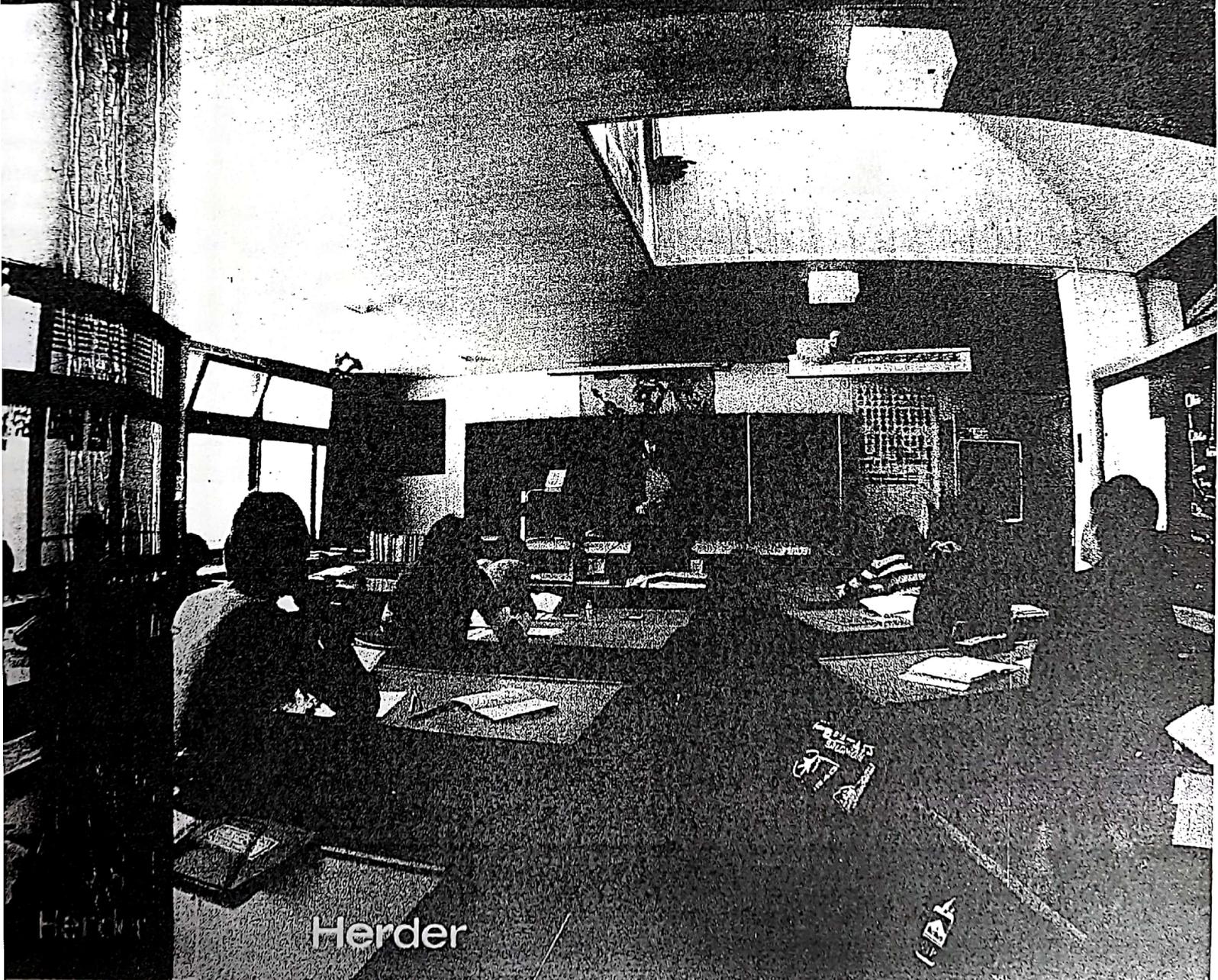


# Historia de la educación occidental

Tomo III

## El Occidente moderno



## La aparición de la nueva era: Maria Montessori y el movimiento progresista en Europa

### *Maria Montessori y la búsqueda de una ciencia progresiva de la educación*

Durante estas últimas décadas del siglo XIX, cuando los educadores estaban tratando de establecer una ciencia de la educación, bien derivada del punto de vista de Herbart o bien apuntando hacia métodos de la psicología de «instrumento de latón» de laboratorio, Maria Montessori, que en el siglo XX ganaría la aclamación europea y luego del mundo entero como uno de los más grandes educadores, tanto científico como progresivo, y que desarrolló sus métodos a partir de una experiencia real de enseñanza, estaba recibiendo su primera preparación. Nacida en una familia acomodada el año en que se fundó la moderna Italia, en Chiavalle en la costa central adriática, Maria Montessori (1870-1952) fue a vivir a Roma con sus padres a los doce años y de esta forma recibió su educación secundaria y superior en la capital, recientemente designada, de la nueva nación. Sus intereses eran humanos y biológicos, y de ahí la medicina, en particular la medicina social, se convirtió en el foco de su ambición, aunque ninguna mujer había sido nunca admitida en una facultad de medicina de la universidad italiana. Después de considerables dificultades y de una gran oposición conservadora, superadas por las útiles relaciones familiares, fue admitida en la universidad de Roma en la que se graduó en 1896 como la primera mujer médico de Italia. En los dos años siguientes, realizó investigación médica, durante su período de internado, interesándose por los desarreglos mentales y nerviosos y

especialmente por la nueva ciencia de la antroposofía, ejemplificada en los trabajos de Lombroso y Sergi en Roma, y preocupada por relacionar la estructura del cuerpo con la función mental. En 1899, aceptó el nombramiento de profesora de antropología e higiene en el Real Instituto del magisterio femenino (*Regio Istituto di magistero femminile*) hasta 1904, en que fue nombrada profesora de antropología en la universidad de Roma, cargo que mantuvo hasta 1916. Se llegó a interesar por la preparación de maestros, que era una tarea abrumadora, puesto que la legislación de 1877 sobre educación obligatoria iniciada por la *Lex Casati* del 13 de noviembre de 1859 intentaba forzar a la nación para que alcanzara a las regiones más avanzadas de Europa. En los años 1899-1901, fue también nombrada directora de la escuela ortofrénica, una institución para niños débiles mentales de Roma, cargo que aceptó como parte del reto social que la rodeaba, con el mismo espíritu que la llevó a solicitar la admisión de las mujeres en las facultades de medicina, y a representar a Italia en los congresos feministas del mundo, de Berlín en 1896 y de Londres en 1900.

A finales del siglo XIX, Italia se encontraba seriamente obstrucida después de siglos de desunión y de dominación extranjera; la mayor parte de la población permanecía iletrada y la región al sur de Roma era una de las más pobres de Europa. Al comienzo del siglo, las cuestiones sociales parecían insuperables y, a pesar de la masiva emigración a los Estados Unidos y Argentina, las ciudades de Roma y Nápoles, junto con otros grandes centros, mantenían enormes poblaciones desempleadas, en horribles *ghettos*. En los años 1907s, Maria Montessori fue impulsada por su profunda preocupación por la reforma social a trabajar en uno de éstos, el barrio de San Lorenzo de Roma, que tenía una gran población seriamente perjudicada en casas de vecindad abandonadas; con padres desempleados y niños sin escolarización ni disciplina. En un plan de reajuste, se debían hacer los edificios más habitables y se debía prestar algún modesto cuidado a los niños.

Maria Montessori había sido influenciada ya por Wundt, Seguin y Binet y había seguido el ejemplo de Seguin en la escuela ortofrénica de Roma, tratando a niños retrasados, empezando por la enseñanza morriz e intentando así influenciar el desarrollo mental. También había leído el trabajo de Giuseppe Sergi, uno de sus profesores de medicina, titulado *Educazione e Istruzione* (1892), que seguía a Binet y a Wundt e incorporaba también los últimos datos de la fisiología y antropología, y su decepción llevó a Montessori a desarrollar sus propios métodos. En San

Lorenzo le llegó la oportunidad de aplicar sus métodos (para subnormales mentales) con los niños «normales»; aunque no sufrían ninguna desventaja evidente, física o intelectual, estos niños de barrios pobres tenían poco del comportamiento socializado que los profesores precisaban como algo preliminar para la enseñanza en la clase. Por consiguiente, Montessori usó el método conductivista de la escuela ortofrénica e intentó enseñar a los niños identificando un número de habilidades necesarias y de conductas deseables, y luego concentrándose en producir las.

Desde el principio del experimento, Montessori hizo grandes rupturas con la práctica establecida. Llegando a la clase en cuanto médico y trabajador social, Montessori no tenía un modelo estereotipado del comportamiento de la enseñanza tradicional. En San Lorenzo, no tenía que existir una escuela en el sentido aceptado; por el contrario, el estudio debía tener lugar en una *casa dei bambini*, y esto no era un canchaleo periférico ya que ella determinó ofrecer una alternativa genuina a la escuela tradicional. La «casa de los niños» fue diseñada con un mobiliario a pequeña escala; el niño no estaba obligado a ajustarse a las medidas de los adultos, las necesidades de la vida real de los niños se identificaban y se les daba gradaciones según la edad. Tareas tan simples pero necesarias como abotonarse y atarse los zapatos, preparar las comidas y poner la mesa, eran consideradas actividades esenciales del aprendizaje. La lectura, la escritura y el cálculo se enseñaban pronto, sobre tablas de madera vivamente coloreadas que el niño podía sujetar con la mano y se usaban para el cálculo; la lectura empezaba con grandes letras del alfabeto recortadas que, cuando se memorizaban, podían ser dispuestas en palabras sencillas sobre la mesa. Montessori comenzó sin una clara teoría previa y, como era una médico-psicóloga experimentada, empezó con las tareas primarias y manejables que la sociedad en la que tenían que funcionar pedía a los niños. Los ejercicios fueron desarrollándose lentamente y se añadieron aparatos para ejercitar las percepciones sensitivas del niño y el método, que se volvería famoso, de hacer predecir todas las operaciones mentales abstractas con actividades experimentales concretas (hasta el punto de resolver ecuaciones de segundo grado sobre tableros con grandes números recortados y coloreados), método que fue desarrollado sistemáticamente, por primera vez, en la *casa dei bambini* en San Lorenzo y en los años siguientes inmediatos en otros lugares. Maria Montessori había leído exhaustivamente la literatura educativa europea desde Comenius y Locke hasta Rousseau, Pestalozzi y Froebel.

Era además, una devota católica educada en el regazo de la ortodoxia tomista, y su propio pensamiento estaba dirigido por el famoso atorismo de Aquino que «no hay nada en el intelecto que no esté primero en los sentidos». Aunque aceptaba la teoría de la facultad de Aristóteles y de los modernos sensoempiristas, sus propias inclinaciones le llevaron a una dirección holista y en 1912 publicó su primera obra importante sobre educación siguiendo estos principios, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, traducido casi inmediatamente al inglés como *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the "Children's Houses"*. El libro fue un gran éxito y se publicó en numerosas ediciones y en más de veinte idiomas importantes, durante los treinta años siguientes. Le siguió en 1913 *El método Montessori avanzado*, y en 1914 el *Manual de la Dra. Montessori*. Su fama se extendió rápidamente, y en Italia los filántropos liberales fundaron una sociedad, primero con el nombre de *Amici del metodo*, luego como *Opera Montessori* (la fundación Montessori, o Sociedad) para promover los métodos y la teoría pedagógica fundamental en las escuelas de Italia. Las fundaciones y sociedades Montessori aparecieron por toda Europa y Gran Bretaña y se extendieron a América.

#### *La «Pedagogía científica» de Montessori*

En la primera edición de *Pedagogía científica* de 1912, Maria Montessori publicó su método con sus supuestos y procedimientos, que permanecieron invariables durante los cuarenta años siguientes. No hay una teoría de la educación doctrinaria; más bien, reconoció su deuda para con Rousseau, Pestalozzi y Froebel, y trató de desarrollar esta tradición holista en términos del siglo XX, usando los mejores avances disponibles en la ciencia médica y psicológica. Por esta razón, Montessori habló de pedagogía «científica»; aunque no era una ciencia de «instrumento de latón», era ciertamente un enfoque de «bata blanca». Esto quedó ilustrado claramente en su rápida aceptación de una analogía hecha por el genetista holandés Hugo de Vries (1848-1935) quien, entre otras aportaciones a la biología, desarrolló el concepto de mutación genética. Al encontrarse con él en Amsterdam en 1917, Montessori se sintió halagada porque éste la sugirió que su acercamiento al niño tenía aspectos paralelos con su teoría del desarrollo de las plantas, y ella continuó citando a de Vries y usando su analogía durante toda su vida. Para comprender

este método biológico es importante recordar que Montessori siguió en la tradición establecida por Rousseau; como él, vio al adulto recluso en el niño y capaz tanto del bien como del mal, según las experiencias de la infancia y de la adolescencia. Como Rousseau, Montessori aceptó la tradición cultural europea de que la meta de todos los procedimientos educativos es el adulto cultivado, siendo el objetivo ayudar a que el niño llegue a este estado final de edad adulta civilizada tan cómoda y fácilmente como sea posible. Todos sus escritos llevan esta señal: habitualmente habló del niño como de un organismo que evoluciona, siguiendo leyes naturales innatas de procesos de transformación continua e intensa, mientras el niño lucha por llevar a cabo su latente edad adulta. Basándose en sus observaciones y análisis, postuló que existe dentro del niño una reserva de actividad autogeneradora que se manifiesta en corrientes de energía mental y física. El niño fue conceptualizado, sin embargo, no como un adulto en miniatura, sino como un ser diferente, una personalidad incompleta que lucha (aunque inconsistente del resultado final) por llevar a cabo sus potencialidades latentes. Usó los conceptos biológicos de mutación y metamorfosis, de los que el primero indicaba peninos accesos de crecimiento tanto físico como mental, y el segundo describía los cambios profundos que resultan, tales como la pubertad. Se refería con frecuencia al niño como un «ser absorbente», que absorbe gustosamente las experiencias del medio ambiente y las incorpora a su personalidad. Por contraste, veía el mundo del adulto (a la manera de un científico taxonómicamente educado) ordenado, sistemático y descahble; el conocimiento para ella, tal y como se lo enseñó el tomismo, es la conciencia y el entendimiento de las relaciones de los acontecimientos externos, ya que sostenía una teoría de correspondencia de la verdad. El niño recién nacido no tiene ideas o conocimiento innatos sino sólo la capacidad de comprender y de hacer real su potencial, y la tarea de la educación es proporcionar las condiciones más favorables para esto.

Dos supuestos fundamentales determinan el proceso total de la educación en opinión de Montessori: primero, el objetivo necesario de cada niño es entrar en el reino del conocimiento designado como «cultura»; segundo, la cultura humana se adquiere mejor a través de procesos naturales de crecimiento, desarrollo y maduración biológica y psicológica. La ciencia de la pedagogía se deriva por tanto, argumentaba, del conocimiento de la naturaleza en la más positiva y remuneradora relación posible, a medida que se adquiere la cultura. Toda la educación debería cuidarse de esto; la escuela y el plan de estudios formal debería consistir

en actividades específicas e intencionales designadas para asegurar este logro educativo. La clase, entonces, asume un significado crucial; es, en efecto, lo que Montessori llamó un «medio ambiente preparado» en el que tiene lugar el estudio positivo. Sus actividades deben siempre llevar a la realización del potencial; cuando fracasamos en aprender, llega el castigo natural que definió en *Pedagogía científica* como la pérdida de «la conciencia de nuestro propio poder y grandeza que constituye la cualidad de la humanidad»<sup>43</sup>.

Maria Montessori no entró en los debates filosóficos acerca de la relación de la metafísica y la epistemología con la educación. Como científica fue educada en la tradición del sensoempirismo de finales del siglo XIX, y aceptó esto con reservas. Mientras que no criticó la teoría de que las impresiones sensitivas están organizadas en un modelo coherente de conocimiento por los poderes de la mente, se opuso obviamente a la interpretación materialista, y siempre puso a contribución una conciencia social, incluso socialista, afirmando que la ciencia sola, en sentido positivista, limitada, no ofrece soluciones reales; la verdadera ciencia, decía, va más allá del «mecanicismo» (esto es, la aplicación rutinaria del conocimiento) hasta un enfoque espiritual en el que se requiere que el científico encuentre «un camino que lleve al entendimiento de las profundas verdades de la vida... que encuentre cómo retirar el velo que cubre estos fascinantes secretos»<sup>44</sup>. En la práctica esto equivalía a decir que el profesor debe intentar comprender las complejidades del crecimiento del niño hacia la edad adulta, inestable, pero dinámico. La impaciente urgencia que el niño tiene de crecer quiere decir que posee ya el empuje para conocer, comparar, clasificar, juzgar, el impulso de una curiosidad sin fin y la búsqueda de la independencia. La tarea pedagógica es la de estructurar la clase como un medio ambiente preparado dentro del cual ordenar y dar, por tanto, un significado a las experiencias e impresiones existentes del niño. El plan de estudios también debe anticipar siempre los impulsos innatos del niño, debe ser desarrollado por adelantado como una serie de tareas evolutivas que capacitan al niño cuanto antes para conseguir el crecimiento necesario y por tanto el éxito. El maestro no es en ningún sentido estricto un «maestro»; Montessori siempre consideró, más bien, que el maestro era un director de las experiencias de

43. MONTESORI, *The Montessori Method: Scientific Pedagogy*, trad. inglesa de A. E. George (1912), reimpreso y revisado con el nuevo título *The Discovery of the Child*, trad. M. A. Johnson (1948), p. 20.  
44. *Ibid.*, p. 3.

aprendizaje, y, como lo veía principalmente como una ocupación de mu-  
jer y era un firme y activo campador para la emancipación de la mujer, el término italiano usual en sus trabajos es *direttrice* (directora).

Una parte esencial del medio ambiente preparado y del plan de estudios anticipado, es el conjunto de materiales educativos. Estos fueron desarrollados de los objetos de la *Anschauung* de Pestalozzi y los «dones» de Froebel, con la diferencia de que Montessori los desmitificó. Para Pestalozzi las gramáticas de forma, lenguaje y cálculo tienen una dimensión espiritual; para Froebel los «dones» están cargados místicamente. Como los dones de Froebel, los materiales de Montessori son objetos que deben ser manejados, pero no tienen un significado místico en sí mismo; son simplemente los medios para la comprensión y el compromiso efectivo en el mundo externo. Por eso los materiales de Montessori incluyen una gran cantidad de objetos, principalmente de madera (plástico, en versiones modernas), que el niño debe usar como parte de las secuencias del aprendizaje. Bloques coloreados, tableros, cuentas, cubos montables, varillas, formas pegables en tableros, etc., todo esto son ejemplares que deben estar disponibles para ayudar al niño a contar y a desarrollar los conceptos de numeración; también ofrecen oportunidades para el juego creativo. La lectura y la escritura del niño van precedidos por el manejo de letras del alfabeto recortadas. Los materiales deberían también incluir objetos cotidianos; a la hora de comer, por ejemplo, los niños deberían poner la mesa con cubiertos y platos reales y deberían lavarlos al final, todo ello con el espíritu del *Leonhard und Gertrud* de Pestalozzi. La clase debe contener siempre aparatos estimulantes, objetos, juguetes y literatura para que capitalicen en el interior del niño impulsos irresistibles de ser activo, de aprender y de familiarizarse con el mundo del adulto. Montessori se opuso enérgicamente a que sus materiales fueran considerados meros juguetes; ciertamente pueden proporcionar distracción en su manejo y pueden ser usados para juegos recreativos; sin embargo, deben tener siempre como *raison d'être* un potencial para ayudar al estudio. El director del aprendizaje debe constantemente dirigir el crecimiento y desarrollo del niño, proporcionando los materiales adecuados, y debe estar siempre alerta a la inminencia de la mutación brusca, buscando lo que Montessori llamaba «períodos sensitivos» (un término que adoptó de de Vries) cuando ocurre un repentino salto o acceso del desarrollo en una nueva dirección.

El método está totalmente centrado en el niño, y Montessori incluso consideraba que su método liberaba a los niños en cuanto «clase opri-

mida»<sup>45</sup>; en consecuencia, se la acusó de descuidar el desarrollo social y moral del niño. En la recientemente formada Unión Soviética de los años 1920, el método de Montessori fue rechazado por esta razón; en su obra *Education in Soviet Russia* de 1926, Scott Nearing manifestó que Montessori fue despreciada por los rusos porque éstos reivindicaban que en su nueva utopía socialista «el material educativo seleccionado viene de la comunidad y no de un armario»<sup>46</sup>. Por su parte, Maria Montessori alegó que el crecimiento social tiene lugar cuando los niños se interrelacionan en el medio ambiente preparado de la clase. Creía que debía existir amplitud de edad de varios años en cada clase, de forma que los niños mayores pudieran ayudar a los más jóvenes con los materiales, dando los mayores el beneficio de la experiencia y los más jóvenes aprendiendo que la cooperación requiere una búsqueda de ayuda así como el hecho de darla. Además, si el medio ambiente de la clase es desafiante y estimula al niño, se alienta al progreso social y moral, porque los que aprenden tratan de solucionar los problemas colectivamente. Todo aprendizaje debería proceder, al máximo, por medio de métodos de investigación y, aunque el profesor adulto conoce las respuestas por adelantado, esto no disminuye la excitación que siente el niño cuando solución problemas por sí mismo o como miembro de un grupo cooperativo.

A pesar de que la Unión Soviética rechazara el método de Montessori, éste recorrió el globo en los años posteriores a la primera guerra mundial. En 1919 Montessori visitó Londres, siendo recibida con una recepción civil, y dio un curso de preparación de maestros que repitió cada dos años en Inglaterra hasta el estallido de la segunda guerra mundial. Gran Bretaña fue particularmente sensible a su pedagogía; en 1923 la universidad de Durham le concedió un doctorado honorario en filosofía; Jorge V la recibió en el palacio de Buckingham, en 1927. En su Italia nativa, el ministro de enseñanza pública, el filósofo Giovanni Gentile, recomendó su método al recientemente ascendido Mussolini que lo convirtió en el método de todas las escuelas italianas. En Austria, donde unas sociedades fundaron la *Haus der Kinder*, siguiendo el modelo de la *casa dei bambini*, se extendió rápidamente. Incluso en Australia, el método fue adoptado oficialmente por las escuelas estatales de párvulos, en New South Wales. En Estados Unidos hubo un tremendo

entusiasmo inicial; ya en 1913 fue invitada por Alexander Graham Bell, cuya esposa fue presidenta de la asociación educativa recientemente formada de Montessori, a establecerse en los Estados Unidos y propagar su método; sin embargo, a pesar de su entusiasta recepción allí, volvió a Europa. Por todas partes en Europa brotaron sociedades, especialmente en Holanda y Escandinavia; aparecieron en África, India, Japón y América del sur, y en 1929 el Vaticano aprobó oficialmente su método, alentando con ello su adopción por las escuelas católicas y los colegios de maestros. Al mismo tiempo, un movimiento más amplio se estaba desarrollando y estableció el Congreso internacional de Montessori, que actuó como convención periódica de las varias sociedades nacionales. El congreso se reunió por todo el mundo: Helsinki en 1925; Niza, 1932; Amsterdam, 1933; Roma, 1934; Oxford, 1936; Copenhague, 1937; Edimburgo, 1938. Pero en los turbulentos años 30 el sistema Montessori fue también atacado: en 1933 los nazis cerraron dichas escuelas en Alemania, los fascistas siguieron el ejemplo en Italia en 1934, y España en 1936; Austria se vio forzada a cerrar las escuelas en 1938, después de la ocupación nazi. Después de la guerra, Montessori continuó recibiendo amplio reconocimiento internacional, especialmente en Europa, India y Pakistán, recibiendo una fuerte ovación cuando se dirigió a la UNESCO en 1949; en el mismo año, los franceses le concedieron la legión de honor y fue propuesta para el premio Nobel de la Paz, siendo propuesta de nuevo en 1950 y 1951. Murió en 1952<sup>47</sup>.

Maria Montessori ejerció una profunda influencia en la educación del siglo XX, especialmente en Europa, donde representó una continuación de lo mejor dentro de la tradición burguesa, llevando adelante las ideas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Froebel que eran tenidos como los principales avances del pensamiento y práctica educarivas. No desafió seriamente estos valores; más bien, poseyendo el sentido de la necesidad de la reforma social, trabajó desde el interior del sistema. Antes, en 1928, el papa Benedicto XV escribió un prólogo recomendatorio a la nueva edición de *Pedagogía científica*, que incluía una bendición apostólica, y el método obtuvo con ello una gran aceptación en tierras católicas y proporciónó a la Iglesia católica un método moderno para la educación. Su método parecía satisfacer las nuevas demandas de una interpretación humana de la educación con bases científicas, y su inclusión de valores no empíricos le dio un atractivo no sólo para el catolicismo sino para otras

45. E. M. STANDING, *The Montessori Revolution in Education* (1962; reimpr. 1966), p. 88.  
46. SCOTT NEARING, *Education in Soviet Russia* (1926), p. 100.

47. Una monografía reciente es la de RITA KRAMER, *Maria Montessori: A Biography* (1976).

sectas religiosas, así como para los teosofistas, humanistas e incluso agnósticos. Al mismo tiempo, las circunstancias eran propicias, porque las naciones de Europa ampliaban sus sistemas educativos y había una gran presión en favor de métodos humanitaria y científicamente válidos. No quiere decir que su trabajo fuera aclamado universalmente: además de las objeciones totalitarias basadas en que su método hacía a los niños más individualistas, fue también criticado en los Estados Unidos por los progresistas. No obstante, el método ofrecía una alternativa importante y más atractiva al herbarianismo que prevalecía. Claramente, al tenerse que construir grandes empresas de educación estatales y los maestros *en masse*, el sistema Montessori, que daba una mayor importancia al papel del niño en cuanto discípulo activo del profesor como director de las experiencias del estudio, parecía infinitamente más atractivo para la mayoría de los progresistas que el sistema herbariano que enfatizaba el papel del profesor como expositor y el niño como un memorizador dependiente.

#### *Europa: el movimiento progresista independiente*

Durante las décadas de 1920 y 1930 María Montessori fue para muchos el exponente máximo de la educación progresista europea. Ciertamente, era la más conocida y la más popularmente seguida, ya que, siguiendo sus pasos, se fundaron colegios de maestros —estatales, católicos y privados—, y sus muchas obras pedagógicas, todas ellas nuevos desarrollos del tema original de *Pedagogía científica*, se convirtieron en manuales indiscutibles de la enseñanza progresista. Pero este reconocimiento no debería disminuir la gran resolución que otros tenían de reconstruir la escuela e incluso, quizá, la sociedad. En los años que condujeron a la primera guerra mundial había muy pocas escuelas progresistas en Europa; la mayoría estaban en Inglaterra, en donde el entusiasmo de la clase media por las disposiciones voluntarias favorecieron la multiplicación de las escuelas independientes que, si eran propiedad privada más que el instrumento de una iglesia o sociedad, podían dedicarse a actividades progresistas. El mayor problema era el de encontrar padres que buscaran una escuela progresista y que estuvieran dispuestos a pagar cuotas caras. Casi inevitablemente tales escuelas eran totalmente residenciales, y esto mantenía los costes altos; las primeras escuelas progresistas de Europa sólo alcanzaron a un pequeño grupo: los hijos de

padres vanguardistas relativamente acomodados. En varios casos, algunos padres que no podían encontrar una escuela adecuada empezaron una por su cuenta, como hizo el filósofo y activista radical Bertrand Russell con su segunda mujer Dora, en Bacon Hill entre 1927 y 1932, continuándola sola Dora después. La historia de la educación de occidente es en gran parte el registro de la innovación creativa frente a la tradición conservadora y con este enfoque se han de interpretar las escuelas de Basedow, Pestalozzi, Fellenberg y Froebel; hacia el final del siglo XIX y principios del XX, sin embargo, el progresismo se hizo más urgente al legislar el Estado, cada vez más, los códigos de escuelas, establecer impuestos obligatorios, costear las escuelas y preparar a los maestros. En Gran Bretaña, fue el advenimiento de la intervención estatal y un miedo burgués de la anarquía proletaria, como expresó Matthew Arnold en 1869 en *Cultura y anarquía*, lo que estimuló muchas aventuras educativas progresistas.

El progresismo europeo no surgió del socialismo, marxismo u otros movimientos de la clase trabajadora; más bien, evolucionó a partir de aquellos sectores de la sociedad, preocupados por la renovación religiosa y espiritual, que vieron posibilidades de incorporar aspectos del pensamiento socialista y científico. Generalmente, hacia el final del siglo, los movimientos laboristas y socialistas prefirieron trabajar a través de disposiciones dadas por el Estado, y los orígenes de las escuelas progresistas modernas deben encontrarse en un número muy pequeño de aventuras privadas, principalmente en Inglaterra, de las cuales la más prominente fue Abbotsholme, en Derbyshire, fundada en 1889 por Cecil Reddie (1858-1932)<sup>48</sup>. Reddie fue en su origen un socialista que, en 1883, se unió a una sociedad radical conocida como la Mancomunidad de la nueva vida, y Abbotsholme fue proyectada como una escuela ideal que pusiera en práctica los ideales anarcosocialistas de la mancomunidad; para cuando sucedió esto, sin embargo, Reddie había renunciado al socialismo. La escuela floreció, al igual que la escuela Bedales fundada en 1893 por uno de los profesores de Reddie, John Badley. Estas dos y algunas otras escuelas tales como la de Alexander Devine's Gordon Boys' Home, en Manchester, y la escuela de niñas de Badminton Park, en Bristol, formaban el total de escuelas progresistas prominentes de In-

48. Una historia detallada de la educación progresiva inglesa está en STEWART y McCANN, o.c. Véase especialmente vol. 2, de W. A. STEWART, *Progressive Schools 1881-1967*. Para Reddie, véase p. 955, y p. 243-67.

glaterra al asomar el siglo. Todas contrastaban de modo sorprendente con las escuelas que prevalecían, las escuelas preparatorias y secundarias privadas y dotadas con sus códigos de autoridad jerárquicos y una masiva deferencia por el plan de estudios y la pedagogía tradicionales, o los internados estatales con su deficiente plan de estudios utilitario, enseñado con el método herbartiano (si eran afortunados) con algunos intentos de elevar los grados más bajos, con un débil y poco entendido seguimiento del *Kindergarten* de Froebel. Las pocas escuelas innovadoras eran progresistas porque enfatizaban el estudio individualizado con una considerable actividad práctica tal como el trabajo en tiendas, excursiones, biblioteca, lecciones de laboratorio, mientras se esperaba que los maestros ejercieran un papel supervisor de cuidar y fomentar el crecimiento psicológico de cada niño. A los alumnos, por su parte, se les daba la oportunidad de discutir los procedimientos de la escuela con el personal y hasta cierto punto participar en el gobierno de la escuela. Sin embargo, no se cuestionó de modo serio el plan de estudios ni los objetivos tradicionales de la clase media, manifestados tan persuasivamente en el *Emilio* de Rousseau y defendidos como un ideal desde entonces. Montessori ofreció una modernización de esta temprana doctrina progresista en el siglo xx.

Copias continentales de Abbotsholme se llevaron a cabo en Alemania por Hermann Lietz (m. en 1919) que fundó tres *Landerziehungsheimen* (internados de niños) entre 1901 y 1904, para edades de seis a doce años en Ilseburg, de trece a dieciséis años en Häubinda, y para los mayores de dieciséis a diecinueve, en Bieberstein.<sup>49</sup> Éstas se ampliaron a ocho con el tiempo, y sus maestros continuaron fundando sus propias escuelas siguiendo este modelo que, como Abbotsholme, daba importancia a la enseñanza individual y, en particular, al sistema de proyecto. Maestros innovadores fundaron otras escuelas sobre lo que llegó a conocerse como el «modelo inglés» en Holanda, Bélgica, Suiza, Alemania y Francia, aunque en Francia había muy pocas, quizá sólo la *École des Roches*.

Mientras tanto, otros activistas se volvían hacia las reformas sociales por medio de la educación, siendo uno de los más prominentes la señora Beatrice Ensor, una inspectora de escuelas de «ciencia doméstica» de niñas, que alrededor de 1911 ayudó a organizar un grupo de reformistas. La publicación de *Pedagogía científica* de Montessori en 1912 dio al grupo un estímulo considerable y tomaron el nombre de Nuevos ideales

49. *Ibid.*, vol. 2, p. 665s.

en educación; se formaron rápidamente grupos y en 1914 tuvieron su primera conferencia anual, continuando hasta la guerra en 1939. Al mismo tiempo, Beatrice Ensor era miembro de una sociedad teosófica y fue responsable de la organización de una sección conocida como la Fraternidad teosófica de la educación, que se afiliaría a los Nuevos ideales de educación y propagaría las doctrinas de Montessori. La sociedad teosófica fundó unas cuantas escuelas progresistas, empezando con la escuela Arundale en Londres, en 1915, aunque después de la dimisión de la señora Ensor de la sociedad teosófica en 1925 se desvanecieron de la escena innovadora. Sin embargo, los teósofos hicieron ya otra gran aportación a la educación progresista por medio de Rudolf Steiner, quien, después de fundar su propia sociedad antropológica, publicó en 1914 un corto tratado *La educación del niño a la luz de la antroposofía* y en 1919 fundó su primera escuela, la *Freie Waldorfschule*, cerca de Stuttgart.<sup>50</sup> Ésta logró distinguirse rápidamente y atrajo a muchos estudiantes, mil en los primeros cinco años; ésta y otras fundaciones florecieron hasta que fueron suprimidas en 1938 por los nazis. Después de la guerra se volvieron a abrir y hoy existen más de 200 escuelas Steiner por todo el mundo.

Además, hubo otros muchos movimientos progresistas en Europa en los años 1920 y 1930, muchos de los cuales se distinguían por alguna característica, como la escuela Franz Cizek de Viena que consiguió dar una educación completa basada en la libre expresión en actividades artísticas y artesanales, cerrada también por los nazis en 1938; había el método igualmente especializado del movimiento eurítmico, fundado por Jacques Dalcroze que trató de educar a través del medio de la acción expresiva. En 1921 la escuela Dalcroze de Hellerau, un suburbio de Dresden, fue visitada por Alexander Sutherland Neill (1883-1973) que deseaba estudiar este nuevo método basado en las artes, artesanía, música y baile; esto es, hacer que la educación provenga de la realización creativa de actividades significativas. En 1923, la escuela Dalcroze se trasladó a Sonntagberg en Viena y Neill volvió a Inglaterra, donde abrió la escuela progresista inglesa más controvertida, Summerhill, en Lyme Regis en la costa sur; en 1927 se trasladó a Leiston, en Suffolk, donde Neill la dirigió hasta su muerte en 1973. La escuela de Neill se distinguió principalmente por intentar establecer un alto grado de participación del estudiante en el gobierno de la escuela y en la toma de decisiones, habiendo

50. *Ibid.*, p. 154ss.

sido ejemplificado esto anteriormente en la escuela Little Common-wealth, cerca de Dorchester, llevada por Homer Lane, para un grupo de filantrópicos encabezados por el conde de Sandwiche<sup>51</sup>. Lane era un americano que había estado asociado en el trabajo anterior sobre el autogobierno del estudiante dirigido en Detroit por W.R. George, con delincuentes jóvenes, y conocido como el joven movimiento republicano. Igualmente especializada era la escuela para niños jóvenes establecida en la abandonada Maling House en Cambridge en 1924, por Susan Isaacs, que ofreció un método basado en la psicología como una alternaiva al de Montessori.

Estos muchos esfuerzos, de los cuales sólo algunos de los más prominentes están catalogados aquí, no fueron completamente casuales, sino que se juntaron en un movimiento mundialmente extendido, iniciado formalmente en 1921 como la «Asociación de la educación nueva». Los orígenes de ésta estaban también en Beatrice Ensor, quien fundó en 1920, dentro del marco de la Fraternidad rososófica de la educación, el periódico (del que Neill fue primer director asistente) «Education for the New Era», que llevaba como subtítulo «An International Quarterly Journal for the Promotion of Reconstruction in Education». En este optimista primer período de la posguerra, cuando la Liga de las naciones estaba tratando de promover la armonía internacional, catorce naciones estuvieron representadas en la primera conferencia en Calais, a la que asistieron Maria Montessori y A.S. Neill. El periódico «Education for the New Era» fue adoptado como una de las tres publicaciones avalladas por la Asociación, siendo las otras la francesa «Pour l'ère nouvelle» y la alemana «Das werdende Zeitalter», aunque Alemania fue excluida de participación en Calais. La Asociación de la educación nueva se extendió por todo el mundo a veintiocho países en los años 20, y se hicieron esfuerzos para celebrar conferencias bianuales o trianuales.

Durante los años 20 la Asociación promovió los objetivos de la educación progresista centrada en el niño y en particular en el método de Montessori; más tarde, debido al estímulo de Montessori, se fue interesando cada vez más por la influencia que tenía en la educación la nueva ciencia de la psicología, al hacerse más disponible un creciente volumen de literatura psicológica, todavía basada en su mayoría en laboratorio. La gran depresión de 1929, la ascensión del fascismo en Italia y Alemania y el terror stalinista en la Unión Soviética estrancaron considerablemente

51. *Ibid.*, p. 86.

el movimiento progresista: hubo una reacción extendida por todo el mundo contra lo que se veía, cada vez más, como una permisividad indulgente en una era agobiada por la pobreza, la enfermedad, la desigualdad y la incipiente guerra mundial. La Asociación reaccionó a la defensiva, modificando sus objetivos. Mientras que en la conferencia de Calais de 1921 la lista de objetivos subrayaba la «supremacía del espíritu», la individualidad, los intereses innatos, la responsabilidad individual y social, la cooperación, la coeducación, la apreciable dignidad individual y ciudadana<sup>52</sup>, la conferencia de 1932 de Niza registró interés por «las complejidades de nuestros tiempos», la operación de fuerzas económicas y sociales en asuntos humanos, las «necesidades emocionales e intelectuales de diferentes niños», la vida social y la cooperación, la herencia nacional y la cultura humana<sup>53</sup>. Por entonces, Occidente estaba en un estado de confusión y el progresismo era reprimido incesantemente. Los sueños de una reconstrucción social se desvanecieron a medida que los sistemas totalitarios tomaban el control en Italia, España, Alemania, Austria y la Unión Soviética, y Occidente se dirigió inexorablemente hacia la guerra, que era la negación completa de todo lo que pretendía la educación progresista.

52. *Ibid.*, p. 220.

53. *Ibid.*, p. 226.