles obtusángulo y triángulo escaleno (forman cuatro figuras geométricas), guardan estos dos”.

Lucy hace una segunda presentación, voltea uno de los triángulos. ¿Alguna duda?, “Volvemos a mezclar y dejamos que el niño continúe trabajando. Se da la primera presentación y días mas tarde se hace la segunda presentación. Antes de hacer las presentaciones ustedes deben verificar que el material está completo.”

La instructora les dicta el siguiente esquema de presentación:

Control de error: No hay

Lenguaje: No se da lenguaje.

Propósito indirecto: Preparación para geometría.

Propósito directo: Algo que va a suceder después.

Preparación indirecta:

Edad: 4 años en adelante.

- Lucy: “Ahora vamos con la siguiente presentación, la caja la vamos a colocar a la derecha”. La instructora le dice a la alumna: “¡Hola Brenda!, vamos a trabajar” y la acerca a donde está el material que la Guía le va presentar: “. . . éste es, vamos a llevarlo”, acto seguido, no habla, solo la observa a los ojos. La instructora fija la mirada en la cara de la alumna, ésta a su vez se nota nerviosa. (En el centro del salón se encuentra marcado con cinta adhesiva un círculo, que le denominan, el círculo Montessori. Dentro del círculo, se encuentra ubicada una mesa con dos sillas, una dentro de la mesa y la otra al lado. La que se encuentra dentro de la mesa es para la alumna y la otra para la guía.)
- “Hola Brenda, vamos a trabajar, Brenda; esta es la caja de triángulos, llévala al tapete por favor.”
- Lucy pregunta a las alumnas: “¿Tienen dudas?”
“Ahora tenemos un triángulo equilátero gris
Dos triángulos escalenos
Tres triángulos isóceles amarillos (tienen una línea negra en el contorno).
Tres triángulos isóceles rojos.”
Se sacan todos los triángulos y se hace la mezcla a la derecha.
(No hay lenguaje solo muestra el material, los ordena: primero el verde, amarillo y luego rojo).
- Lucy: “sensorialmente aumentamos la dificultad si hay más triángulos”.

Control de error:

Presentacion de tres periodos:

- “Tapa un lado, ¿Cómo se llama esto?”
- “Muéstrame un lado”
- “¿Esta es la bisectriz?”
- “¿Esto es el centro del triángulo?”
- “Para guardar los primeros triángulos, los que se guardan son los rojos, verdes, amarillos y gris”(Se hacen pocas preguntas, las alumnas están más preocupadas por anotar lo que hace Lucy en la presentación, tres alumnas lo hacen en sus computadoras “Laptop” y las diez restantes lo hacen en sus cuadernos).

La instructora les dicta el siguiente esquema de presentación:

Propósito directo:

Propósito indirecto:

Edad: 4 años en adelante

Se presenta el siguiente material:

Caja hexagonal grande

Material

Son cinco cajas de triángulos constructores.

(Lucy pregunta si hay una voluntaria que quiera pasar, nadie contesta, y tiene que invitar a una alumna a que pase)

- Lucy: “Aquí tenemos que sacar los triángulos en orden”.
- “No se lo decimos, solamente se los mostramos.”
- “Vamos hacer una pausa.”
- “Recuerden que lo va ver como algo sensorial.”
- “Sobreponemos a rombos amarillos.”
- “Los mezclamos e invitamos al niño a que continúe trabajando”

- Guarda el material.

Control de error:

Lenguaje:

Propósito directo:

Propósito indirecto: Ampliar el concepto de equivalencia.

Edad: 4 años en adelante.

Lucy dice que pueden tomar un descanso y regresar en 10 minutos.

A las 10:15 AM. Se continúa la clase con la presentación de otro material.

Material:

Caja hexagonal pequeña

2 triángulos equiláteros rojos

2 triángulos equiláteros verdes

2 triángulos equiláteros gris

- Lucy dice: “Necesito una niña”, la Guía se acerca sonriente hacia una alumna que tiene frente.
- “Rosalía”, ¡Buenos días!, extiende un tapete.
- Lucy: “Sacan todos los triángulos y los sacan por color,”
- “Quedan tres figuras formadas arriba y voy a sobreponer el rombo al hexágono”.
- “Lo hacemos en silencio” y ve sonriente al niño (observa a las alumnas y espera).
- Continúa: “Después regresamos al rojo y volvemos a regresar al hexágono y se va bajando el trapecio, ahora bajamos el trapecio, sobreponiendo el trapecio al hexágono, separamos un poquito y después deslizamos sobre el piso el hexágono gris, hasta ocupar la parte inferior del hexágono.”

- “Listas, ¿alguna duda?...”
- “No” (mueven la cabeza las alumnas).
- Alumna: “Tengo una duda.”
- Lucy: “No es necesario que lo anoten, recuerden que es importante que el niño lo haga solo.”

Control de error:

Lenguaje:

Propósito directo: Mostrar los triángulos equiláteros

Propósito indirecto: Mostrar todas las líneas de equivalencia.

- Lucy: “No hay juegos de memoria, se van dando día a día”.
- “Que el niño explore no importa”.

(Se guarda el material para pasar a otra presentación)

Material:

Cilindros de colores

Introducción amarillos

- Lucy: “Necesitamos una mesa”.
- “¡Hola!, ¡buenos días!”
- “Vamos a trabajar, vente, este es el material que trabajaremos, vamos a llevarlo”.
(Lucy no habla durante la presentación, solo mira hacia la cara)
- Lucy: “Ahora tú”.

Registro de visita III

Día 27 de noviembre de 2004

Lugar: Centro de Entrenamiento Montessori

Dirección: Insurgentes Sur 1569 C primer piso,
Col. San José Insurgentes, C.P. 03900, México, D.F.

El día de hoy fue la práctica, las alumnas llegaron a partir de las 8:15. Al entrar preguntaron por qué el salón estaba diferente, y Lucía Vegagil les dijo que: “podían practicar con los materiales”.

Cada alumna empieza revisando sus cuadernos, para repasar la presentación que va a trabajar. Las alumnas se asocian de acuerdo a la edad e intereses. Hay quien toma el control, o le toca ser Guía o alumna.

Se trabaja con los materiales de Lenguaje: “ La caja de alfabeto móvil”, letras cursivas rojas, con divisiones de cajetines.

Se trabaja en el piso, la Guía le pide a su compañera que se acerque y tome un tapete.

La guía se tiene que sentar correctamente “con los pies juntos y de lado” o con los pies doblados (cuclillas). El niño, quien en este momento lo representa una de las compañeras, debe ir al lado izquierdo de la guía. Porque el niño debe recibir las instrucciones en el oído derecho.

El material se toma con mucho cuidado y lentamente.

Material:

Charola con varios objetos: tijeras, goma, esponja, frasco con gotero.

Se le pregunta al niño: “¿Cómo se llama?, ¿Qué es?”. Después la Guía lo coloca en su mano y señala, preguntándole al niño ¿qué es? y lo coloca al centro del tapete, si no lo identifica lo aísla del resto de los objetos.

(Una alumna comenta: “Existen muchos códigos en el sistema Montessori”).

Me hacen el comentario, pero en voz baja, e inmediatamente se concentran en la presentación que están haciendo con su compañera.

Observo que si la alumna que lleva la caracterización de niño hace otra cosa de la descrita en la presentación ya redactada por las alumnas, se sorprenden y no saben qué hacer lo que provoca que llamen a Lucy, preguntándole qué hacer si el niño reacciona de otra forma. Ella siempre se acerca de una manera muy cordial y les explica lo que se debe hacer.

Es mucha la información corporal que manejan. La como dirigen la cara hacia el niño y la expresión que hacen para decirle al niño que se equivoca. Para evaluar una presentación se basan en la lección de tres tiempos:

Preguntan sobre los objetos que no conocen. La Guía le dice el nombre y lo señala.

Después le pide que le de el objeto, que lo ponga en un lado señalándole con el dedo donde lo debe de poner, manteniendo el control del niño mirándole siempre a la cara:

“Dame el frasco o dame la esponja”.

Si contesta correctamente le pide que ponga el material en su lugar, si no, la Guía lo separa y lo coloca en su lugar. El niño guarda el tapete.

Lucy se encuentra ubicada en un lugar en donde pueda observar lo que hacen las alumnas, y está atenta a su llamado, tiene un álbum de presentaciones y lo está revisando.

Para llamar a Lucy, si está ocupada las alumnas tienen que acercarse donde está y esperar a que se desocupe.

Las alumnas comentan que no le pueden gritar, porque les dieron una clase de “Gracia y Cortesía”, donde les enseñan cómo llamar a la guía, cómo el niño debe limpiarse la nariz, las manos, cómo comer y pedir las cosas.

Dicen que les gusta trabajar los materiales, porque practican sus presentaciones y así aclaran dudas y corrigen si algo les faltó o se les olvidó anotar algo.

Evaluación

Es un examen, frente a un jurado, puede ser sobre la presentación de un material o sobre la teoría de María Montessori.

En enero les van a decir quien puede continuar con el curso y quien no.

Una alumna me comentó que no dijera nada sobre la entrevista que le pedí que me diera. Tenía miedo que se enteraran las maestras y le condicionaran su evaluación.

Al pedirle la entrevista me dijo que sí, pero que no dijera nada.

Se ve que el grupo se ha dividido en pequeños equipos de acuerdo a sus intereses, lo que más se nota es que se agrupan de acuerdo a la edad. En un equipo está la psicóloga Valeria Díaz y otras cuatro personas más, comían palomitas y llevan su desayuno.

En otro grupo está Rosalía que es socióloga, Lorena Camber, comunicóloga y Silvia que es contadora. Dicen que se juntan porque, son las de mayor edad y se confrontan mucho con las más chicas que tienen 19 años.

Otro grupo toma café en la banqueteta.

Las alumnas se ven cansadas y preocupadas por tener incompletas sus presentaciones y por el esfuerzo que implicó estudiar para saber exactamente las presentaciones de los materiales.

Después del descanso de 30 minutos regresaron a las 12:30 para reiniciar las actividades en el ambiente, van llegando a diferente hora, tardan para reintegrarse todas a trabajar, Lucy no comenta nada.

Una alumna empieza a trabajar material del área de Lenguaje

- El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, lo trabajan por etapas en los materiales que están graduados.
- El niño escribe en un cuadrado (hoja blanca)
- El niño escribe en una línea (hoja verde)
- El niño escribe en 2 líneas (hoja azul)

- Trabajan en las pizarras verdes
- Pizarra rayada (doble raya)
- Pizarra cuadrada

Otras alumnas trabajan los planisferios, ponen tapete, llevan las banderas y toman los planisferios, le colocan la bandera encima del mapa (México, Canadá y Estados Unidos)

Tienen un gabinete con todos los mapas del mundo, son parecidos a los rompecabezas.

El propósito directo es el lenguaje y el indirecto la geografía.

Unas alumnas trabajan con la granja, a cada animal le ponen su nombre.

Trabajan las presentaciones y corrigen.

Así el CEEMAC organiza sus actividades en el ambiente Montessori con el compromiso de dar a conocer los fundamentos prácticos del método, guiadas por una entrenadora.

Anexo 9:

“Directorio de Centros de Entrenamiento”

Archivo: Asociación Montessori Mexicana A.C.

CENTROS DE ENTRENAMIENTO (Area Metropolitana)**CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACION MONTESSORI A.C.**

Av Pensilvania No. 127
 (Entre Av. Américas y Miguel Angel de Quevedo)
 Col. Parque de San Andrés
 04040 Coyoacán , D.F.

CENTRO DE FORMACIÓN EDUCATIVA

Calle de Tejocotes No. 191 Depto. 2
 Col. Del Valle
 Benito Juárez , D.F.

MONTESSORI TOCANI

Av. San Fernando No. 765
 Col. Peña Pobre Local 7-B
 14060 Del. Tlalpan , D.F.

CENTRO DE DESARROLLO HUMANO Y EDUCACION MONTESSORI S.C.

Flamencos No. 14
 Col. San José Insurgentes
 Del. Coyoacán, D.F.

INSTITUTO MONTESSORI DE MÉXICO A.C.

Mixcoac No. 43
 Col. Merced Gómez
 01600 Alvaro Obregón, D.F.

PANAMERICAN MONTESSORI SOCIETY

Jaime Balmes No. 11 Esquina con Ejército Nacional y Lagranje
 Plaza Polanco Torre "C" Mezzanine int. 3
 Col. Polanco, Del. Miguel Hidalgo
 Teléfonos: 5395-8029 y 5395-8059

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DIRECTORA: Lourdes Sarvide de Zesati y Martha Díaz De Baab
 TELS: 5570-7622
 EXTS: De la 1283 a la 91

CENTRO DE ENTRENAMIENTO**ASOCIACIÓN PREESCOLAR MONTESSORI S.C.**

Taine No. 216
 Col. Polanco
 11560 Del. Miguel Hidalgo

TELEFONOS

5549-6554 , 5549-7573 y 5549-7573
 5549-7701 CONGRESO EXCLUSIVO
 5549-7082 FAX

DIRECTORA: Judith Vázquez Sánchez
 5524-4165 ESCUELA
 5673-7778 CASA
 5524-8256 PAPÁS

Ma. Elena Contreras
 Tel. 5606-3118 Fax

Coordinadora: Susana Arias Nieva
 5689 2190
 5563-1727

DIRECTORA: Silvia Singh
 5593-2521
 5593-2519
 5641-6484 FAX

DIRECTORAS
 Sibley Alkon Sisa
 Belora Dichi
 Reina Undisky

Coord. Araceli Landini
 5255-5788
 5203-4583
 COMUNIDAD INFANTIL

ESTADO DE MÉXICO

MONTESSORI TEACHER TRAINING CENTER
Prolongación Av. De los Bosques No. 1506 Local B 512
Col. Lomas de Tecamachalco
52780 Huixquilucán, Edo. Mex.

Directora: Alejandra Alonso Patiño
Tel. 5251-7619

CENTRO DE CAPACITACIÓN COLEGIO CRISTA MCAULIFFIE
Segunda Cerrada de Durazno No. 6 y 8
Col. San Juan Totoltepec
53270 Naucalpan, Edo. Mex

Directora Beverly Blount
Coord. Luz Ma. Aguilar
5373-7732
5373-7548 y 5360-6122 Fax

CENTRO DE EDUCACION CONTINUA
Rodrigo de Triana No. 16
Col. Echegaray
53300 Estado de México

Directora: Olga Dantus
5360-5842 FAX

**DIPLOMADO UNIVERSITARIO PARA LA FORMACION DE GUIAS MONTESSORI
COLEGIO MERICI**
Granjas No. 455
Col. Palo Alto
05110 Cuajimalpa, Estado de México

5570-3183
5570-2951
5570-2412 FAX

CENTRO DE ENTRENAMIENTO MONTESSORI MEXIQUENSE, S.C.
Independencia Oriente No. 406 Segundo Piso
Col. Centro
05000 Toluca, Estado de México

Coordinadora: Alejandra Márquez Vonrath
Tel/Fax 01(722) 2152-213
NO CORREO

CENTROS DE ENTENAMIENTO (NACIONALES)**CHIHUAHUA**

CENTRO DE ENTRENAMIENTO CASA MONTESSORI
Av. Valentín Fuentes No. 1184
32370 Ciudad Juárez , Chihuahua

Coordinadora: Blanca Estela Martínez
TEL:01(16)180-382
FAX:01(16)188-727

CENTRO EDUCATIVO MONTESSORI
Carbonel No. 4108
Col. San Felipe Quinta Etapa
31240 Chihuahua, Chihuahua
Tels: 01(14) 138-759 FAX 01(14) 155-607

DIRECTORES
Josefina de la Peña Espino
Armando Loaera Varela
Zulema Terrazas de Ruiz

MORELOS

COLEGIO MONTESSORI DE TEPOZTLAN, A.C.
Calle Laurel No. 107
Col. Rancho Cortés
62120 Cuernavaca , Morelos

DIRECTORA: Guadalupe Borbolla
01(73) 130-253 y 018739 114-299

QUERÉTARO

CENTRO DE ENTRENAMIENTO MONTESSORI DE QUERÉTARO
Cerrada de la Asunción No. 16
Col. Loma Dorada
76060 La Asunción, Querétaro

Coordinadora: Cecilia Elguero de Quiroz
TEL: 01(42) 231-300
01(42) 180-800 DOMICILIO

GUANAJUATO

CENTRO DE INVESTIGACIÓN , FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN INTEGRAL EN EDUCACIÓN S.C.
Boulevard Campestre No. 138-A
Col. Jardines del Moral
37160 León , Guanajuato

DIRECTORA: Leticia Prieto de Magallón
TELS: 01(477) 717-5179
01(477) 718-5955
e-mail: montessoriatodito.com

COAHUILA

CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACION MONTESSORI DEL NORTE A.C.
Av. Central No. 786 Esquina Heliotrópos
Col. Torreón Jardín
27230 Torreón , Coahuila
Teléfonos 01 (871) 713-9940 y 01 (871) 720-4061

Coord. Ana Laura Guerrero y
Lolis Bouyosa
lolis_bvv@yahoo.com.mx

YUCATÁN

GRUPO MONTESSORI DE LA CIUDAD DE MÉRIDA
Calle 24 No. 305
ExHacienda Xcumpich
Mérida, Yucatán

DIRECTORA: Jayne Arellano
Tels: 01(99) 441-417
01(99) 446-173 FAX

NUEVO LEON

CENTRO DE ENTRENAMIENTO MONTESSORI
Vasconcelos No. 507 Poniente Tercer Piso
Col. Del Valle
66230 Garza García, Nuevo León

DIRECTORAS: Laura Quiróga
Sonia Maldonado
Tels: 01 (83) 387-207
01 (83) 380-924 FAX

BAJA CALIFORNIA NORTE

CENTRO DE ENSEÑANZA MONTESSORI
Calle Francisco Goitia No. 9971
Zona del Río
Tijuana, Baja California

DIRECTORA: Norma A. Callada
Tels: 01 (66) 861-075
01(66) 818-211
01(66) 343_821

INSTITUTO DE ENSEÑANZA MONTESSORI
Blvd. Versalles No. 113
Fracc. Villafontana

Dir. Ariadna Sánchez
hectormiguel@sbcglocal.net
Tel./Fax: 01 (686) 555-2468 y 01 (686) 582-446

CENTROS DE ENTRENAMIENTO (INTERNACIONALES)

CENTRO INTERNACIONALEZ DI STUDI MONTESSORIANO

Via Pingolo No. 73
2410 Bergamo , Italia

CORSO INTERNAZIONALE MONTESSORI

Via Abruzzo No. 2
06100 Perugia , Italia

COLEGIO MONTESSORI PALAU

Ciudad de Girona
Provincia de Cataluña España

THE MONTESSORI INSTITUTE OF SAN DIEGO

7467 Draper Avenue, La Jolla
California 92037 U.S.A.

CENTRO DE ENTRENAMIENTO MONTESSORI

8440 Waterfall
El Paso, Texas