

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 40 | Juliol-Desembre | 2022

ISSN: 1134-0258

e-ISSN: 2013-9632

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**

La internacionalització
de la pedagogia
Montessori



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 40 | Juliol-Desembre | 2022



*Societat
d'Història
de l'Educació
dels Països
de Llengua
Catalana*

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**

Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH>

Universitat de les Illes Balears

<http://www.uib.cat>

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

Consell de redacció:

Maria Neves Gonçalves. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Sara González Gómez. Universitat de les Illes Balears
Juri Meda. Università degli Studi di Macerata
Andrés Payà Rico. Universitat de València

Consell científic:

Antonella Cagnolati. Università degli Studi di Foggia
Ernesto Candéias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin
Héctor Rubén Cucuzza. Universidad de Luján
Paulí Dávila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea
Alejandro M. Dieguez. Arxiu Apostòlic Vaticà
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València
Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya
Willem Frijho. Vrije Universiteit Amsterdam
Josep González-Agàpito. Universitat de Barcelona
Rita Hofstetter. Université de Genève
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears
Luis Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València
Salomó Marqués Sureda. Universitat de Girona
Alejandro Mayordomo Pérez. Universitat de València
Maitane Ostolaza Mané. Universitat de Perpinyà
José María Muriá Rouret. Academia Mexicana de la Historia
Roberto Sani. Università degli Studi di Macerata
Pere Solà Gussinyer. Universitat Autònoma de Barcelona
Joan Soler Mata. Universitat de Vic
Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears
António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia

Direcció:

Pere Fullana Puigserver. Universitat de les Illes Balears

Secretari:

Gabriel Barceló Bauzá. Universitat de les Illes Balears

Adjunt a la Secretaria:

Avelina Miquel Lara. Universitat de les Illes Balears

Educació i Història és una revista semestral de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, especialitzada en estudis sobre l'educació des d'una perspectiva històrica. El temes més habituals són: el pensament pedagògic; les institucions educatives; els fenòmens de socialització i l'educació informal; la relació entre política i educació; la història de l'escola; l'educació del lleure; els llibres i materials escolars, les associacions juvenils i la història de la infància i els temes referents a l'ensenyament de la història de l'educació. Va dirigida als investigadors en història de l'educació i es distribueix gratuïtament als socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina: <<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH>> i és subjecta a una llicència Creative Commons

© dels articles: els autors

© de l'edició: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona i Universitat de les Illes Balears.

Foto de coberta: Participants en el XVIII Curs Internacional Montessori de Barcelona (1933). Fotografia cedida per AMI (Association Montessori Internationale).

Primera edició: setembre de 2022 Tiratge: 300

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
<https://edicions.uib.es>

Impressió: Gelabert - Indústria Gràfica. Carrer Renou 60-64. 07420 Sa Pobla. www.gelabert.eu

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632 DL: B. 14977-1994

La revista *Educació i Història* apareix als següents mitjans de documentació

bibliogràfica: Bases de dades: ISOC, RACÒ, DIALNET, REDINED, IRESIE, ICIST

Sistemes d'avaluació de revista: InRecs, Latindex, RESH, DICE, CARHUS Plus+, MIAR, CIRC, ERIHPlus, CiteFactor, OAJI, ANVUR

TEMA MONOGRÀFIC

MONOGRAPHIC THEME

Barbara De Serio i Joan Soler Mata

Presentació. La internacionalizació de la pedagogia Montessori, pàg. 11-15

Presentation. The Internationalization of Montessori Pedagogy

Furio Pesci

Maria Montessori's training in Rome: anthropological studies and aspirations for social reform, pàg. 17-32

La formació de Maria Montessori a Roma: estudis d'antropologia i aspiracions de reforma social

Letterio Todaro

The origins of the internationalisation of Montessori pedagogy: the ascetic circle of Montesca, pàg. 33-53

En els orígens de la internacionalització de la pedagogia Montessori: el Cercle Ascètic de Montesca

Vincenzo Schirripa

Una rivista internazionale per il movimento montessoriano: The Call of Education (1924-25), pàg. 55-81

An International Journal for the Montessori Movement: The Call of Education (1924-25)

Stefania Carioli

Storia e attualità dell'educazione per la pace di Maria Montessori. Dalle conferenze degli anni '30 alle prospettive educative odierne, pàg. 83-105

History and actuality of Maria Montessori's Education for peace. From the conferences of the 1930s to today's educational perspectives

Alejandro Dieguez i Pere Fullana Puigserver

Maria Montessori i el pare Antoni Casulleras: innovació pedagògica i catolicisme modern, pàg. 107-130

Maria Montessori and Father Antoni Casulleras: Pedagogical Innovation and Modern Catholicism

María José Martínez Ruiz-Funes i José Pedro Marín Murcia

Origen, difusión y comercialización del material Montessori en el primer tercio del siglo xx, pàg. 131-159

Origin, diffusion and commercialization of Montessori material in the first third of the 20th century

Elisavet Chorianopoulou

Maria Edelstain-Goudeli and the Beginning of Montessori Education in Greece, pàg. 161-182

Maria Edelstain-Goudeli i l'inici de la pedagogia Montessori a Grècia

Alejandro Álvarez Gallego

Un Jardín Montessori en Colombia, pàg. 183-200

A Montessori Kindergarten in Colombia

Daniel Cañigüeral Viñals

L'arribada a Barcelona de Maria Montessori i el Curs Internacional de 1916, pàg. 201-225

The Arrival of Maria Montessori in Barcelona and the International Course of 1916

Salvador Domènech i Domènech

Mètode i escola Montessori a Barcelona fins a la Guerra Civil (1936-1939). De l'adhesió incondicional a l'eclecticisme, pàg. 227-248

Montessori Method and School in Barcelona until the Civil War (1936-1939). From Unconditional Adherence to Eclecticism

Paola Trabalzini

Il ritorno di Maria Montessori in Italia nel secondo dopoguerra: 1946-1952. Incontri, progetti, corsi di formazione, pàg. 249-273

The Return of Maria Montessori to Italy after World War II: 1946-1952. Meetings, Projects, Training Courses

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ
GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

PRESENTACIÓ

La internacionalització de la pedagogia Montessori *The Internationalization of Montessori Pedagogy*

Barbara De Serio
barbara.deserio@unifg.it
Universitat de Foggia (Itàlia)

Joan Soler Mata
joan.soler@uvic.cat
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (Espanya)

L'obertura de les primeres *Case dei Bambini* a Roma a partir de 1907 i, sobretot, la publicació d'*Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* l'any 1909 van ser l'inici d'un procés de difusió de les idees i la pràctica educativa de Maria Montessori (1870-1952), que, de forma molt ràpida i per raons diverses, va adquirir una dimensió internacional.

A través dels cursos internacionals, congressos, traduccions i successives edicions de les seves obres, articles0 en revistes de caràcter general i especialitzades, viatges i conferències i, fins i tot, veritables accions de propaganda, etc., es van anar teixint xarxes de contactes internacionals que van convertir Maria Montessori en una referència pedagògica del segle xx. A la vegada, algunes de les seves deixebles i col·laboradores es van convertir en figures rellevants de la pedagogia en els respectius països.



Mapa de les principals ciutats amb escoles Montessori. *Font:* El método de enseñanza Montessori (Barcelona, Editorial Araluce, 1933)

Actualment i, sobretot des dels inicis del segle XXI coincidint amb la commemoració del centenari de la primera *Casa dei Bambini* a Roma, la pedagogia Montessori torna a estar situada a la llista del que, en alguns àmbits, encara s'anomenen pedagogies alternatives o innovadores gràcies, principalment, a la redescoberta que se n'ha fet a partir de la difusió, la propaganda i el treball pedagògic de diferents associacions, institucions i xarxes d'escoles de filiació montessoriana que s'estenen arreu del món.

Durant gairebé la totalitat del segle xx i els anys transcorreguts del segle actual, el nom Montessori no ha tingut sempre, ni en els diferents llocs, la mateixa interpretació i el mateix significat. L'anàlisi de l'àmplia i exhaustiva bibliografia d'articles i publicacions sobre l'obra i l'aportació montessoriana fa emergir, com a mínim, cinc significats conceptualment ben diferents: *nom propi, material, mètode, sistema i pedagogia*.

En primer lloc, no hi ha dubte que Maria Montessori (1870-1952), la doctora Montessori, és un *nom propi* dels més coneguts i reconeguts de la història de la pedagogia, tant en el moment històric que va viure com en les dècades posteriors. Ho és encara avui i no és casual que en tots els manuals d'història de la pedagogia contemporània el seu nom hi figuri i sigui considerada, de forma polièdrica, com a pedagoga, científica, metgessa, psiquiatra, filòsofa, devota catòlica, reformadora social, feminista i humanista italiana, al costat d'altres qualificatius. Aquesta visió i interpretació queda ampliada si tenim en compte les nombroses biografies escrites i traduïdes i, fins i tot, les pel·lícules i els documentals que, sobre la biografia de Maria Montessori, s'han produït per al circuit comercial. Aquesta consideració i el

fet de ser una personalitat atractiva i magnètica, però també controvertida, li han donat, des de sempre, una gran projecció externa. A la vegada, això també ha provocat que, en alguns moments, la brillantor del nom propi difuminés l'amplitud de l'obra pedagògica i provoqués que el coneixement de Montessori quedés circumscrit a la imatge i al nom.

Fent un pas més i anant més enllà, trobem el nom de Montessori associat al *material*. Així, des de l'inici, el material Montessori va sobresortir com una marca de qualitat, però també, per a alguns, com una limitació del significat, ja que no s'anava més a fons de la consideració de Montessori com uns instruments, unes eines i uns recursos per a treballar determinats aspectes de l'aprenentatge.

El fet que el concepte de *mètode* formés part del títol de la publicació de Maria Montessori (1909) que la va donar a conèixer i li va donar projecció internacional és la causa principal que el significat més conegut de Montessori, sobretot en l'àmbit escolar, estigui associat al mètode. Ens referim òbviament a l'obra ja esmentada *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. En aquest cas, el significat està associat a la pràctica educativa i a les estratègies. Parlem de Montessori com a allò que és un mètode: un conjunt d'activitats sistematitzades per obtenir una finalitat. La importància i l'ús generalitzat d'aquest significat dona sentit i explica les nombroses publicacions posteriors que porten al títol el sintagma «mètode Montessori».

Si ens plantegem l'anàlisi d'aquests diferents significats com una escala de menys a més complexitat i contingut pedagògic, el graó següent estaria reservat al *sistema* Montessori, entenent que parlem d'un tot orgànic. Encara que sovint s'utilitzi el mot *sistema* com una traducció literal de *mètode*, és més apropiat considerar que el sistema conté el mètode (o els mètodes). Consisteix en un conjunt estructurat de principis, regles, etc., relacionats entre si d'una manera racional a partir de la pràctica i del mètode.

Al capdamunt de la nostra escala de significats hi hauria la *pedagogia* Montessori, en definitiva, la pedagogia científica que la mateixa Montessori va considerar en el títol de la seva obra. Una concepció global en la qual tenen lloc l'antropologia i la filosofia de l'educació, però també la didàctica general i les didàctiques específiques. Quan alguns autors parlen, per exemple, de la revolució Montessori en l'educació, és evident que no es limiten a parlar d'un material o d'un mètode concrets, sinó que hi veuen una concepció pedagògica global en la qual la teoria i la pràctica s'hi troben indissolublement unides

al servei de la renovació de l'escola i la reforma social.¹ De fet, el primer i el darrer significats ens permeten parlar de la pedagogia Montessori com un dels exemples més reconeguts de «pedagogia amb nom propi».

El present monogràfic, «La internacionalització de la pedagogia Montessori», pretén recollir i presentar diversos articles que, des de perspectives, moments i llocs diferents, s'endinsin en els diferents significats, tant en relació amb els principis com amb la pràctica, de la pedagogia Montessori i abordin, des d'una dimensió internacional, diversos aspectes relacionats amb la difusió del mètode, sense oblidar els aspectes més controvertits vinculats a la personalitat i les relacions personals i socials de la mateixa Maria Montessori. Es tracta de partir d'experiències o realitats concretes, poc o gens estudiades, per reconstruir un mapa de l'evolució de la pedagogia montessoriana que aportí noves lectures i noves claus per entendre la dimensió internacional d'aquest fenomen d'expansió d'un mètode pedagògic amb nom propi. Justament quan mundialment es produeix aquesta nova eclosió del que en podríem dir el «montessorianisme», és també el moment de revisar-ne el procés de difusió i expansió.

Els articles de Furio Pesci i Letterio Todaro s'endinsen en aspectes relacionats amb la formació i les influències de Maria Montessori a partir dels estudis realitzats a la universitat, més concretament dels antropològics, i de les relacions amb altres moviments, especialment amb la teosofia. Aquest primer pas vers la internacionalització es completa amb les aportacions de Vincenzo Schirripa, centrades en la revista *The Call of Education* (1924-25), i amb les de Stefania Carioli, sobre l'anàlisi de les conferències de la dècada de 1930 i la presència de l'educació per la pau en la pedagogia montessoriana. Aquest primer bloc es complementa amb l'article que analitza les relacions de Maria Montessori amb el catolicisme a partir de documents de l'Arxiu Vaticà redactat per Alejandro Dieguez i Pere Fullana Puigserver.

Ja hem parlat de la importància del material en allò que podem anomenar l'univers educatiu montessorià. En aquest sentit és rellevant la contribució de María José Martínez Ruiz-Funes i de José Pedro Marín Murcia sobre l'origen, la difusió i la comercialització del material Montessori durant el primer terç del segle xx. Es tracta d'un període clau en la internacionalització de la pedagogia Montessori i en la difusió de les idees que es concreten en la rellevància de mestres i pedagogs que esdevenen deixebles de Montessori i en la creació

¹ Vegeu: STANDING, E. MORTIMER. *La revolución Montessori en la educación*. Madrid: Siglo XXI, 2002.

d'escoles en diferents països. En són una bona mostra l'anàlisi de la tasca de Maria Edelstein-Goudeli a Grècia per part d'Elisavet Chorianopoulou, de la trajectòria del Jardín Montessori de Colòmbia analitzada per Alejandro Álvarez Gallego i de la importància de la presència i la influència de Maria Montessori a Catalunya, i més concretament, a Barcelona, estudiada des de perspectives diferents i utilitzant noves fonts de documentació en els dos articles signats per Daniel Cañiguer Viñals i Salvador Domènech i Domènech. Finalment, el darrer article del monogràfic, del qual és autora Paola Trabalzini, està centrat en el període que va des dels anys posteriors a la Segona Guerra Mundial fins a la mort de Maria Montessori.

Malgrat que onze articles no poden, de cap manera, analitzar en profunditat la temàtica del monogràfic ni per l'extensió geogràfica ni per la dimensió temporal, el conjunt de les aportacions ens obren la mirada i ens conviden a seguir estudiant i investigant sobre un veritable fenomen educatiu que segueix ben viu. Aquesta és una constatació que cal agrair als autors i les autores dels diversos articles, perquè, a més de la visió específica present en cada aportació, ens permeten la contemplació del mosaic que configuren en conjunt de manera més global i ens fan reflexionar-hi. No hi ha dubte que el mètode i la pedagogia Montessori ens confirmen la complexitat i l'heterogeneïtat de la renovació pedagògica i també ens demostren que els avenços i les propostes que volen ser alternatives en l'origen mateix estan lligades al debat o, més ben dit, als debats, en una triple direcció: la filosòfopedagògica, la metodològica i la politicoideològica. El procés d'internacionalització de la pedagogia Montessori és a la cruïlla d'aquests debats, sense els quals seria difícil pensar en el progrés de l'educació.

Maria Montessori's training in Rome: anthropological studies and aspirations for social reform

La formació de Maria Montessori a Roma: estudis antropològics i aspiracions a la reforma social

Furio Pesci

furio.pesci@uniroma1.it

Sapienza Università di Roma (Italy)

Data de recepció de l'original: setembre de 2021

Data d'acceptació: gener de 2022

RESUM

Maria Montessori es va llicenciar en medicina a la Universitat de Roma i posteriorment va participar en la investigació amb erudits romans d'antropologia mèdica, alguns dels quals eren els principals exponents del món científic i cultural italià. Giuseppe Sergi, en particular, va estar molt present en el debat públic nacional sobre alguns dels principals problemes de la societat italiana: les causes i les conseqüències de la pobresa i l'analfabetisme i la necessitat d'un sistema educatiu més eficaç.

Les idees de Sergi i altres científics (C. Bonfigli, S. De Sanctis, N. D'Alfonso) sobre aquests problemes van influir en Maria Montessori. La jove doctora va ser inspirada i animada pel mateix Sergi a dirigir les seves activitats i investigacions en el camp de la cura i l'educació infantil. L'antropologia mèdica va ser, per tant, un element

essencial en la formació de la jove Montessori i també en la gènesi de la seva pedagogia, així com del mètode. L'ensenyament a l'Institut femení del Magisteri de Roma va ser una oportunitat per desenvolupar una "antropologia pedagògica" rellevant per al seu creixement científic, fins al punt que la mateixa Maria Montessori la va superar i abandonar durant el procés de maduració del seu pensament.

PARAULES CLAU: Montessori, Antropologia Mèdica, Positivisme, Nens amb retard mental, Instituts d'Ensenyament.

ABSTRACT

Maria Montessori graduated in medicine from the University of Rome and subsequently took part in the research activities of Roman medical anthropology scholars, some of whom were leading exponents in Italian science and culture. Giuseppe Sergi was a major figure in the national public debate regarding some of the main concerns in Italian society, focusing on the causes and consequences of poverty and illiteracy, and the need for a more effective education system.

The ideas of Sergi and other scholars (C. Bonfigli, S. De Sanctis, N. D'Alfonso) regarding these problems influenced Maria Montessori. Indeed, she was inspired and encouraged by Sergi himself to direct her activities and research to the field of childcare and education. Medical anthropology was therefore an essential element in the formation of the young Montessori, and the genesis of her pedagogy and method. Teaching at the Institute of Education for Women in Rome represented an opportunity to develop a relevant "pedagogical anthropology" for her scientific evolution, even though Maria Montessori herself would later leave it behind.

KEYWORDS: Montessori, Medical Anthropology, Positivism, children with learning disabilities, Teaching Institutes.

RESUMEN

María Montessori se graduó en medicina por la Universidad de Roma y posteriormente participó en la investigación con eruditos romanos de antropología médica, algunos de los cuales fueron exponentes distinguidos del mundo científico y cultural italiano. Giuseppe Sergi, en particular, estuvo muy presente en el debate público nacional sobre algunos de los principales problemas de la sociedad italiana, las causas y

consecuencias de la pobreza y el analfabetismo y la necesidad de un sistema educativo más eficaz.

Las ideas de Sergi y otros investigadores (C. Bonfigli, S. De Sanctis, N. D'Alfonso) sobre estos problemas influyeron en María Montessori y, por otro lado, la joven doctora se inspiró y fue animada por el propio Sergi para dirigir sus actividades e investigación en el campo del cuidado infantil y la educación. La antropología médica fue, por tanto, un elemento esencial en la formación de la joven Montessori y también en la génesis de su pedagogía, así como del método. La enseñanza en el Instituto femenino del Magisterio de Roma fue una oportunidad para desarrollar una "antropología pedagógica" relevante para su crecimiento científico, aunque la misma María Montessori la superó y abandonó durante el proceso de la maduración de su pensamiento.

PALABRAS CLAVE: Montessori, Antropología médica, Positivismo, Niños con retraso mental, Institutos de enseñanza.

I. THE ROMAN ANTHROPOLOGICAL SCHOOL

The life of Maria Montessori is now widely known thanks to multiple studies that have looked at its different stages: from her early youth studying medicine and initial research in medical anthropology, to her long mature period identified with her work in spreading her original teaching method around the world. The most important studies are also characterised by a certain disparity of views and judgements regarding Montessori's life and ideas, which emerge when contrasting her first biography—with its near "hagiographic" tone—by E. M. Standing,¹ with the highly and rigorously documented work by R. Kramer² (still, perhaps, the best) and recent critical studies by M. Schwegman³ and H. Leenders.⁴ Maria Montessori's formative years up to her first research and teaching activities remain aspects that still require in-depth analysis.

¹ STANDING, Edwin M. *Maria Montessori. Her Life and Work*. New York: Plume, 1984 (1st ed. 1957).

² KRAMER, Rita. *Maria Montessori. A Biography*. New York: Addison Wesley, 1976.

³ SCHWEGMAN, Marjan. *Maria Montessori 1870-1952*. Darmstadt: Primus Verlag, 1999.

⁴ LEENDERS, Helene, *Der Fall Montessori*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

One of the purposes of this essay is to look at Maria Montessori's lecturers from her university studies and early research activities, with a view to comprehending the extent of the pedagogical interest in the work of these scholars. Maria Montessori was greatly influenced by some of them, such as Giuseppe Sergi, given their interest in educational problems in the context of a new sensitivity towards the social question at the time. This interest is anything but negligible in the work of scholars such as Sergi, who devoted a large part of his work to periodically but systematically studying education and schooling issues in post-unification Italy.

During her years of medical training, Maria Montessori was mainly interested in medical anthropology research, under the guidance of scholars who nurtured these fields at the University of Rome. Anthropology was a main science within the positivist culture of the late 19th century, with some leading Italian exponents: Cesare Lombroso was perhaps the best-known, even outside researcher circles, with his works being translated into many languages and reprinted several times;⁵ however, in addition to Lombroso (whose own investigations had the merit of requiring a more nuanced consideration of mental distress and social phenomena, especially crime and delinquency) other scholars in Italy gained wide international recognition. Albeit less widely known than his contemporary Lombroso, the name of Giuseppe Sergi stands out as no less deserving of a more careful historical consideration, since he could easily be deemed the leading light of anthropological research at the University of Rome.

Certainly, the vast field of anthropological research conducted in Italy and Europe between the late 19th and early 20th centuries pertains to the history of medicine and psychology, rather than education and pedagogy. Nevertheless, the work of Sergi and other leading exponents of Roman anthropology (e.g. Bonfigli, Montesano, De Sanctis and Maria Montessori herself, who maintained deep ties with this group of scholars after her graduation and during her first independent research) is of primary importance in the specific field of education and pedagogy. Indeed, one of the prevailing focal points in their scientific research, namely the so-called "degeneration of the race" in both physical and psychological approaches, led to a series of consequences in the field and on how education was conceived.

⁵ LOMBROSO, Cesare. *L'uomo delinquente*. Milan: Hoepli, 1876; *Genio e follia*. Milan: G. Chiusi, 1864; *Le più recenti scoperte della psichiatria ed antropologia criminale*. Turin: Bocca, 1897.

In particular, and unlike their contemporaries, Roman anthropologists had clearly indicated and underlined the importance of what they termed the “social factors of madness” since the 1880s, recognising that remedies could emerge more from prevention rather than clinical treatment.

In light of this, and shaped and strengthened by their scientific work and the political choices of some (e.g. Sergi had an affinity with radicalism and even socialism, although he did not belong to any party; Bonfigli, who was a member of parliament, gave speeches in favour of social reforms, etc.), education clearly caught the attention of anthropologists, who made pronouncements on the topic several times, in addition to maintaining contact and relationships with like-minded pedagogues.

This group of scholars perceived education as the instrument of “cultural” transmission within advanced societies. In their view, “culture” meant a vast set of values, traditions and practices that embraced not only literature, science, art and the specific purpose of schooling, but also an entire set of characteristics that make up individual and collective “character” (indeed, a supposed typical, specific character of peoples is a major element in anthropology from the era). The notion of character also included mental “sanity”, the absence of pathological elements, and personality and behavioural disorders, in line with a psychiatric approach that did not yet sufficiently distinguish the field of psychopathology from the various forms of social distress and divergence.⁶

Even from a naturalistic standpoint, what prominently emerged from this concept of man and education was a balanced and realistic vision of the relationship between hereditary and environmental factors at play in individuals’ psychological development (apart from the substantially unscientific extrapolations of a sociological and ethnological character). Unlike their contemporaries, the Roman anthropologists emphasised the value of environmental factors in the development of mental pathologies and “degenerations”, with a view of man that could perhaps legitimately be compared to a type of *sui generis* functionalism.

In this sense, they recognised the need to focus attention on education and schooling as factors of social growth, at an historical moment where Italy was undergoing development leading to profound transformations in society and noticeable inequalities (between industrial cities and the countryside, between northern and southern Italy, etc.). Sergi became ever more aware of

⁶ SERGI, Giuseppe. *Per l'educazione del carattere*. Milan: Dumolard, 1893.

the breadth of the social question and the entailing risks of its persistence for the peaceful coexistence between social classes.⁷

Despite certain contradictions linked to the high-ranking origins of these scholars, their work led them to recommend social reform measures in the name of justice and progress, and to avoid the spread of class conflict. During the Giolittian era in particular, they played a notable role in directing at least a section of public opinion towards change, with schools being deemed crucial for the progress of the entire nation, as well as for the construction of a better society.

These topics are especially present in the work of Giuseppe Sergi, who was more active than other anthropologists working in Rome over the long span of his scientific career (from around 1870 to the start of the 1930s) in the debate surrounding the most important social issues of the time. Sergi repeatedly proposed views that were clearly open to new demands from, for example, the feminist movement and, in the 1910s, from the pacifist movement, which he fully embraced and led to him reconsidering certain fundamental ideas in his writings.

2. ROMAN ANTHROPOLOGY: FROM GIUSEPPE SERGI AND CLDOMIRO BONFIGLI TO SANTE DE SANCTIS

According to Sergi, the conclusions reached by experimental science justified a strong demand for social justice in several directions⁸: it was fundamentally necessary to improve the living conditions of the lower classes, both regarding material aspects (wages, working hours, child and female labour) and cultural elements (sustaining a widespread and merit-based access to schools across all levels, the propagation of culture through adult schools and libraries, etc.). He recognised the need to acknowledge the social function of women, and their work inside and outside the home (nonetheless, the anatomic-physiological “weaknesses” of women remains present in his work).

In turn, a peaceful evolution in the relationship between different peoples was also required, it being the only way for humanity to develop: despite the evolution from primitive barbarism to the peak of culture and intellect, social

⁷ See: MARHABA, Sadi. *Lineamenti della psicologia italiana 1870-1945*. Florence: Giunti, 1981.

⁸ CICCIOIA, Elisabetta; FOSCHI, Renato. “Giuseppe Sergi tra pensiero positivista e impegno politico”, *Physis*, LVII, n. 1-2 (2017), p. 169-192.

contradictions remained to be resolved, preventing general access for all to the product of the human spirit and basic needs going unmet. This inherently undermined further progress of humankind and, perhaps, threatened its very survival.

As Giacomo Cives highlighted in his studies on Maria Montessori, the work of Roman anthropologists finds a pedagogical reference and meaning mainly in the “inspiration” (so to speak) that Maria Montessori drew from it to develop her method and, earlier on, to include elements of social and educational renewal in her work immediately after graduating in medicine.⁹

The first phase of Maria Montessori’s approach can be defined as “anthropological”. Indeed, she even taught in the discipline, in combination with health and hygiene, at several institutions in Rome: the Faculty of Medicine from where she graduated, the Orthophrenic School (Scuola Magistrale Ortofrenica) and the Institute of Education for Women (Istituto Superiore Femminile di Magistero).¹⁰ As Montessori publicly acknowledged, Sergi suggested she look more in-depth at educational issues from an anthropological standpoint. In turn, Montessori herself felt the need to “pedagogically” orient her work, with the original proposal of “pedagogical” anthropology, as she named her early main work. Following on from the reflections of her mentor Sergi, Montessori was able to construct her own pedagogy around the idea of this new pedagogical anthropology. Her “pedagogical anthropology” manual actually has certain continuity connotations (regardless of the numerous and largely “dated” sections that are full of anatomical measurements typical to anthropology from the period) with her most famous work dedicated to the “method of scientific pedagogy”; although here the references to anthropology are already weaker, the book does reaffirm an essential tenet seen in Sergi’s own work that pedagogy and teaching should be based on scientific observation of the child. The search for useful methods and tools for this observation would, in the space of a few years (the first two decades of the 20th century), lead to a substantial departure from anthropology for Maria Montessori towards her new “worldwide”

⁹ CIVES, Giacomo. *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ETS, 2001.

¹⁰ The first was a school for the preparation of “orthophrenic teachers”, i.e. teachers for “special” (so-called “differential”) schools and classes for children with of personality, behavioural and intellectual “defects”. The second was the women’s “college” to train teachers for “normal” schools and heads of primary schools. The school and university reforms of the 1920s and 30s transformed these institutions into university faculties and programmes.

perspective as the founder of “children’s houses”, incorporating cultural trends that differed from her original positivistic matrix.

The Roman anthropological school therefore represents a pedagogically important scientific trend for two reasons: on the one hand, for the intrinsic consistency of its sensitivity towards education problems in view of social progress and on the other, for its unquestionably strong influence on one of the greatest educators of the 20th century.

Giuseppe Sergi (1841-1936), one of the top Roman anthropologists between the late 19th and early 20th centuries, was an important organiser of scientific and educational institutions, as well as a recognised and valued scientist even outside Italy. His pedagogical interest is organically incorporated into his sincere passion for the social question. From an historical viewpoint of pedagogical ideas, his frank Darwinian evolutionism is hugely interesting and he tenaciously defended it until his death in the 1930s, a time when his voice no longer exerted significant influence due to the dominance of neo-idealism in Italy. Within this evolutionary vision—which would remain a theoretical framework for all anthropologists for a long time—Sergi developed the idea of education that conformed to the natural development of the child, where scientific pedagogy based on the observation of children was required. In the light of these foundations, Sergi strongly criticised the pedagogy of the era, at times quite clearly praising figures such as Froebel and his method, which greatly influenced Maria Montessori herself.¹¹

Clodomiro Bonfigli (1838-1919) was another outstanding figure: a politician, as well as a scientist, he was the author of a short report on the “social factors of madness”, which marked an important point in the history of Italian psychiatry and had a meaningful influence in the field of pedagogy.¹² Bonfigli identifies a series of educational issues underlying psychiatric work itself and suggests the development of pedagogy as a science in line with a type of “active school” guidelines that would find favour over the 20th century.

Bonfigli’s studies on the social factors of madness are significant in the vast and, at the time, highly influential work of spreading new ideas on humankind and society introduced by “progressive” scientists in the late 19th century. His booklet aroused considerable interest in Italy not only

¹¹ SERGI, Giuseppe. *Educazione ed istruzione. Pensieri*. Milan: Trevisini, 1892.

¹² BONFIGLI, Clodomiro. *Dei fattori sociali della pazzia in rapporto con l'educazione infantile*. Rome: Tipografia delle Mantellate, 1894. Bonfigli was the founder of the Lega Nazionale per la Protezione dei Fanciulli Deficienti (1904).

among professionals (psychiatrists, doctors, etc.), but also with the public; in particular, his fundamental thesis that education was the basis of any intervention for preventing many mental illnesses—thanks to the modernity of its formulations—succeeded in strengthening a bridge between the world of scientific research and education and social reforms.

Sante De Sanctis (1862-1935), younger than Sergi and Bonfigli, is considered as one of the founders of child neuropsychiatry in Italy. He was also important due to his participation in educational and scientific activities, promoted by Sergi and supported by other Roman anthropologists (primarily, the aforementioned Orthophrenic School), and the improvements he personally made to the educational activities of physically and mentally “handicapped” children, in the wake of an interest shared by many members of the Roman school of anthropology. In his lectures on “educational psychology” given to students at the Orthophrenic School, he professed an evolutionary approach that was typical of the entire Roman school.¹³

De Sanctis is the main representative of the “second generation” of the Roman school of anthropology. He acquired considerable renown abroad, perhaps even more so than the recognition previously attributed to the head of the school, Sergi. De Sanctis sensed that psychopathology, in particular the study of so-called “mental retardation”, would open up great prospects for research in view of a better understanding of the entire human psyche. In this conviction, he promoted the establishment of “kindergartens” for children with learning disabilities which, in collaboration with the main public welfare institutions in Rome, undertook vast and pioneering activities.

De Sanctis shared an important commitment with Montessori for several years: they both taught at the Orthophrenic School in Rome (the institution mentioned above that trained teachers for special schools for “mentally deficient” people). De Sanctis gave lessons in “pedagogical psychology”, a decidedly unusual term in the academic nomenclature of the time.

His lessons at the school offer a highly incisive and effective perspective on education, particularly characterised by the introduction of foreign studies just then beginning to circulate in Italy. A large part of the pedagogical psychology lessons given by De Sanctis comprised the schematic presentation of the content of the Italian translation of a minor work by William James,

¹³ DE SANCTIS, Sante. *Lezioni di psicologia pedagogica*. Roma: Castellani, 1913. This book is a collection of De Sanctis' lessons compiled by his assistants.

Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals.¹⁴ James had reached a peak of fame and scientific prestige with his famous *Principles of Psychology*, and demonstrated the usefulness of a “naturalistic” study of the human mind. His courses systematically presented the effects of the main psychological achievements on teaching.

In a break from the traditional approaches of Roman anthropology, and through his continuous references to James' lessons, De Sanctis expressed an intent as far back as the 1910s to broaden the reference framework of his scientific research by incorporating the functionalistic perspective pioneered by James—whose work greatly influenced psychologists and educators when independently applied to their own disciplines—and to organically organise a panorama of already broad and differentiated research at the end of the 19th century.

Called upon to illustrate what could be rightly defined as a forerunner to the teaching of developmental psychology, De Sanctis proposed an American author (who had recently been translated into Italian) to his students, in a clearly avant-garde cultural operation: the reception in Italy of functionalist and pragmatistic thinking, seen as an alternative to dry positivism, without yielding to the temptations of spiritualistic and anti-positivistic currents.

We should also highlight Giuseppe Montesano, the “founder” of psycho-pedagogical research on “handicapped” children in Italy. His intense sentimental bond with the young Montessori, and subsequent break-up after the birth of their son, Mario, played an important role in the progressive distancing of Maria Montessori from the circle of Roman anthropologists. Montesano devoted himself almost entirely to the specific field of research into the multiple forms of childhood physical and mental disadvantage, in accordance with an holistic approach to their education. This is demonstrated in the lessons that Montesano gave for years at the Orthophrenic School in Rome, which essentially covered the “differential” diagnosis of disabilities and aimed to provide future educators and teachers with useful ideas for teamwork with medical practitioners.¹⁵

¹⁴ JAMES, William. *Gli ideali della vita. Discorsi ai giovani e discorsi ai maestri sulla psicologia*. Turin: Bocca, 1906.

¹⁵ DI POPI, Bruno. *L'educazione dei minori “anormali” nell'opera di Giuseppe Ferruccio Montesano*. Rome: Nuova Cultura, 2008.

3. THE YOUNG MONTESSORI FROM ANTHROPOLOGY TO EDUCATION

A great deal has been written about Maria Montessori and there is little need to re-tread the different maturation stages of her philosophy.¹⁶ The bond that tied Sergi and other anthropologists to her was a main element in her development and, in turn, she herself contributed to the Roman school of anthropology through her studies on “pedagogical anthropology”.¹⁷

Maria Montessori was one of the first Italian women to graduate in medicine. She attracted the attention of her teachers, who wished to involve her in their research activities after graduation, offering different opportunities to continue her studies. Thanks to these experiences, she achieved a certain renown and not merely in the scientific field; indeed, she participated in certain major international conferences, such as the women's and pedagogical congresses of 1898, which were among some the most significant experiences in her youth.¹⁸

For many years Montessori's activity was concentrated in Rome, studying “abnormal” children and how to educate them. During this initial work stage, Montessori came to discover methods devised by Itard and Séguin that would prove crucial for her to develop her own method; in fact, in the early years of its implementation, her method was considered by many to be equivalent to the approach developed by the two French doctors.

During this activity period—which would culminate in the foundation of the first “children's house” in Rome—Maria Montessori also taught university courses, obtaining a “libera docenza” at the Faculty of Medicine,¹⁹ as well as hygiene and anthropology at the Istituto Superiore Femminile di Magistero in Rome, and at the aforementioned Orthophrenic School.

She considered Sergi to be one of her main guides and publicly thanked him for his help in directing her studies towards education issues. Thanks to Sergi, Montessori deeply internalised the positivistic culture of Roman anthropology, even though the groundwork for this influence was laid by the reflections of a relative of her mother, Abbot Antonio Stoppani, a well-known

¹⁶ CATARSI, ENZO. *La giovane Montessori. Dal femminismo scientifico alla scoperta del bambino*. Turin: Il Leone Verde, 2020.

¹⁷ PESCI, Furio. *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*. Rome: Aracne, 2003.

¹⁸ KRAMER, Rita. *Maria Montessori. A Biography*. Op cit., p. 19-105.

¹⁹ The “libera docenza” was permission for non-faculty members to teach, albeit only complementary and non-compulsory courses.

Catholic scientist in Italy who, a few decades earlier, had attempted to instil a primary need for contemporary culture as part of a possible reconciliation between religious faith and scientific research.²⁰ The strong religious notes in some later works by Maria Montessori, as well as her personal approach to the religious beliefs professed in the countries she visited during her continuous travels around the world, are better understandable when the influence exerted on her by the prevalent values of her own family is considered.

The first stage in Montessori's thought and work was, in any event, clearly marked by the experimental research she undertook in a positivistic, epistemological and methodological context. The lessons she gave at the Institute of Education are among the most organic and fundamental documents in her work. Her texts from this period clearly incorporate the interest of the Roman school of anthropology in education problems with explicit reference to Sergi himself, who had entrusted Montessori with the specific task of specialising in the application of anthropological methods to school activities, mainly in the care of "mentally deficient" children (*frenastenici*), subsequently extending her experiences to "normal" children too.

Montessori, in the course of her study on childhood psychology and "abnormalities", came to formulate her own line of research, essentially comprising the recognition of a "pedagogical" anthropology (alongside other specifications that anthropology had taken on, particularly through Cesare Lombroso's "criminal anthropology" and the work of scholars such as De Giovanni and Ferri) interested in analysing individual and typological variations in children's mental development and, at the same time, the introduction of teaching methods and forms of scientific assessment in order to optimise the performance and skills of primary school pupils.

Montessori's pedagogical anthropology lessons, now forgotten and not reprinted since their first edition, constitute the starting point of her subsequent pedagogical reflection. The manual that contains them runs to four-hundred large-format pages, filled with statistics tables on anatomical measurements of various parts of the body during childhood, in particular the skull.²¹ These sections are clearly dated and rightly negligible. Nevertheless,

²⁰ STOPPANI, Antonio. *Il dogma e le scienze positive ossia, La missione apologetica del clero nel moderno conflitto tra la ragione e la fede*. Milan: Dumolard, 1884.

²¹ MONTESSORI, Maria. *Antropologia pedagogica*. Milan: Vallardi (the year of publication is not indicated in the title page, but is probably 1910). This book was also translated and published by Araluce in

the book contains numerous indications, reflections and insights that still deserve to be read today given their historical interest as the main documents of Montessori's initial working stage.

Montessori met Niccolò D'Alfonso—a full professor of education—at the Institute of Education. D'Alfonso taught a type of philosophy of education fundamentally based on his idea that it was possible to reconcile the two great 19th century approaches: idealism and positivism. Like Montessori, D'Alfonso was also a doctor; he taught in the Institute of Education continually from 1890 to 1923, when he was forced into early retirement by the minister Giovanni Gentile who held no regard for him and wanted to give the teaching position to his own pupil, Giuseppe Lombardo Radice.²²

D'Alfonso was not highly regarded. Indeed, it is helpful to recall the judgement of Luigi Credaro, professor of education at “La Sapienza” University and a prominent voice in Italian culture at the time, who had chaired the ministerial commission that evaluated D'Alfonso for advancement to full professorship. Credaro's opinion is substantially positive with regard to the candidate's industriousness and it was for this reason that the commission finally approved the final proposal to promote D'Alfonso's advancement. Nonetheless, Credaro's assessment of D'Alfonso's pedagogical perspective is sharply critical, stating that D'Alfonso failed to provide any historical or philosophical evidence in support of his views, and that he was an “independent and solitary” scholar. In my opinion, this definition is highly useful in characterising D'Alfonso's status: it is interesting that his pedagogy was organically grafted onto the foundations of medical anthropology and hygiene, taking an interest in everything that affects human bodily growth; indeed, nutritional theory was the first topic of his pedagogical teaching. For D'Alfonso, pedagogy was the convergence of all the sciences aimed at the physical and spiritual wellbeing of humankind, even if Credaro observed that D'Alfonso's “serene, empirical conviction” was not founded on a “broad basis of experimental doctrine and philosophical speculation”.²³

Credaro's perplexities were those of a scholar with a strong philosophical background, who was highly engaged in the political life of his era. Soon after

Barcelona some years later.

²² D'ALFONSO, Francesco. *L'onesto solitario. Vita e opere del filosofo Nicolò D'Alfonso*. Reggio Calabria: Città del Sole, 2015.

²³ D'ALFONSO, Niccolò. *Sommario delle lezioni di pedagogia generale. L'educazione come economia*, Rome: Loescher, 1912.

D'Alfonso's assessment, Credaro became minister for public education and his political work led to a major reform: Italian primary schools fell under direct administration of the state, leading to greatly improved working conditions for teachers and teaching quality.²⁴ A figure such as Credaro found it difficult to appreciate a pedagogue with medical training but lacking a philosophical background, moreover one so little known in the cultural world of the time as D'Alfonso was. In any event, D'Alfonso's importance in the context of this study lies in the fact that Maria Montessori, when given the task of teaching anthropology and hygiene in the Institute of Education in Rome, collaborated with him, especially in examinations for their respective subjects, as well as finals.

4. MARIA MONTESSORI AT THE INSTITUTE OF EDUCATION FOR WOMEN IN ROME

Montessori's entry into the Institute of Education for Women at the beginning of 1900 was decided by the minister Guido Baccelli (also a renowned doctor, as well as a politician) and can be considered the first major position taken by Maria Montessori, at the age of thirty. Above all, she could now attain a level of economic stability that she had never before experienced. The teaching staff at the institute, however, opposed her appointment. At the request of the minister himself to assess the candidate's qualifications, the institute responded by leaving all decisions up to the minister, failing to acknowledge the curriculum and documents submitted by Maria Montessori or a positive opinion on her position. It is significant that Clodomiro Bonfigli agreed with the minister and insisted on assigning the post to Maria Montessori. In turn, it is also interesting to recall the considerations that the board expressed about Maria Montessori, merely appreciating the assiduity and diligence of the young doctor as a student, as well as her aptitude for the medical profession, without deciding on the merit of her jointly authored publications not related to hygiene education. The council unanimously recognised that the only submitted document that mattered was the certificate of a "distinguished degree in medicine and surgery". In the absence of other teaching candidates, the council decided to leave to things to the minister's discretion as to whether or not a degree in medicine and

²⁴ CREDARO, Luigi. *La pedagogia di G.F. Herbart*. Turin: Paravia, 1902.

surgery was a sufficient qualification to teach hygiene and anthropology at a higher education institution—a particularly harsh judgement probably due to jealousy of the young scholar among older teachers who were little inclined to innovation and, in large part, linked to the spiritualistic culture of the Risorgimento that had inspired the previous generation of Italian intellectuals (the poet Giovanni Prati had been the first dean of the institute in 1872). Nevertheless, Maria Montessori was indeed appointed shortly afterwards as a lecturer and began her courses (the previous lecturer had died a few months earlier).²⁵

The combined teaching of hygiene and anthropology was based on the aims of an anthropological-pedagogical project, in line with a hygienic-sanitary approach that easily represented a “prophylactic” and preventive proposal for “degenerations” and diseases that science of the time feared would spread, especially among the lower classes.

In outlining the fundamental characteristics of her teaching, Montessori stressed the need to make a distinction between common hygiene and the new science-based pedagogical hygiene—indispensable not only in the treatment of “deficient” children, but also in prevention and general public health. She considered this teaching approach to be better suited to a woman who could delicately deal with topics that particularly concerned women as mothers and educators.

Montessori’s argument followed two main lines: on the one hand, it highlighted the social purpose of the work of the hygienist/anthropologist in the education field and, on the other, emphasised the need to improve the cultural and professional training of teachers, particularly women.

The project behind Maria Montessori’s course illustrated the lines of teaching anthropology aimed not only at transmitting knowledge, but also at having a direct impact on social reforms. In the letter requesting confirmation of her teaching role at the end of her third year of practice, Maria Montessori wrote that she interpreted her own “mission” by steering teaching toward family and social education that would give women not only skills in hygienic culture, but also awareness of their great mission in safeguarding family health and as a contribution to social prevention, making her teaching pleasant and practical with many trips to visit the main hygienic institutions in Rome and the surrounding area.

²⁵ PESCI, Furio. *Pedagogia capitolina. L'insegnamento della pedagogia nel Magistero di Roma dal 1872 al 1955*. Parma: Ricerche Pedagogiche, 1994, p. 44-46.

Anthropology was explicitly defined as a “complement of positive science to pedagogy”, introducing students to the individual anthropological and physiological study of children and recognising weak or “abnormal” students in need of “special pedagogical hygiene”. The same letter points out the concurrent training activity she undertook with students at the Orthophrenic School, defined as a “school of positive pedagogy”, so much so that Montessori intended to establish a hygiene and pedagogical anthropology office in the Institute of Teaching itself.

Teaching at the Institute of Education in Rome was one of Montessori’s principal commitments in the years preceding the foundation of the first children’s house. After opening the first children’s houses in Rome and their rapid spread around Italy and abroad, Montessori began to reduce her teaching activity. In 1913, she was assigned to the ministry to “develop and supervise the application of her method in the schools of Rome” and, within a few years, this activity became incompatible with her teaching duties, which finally came to an end in 1919.²⁶

The gradual waning of Maria Montessori’s ties with her previous mentors can also be linked to the conclusion of this activity. Since at least 1913, Montessori had also become well-known abroad, travelled and lectured in European cities and the United States, and personally promoted and held several courses for teachers who wanted to learn her method. She had surpassed all the anthropologists with whom she had studied in terms of renown and recognition, and above all had broadened and updated her cultural and scientific perspectives, going far beyond the positivistic culture in which she had trained.²⁷

If the beginning of her teaching at the Institute of Education in Rome at the age of thirty could be considered as the moment where she started to transition from training to affirmation in the field of science and pedagogy, its conclusion coincides with new horizons opening up that her publications of 1920s and 30s effectively document, making her method one of the most relevant 20th-century experiences of progressive education and “active” schooling.

²⁶ PESCI, Furio. *Pedagogia capitolina*. Op. cit., p. 46-50.

²⁷ DE SERIO, Barbara; LORENZO-RAMIREZ, Nuria. *L’infanzia “Montessori”. Dal neonato al padre dell’uomo*. Turin: L’Harmattan Italia, 1994.

The origins of the internationalisation of Montessori pedagogy: the ascetic circle of Montesca

Els orígens de la internacionalització de la pedagogia Montessori: el Cercle Ascètic de Montesca

Letterio Todaro

l.todaro@unict.it

Università degli Studi di Catania (Italia)

Data de recepció de l'original: setembre de 2021

Data d'acceptació: gener de 2022

RESUM

L'article destaca el paper del cercle "La Montesca" i de la principal protagonista, la baronessa Alice Hallgarten Franchetti (1874-1911), en l'inici de la primera internacionalització de la pedagogia Montessori. Explorant les connexions culturals establertes al voltant d'aquell cercle d'Umbria, una autèntica cruïlla d'ànimes refinades que suggereix una atmosfera de retir espiritual, és possible descobrir una empremta profètica que imprimeix la confiança immediata mostrada amb el repte de Montessori en l'educació, dedicat a impulsar una àmplia reforma espiritual. La "flama franciscana" que anima la conducta d'Alice Hallgarten Franchetti, en el marc d'un extens horitzó de devoció als ideals de l'elevació humana i la fraternitat universal, reflecteix la recerca d'una llum espiritual al voltant de la qual els sentiments modernistes, neocristians i teosòfics entrellaçaven els seus impulsos motivadors i llenguatges culturals.

L'important suport proporcionat en primer lloc per l'Alice Hallgarten per a l'exportació de la pedagogia Montessori s'ha de llegir i valorar com el signe d'una confiança més gran en l'elevació humana, basada en la confiança en els tresors secrets de l'infant i orientada vers un sentit còsmic de l'espiritualitat.

PARAULES CLAU: Montessori, Modernisme, Neocristianisme, Teosofia, Escola activa.

ABSTRACT

The essay highlights the role of “La Montesca” circle and its main protagonist, Baroness Alice Hallgarten Franchetti (1874-1911), in triggering the initial internationalisation of Montessori pedagogy. Exploring the cultural connections gathered around the Umbrian circle—a true meeting point for refined souls suggesting an atmosphere of spiritual retreat—it is possible to discern a prophetic mark establishing the immediate confidence shown in Montessori's challenge to education, devoted to driving wide-ranging spiritual reform. The “Franciscan flame” underlining Alice Hallgarten Franchetti's approach within an extensive devotion to the ideals of human elevation and universal brotherhood reflects the pursuit of a spiritual light, around which modernist, neo-Christian, theosophical feelings interwove motivating drives and cultural languages. In this sense, the formidable support initially provided by Alice Hallgarten Franchetti in exporting Montessori's pedagogy should be read and valued as the sign of a larger belief in human elevation, based on a confidence in the secret treasures of the child and embracing a cosmic sense of spirituality.

KEY WORDS: Montessori, Modernism, Neo-Christianity, Theosophy, Active School.

RESUMEN

El artículo destaca el papel del cenáculo de “La Montesca” y de su personaje principal, la baronesa Alice Hallgarten Franchetti (1874-1911), en el inicio de la primera internacionalización de la pedagogía Montessori. Explorando las conexiones culturales establecidas en torno a ese círculo de Umbría, un verdadero punto de encuentro de almas refinadas que sugieren un ambiente de recogimiento espiritual, es posible descubrir una huella profética que imprime la confianza inmediata demostrada con el desafío de Montessori en la educación, orientada a impulsar una amplia reforma espi-

ritual. La “llama franciscana” que anima la conducta de Alicia Hallgarten Franchetti, en el marco de un extenso horizonte de devoción a los ideales de la elevación humana y la fraternidad universal, refleja la búsqueda de una luz espiritual en torno a la cual los sentimientos modernistas, neocristianos y teosóficos entrelazaron impulsos motivadores y lenguajes culturales. En este sentido, el formidable apoyo brindado primeramente por Alicia Hallgarten Franchetti para la exportación de la pedagogía Montessori debe ser leído y valorado como el signo de una mayor confianza en la elevación humana, basada en la confianza en los tesoros secretos del niño y encaminada a abrazar un sentido cósmico de la espiritualidad.

PALABRAS CLAVE: Montessori, Modernismo, Neocristianismo, Teosofía, Escuela activa

I. SPIRITUAL FERVOUR AND MYSTICAL ECSTASY: THE UMBRIAN CRADLE OF MONTESSORIAN FORTUNE

Before going into the subject of the present work, it would seem appropriate to develop certain preliminary considerations. These will be necessary for defining some historical, cultural and even geographical frames of reference, and also help to better clarify the aims of this essay.

From a historical standpoint, focusing on a theme of analysis essentially connected to issues regarding the initial internationalisation of Montessori pedagogy—and the recovery of a distinctive cultural background of intellectual circles gathered around Villa Montesca and mainly enlivened by the figure of Baroness Alice Hallgarten Franchetti—is not aimed at simply bringing to light a prominent reason to clarify situations that objectively determined the successful international launch of the Montessori Method.¹ The aim

¹ In order to begin framing the cultural background that binds the development of Montessori history with the spiritualistic impulses of early 20th century culture, including the relational environments close to Montesca, we would suggest firstly looking at DE GIORGI, Fulvio. “Maria Montessori modernista”. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 16 (2009), p. 199-216. In turn, in order to begin drawing a portrait of the notable cultural figure represented by Alice Hallgarten Franchetti within the framework of the powerful spiritualistic ferment in the transitional period the late 19th and early 20th centuries, we particularly recommend: FOSSATI, Roberta, *Élites femminili e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra Otto e Novecento*. Urbino: QuattroVenti, 1997; BUSEGHIN, Maria Luciana. *Alice Hallgarten Franchetti, un modello di donna e di imprenditrice nell'Italia tra '800 e '900*. Selci-Lama: Pliniana, 2013; BUSEGHIN, Maria Luciana. «Introduzione», *Cara Marietta...Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*. Città di

behind such an historiographical approach particularly involves highlighting an ascetic-religious stamp that distinctly characterised the conditions within which Montessori education became a consolidated method and qualified its release into international circulation.

It is remarkable that this process emerged within a fully original environment, emblematically located in Umbria—a region historically recognised as a land of saints, powerful intimate conversions and spiritual retreats—and at a time where contemporary cultural assets deeply combined and committed to enshrine a principle of ideal sublimation in understanding the evolutionary direction of living beings.

By focusing the gaze on the universe of spirituality and mysticism that circulated around Villa Montesca in the early years of the 20th century, and on the wider circle of prophetic suggestions and charismatic magnetism given off by the great soul of Alice Hallgarten Franchetti²—herein fully considered as elements capable of triggering a true workshop of “new spirituality”—the intention is to establish a useful support to further understand many of the reasons that historically underpinned the commitment to the internationalisation process.

The overview proposed in this essay, highlighting a reason for an immediate harmony with the code of cosmic spirituality that organically links Montesca to the desire to embrace Montessori pedagogy, constitutes a proposed interpretation able to follow the dynamics of internationalisation of the new Montessori educational principles, in terms of developing a consistent cultural subject. In this regard, the encouragement given to any educational method historically worked as a way to promote a deep regeneration of education, in harmony with the awareness of a common destiny, and encourage education reform based on a religious sense of universal sympathy.³

Castello: Tela Umbra, 2002, p.22-84.

² FOSSATI, Roberta. *Verso l'ignoto. Donne moderniste di primo Novecento*. Florence: Nerbini, 2020, p.66-70.

³ For different interpretative approaches delving into the religious-spiritual profiles of Montessori training and on the immanentist implications of a cosmic religiosity that has been looked at in-depth in recent studies, see DE GIORGI, Fulvio. “Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti”, FABBRI, Fabio (Ed.). *Maria Montessori e la società del suo tempo*. Rome: Castelvecchi, 2020, p.37-88; RAIMONDO, Rossella. “Origini, caratterizzazioni e sviluppi dell’educazione cosmica in Maria Montessori”, *Rivista di Storia dell’Educazione*, 1 (2019), p. 69-79; MORETTI, Erica; DIEGUEZ, Alejandro Mario. “Il difficile equilibrio tra cattolicesimo e teosofia”, FOSCHI, Renato; MORETTI, Erica; TRABALZINI, Paola (Eds.), *Il destino di Maria Montessori: promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*. Rome: Fefè Editore, 2019, p. 95-112; RAIMONDO, Rossella. “Origini, caratterizzazioni e sviluppi dell’educazione cosmica in Maria Montessori”,

Thus, the historiographical line taken in this study proposes to confer a meaningful recognition of the role historically exercised by the Montesca setting, which was fully relevant not only in promoting the emergence of Montessori education, but also in enhancing certain intrinsic spiritual figures and in restoring the strength of a cultural project. This project aimed to uncover a keystone in childhood, with a view to fulfilling a prophecy centred around the foreshadowing of a new humanism that structurally reformed and actively pursued its objectives through familiarising education with the development of a cosmic awareness.⁴

On the basis of these assumptions, it is legitimate to hope that this work will contribute to develop a different picture of an emblematic site such as “La Montesca”,⁵ which was originally one of the first international bases spreading public consideration of the Montessori phenomenon.

By virtue of the protection and encouragement found at the noble estate of the Franchetti Barons, promotion for the Montessori method would see greater sympathy, enthusiasm, recommendations, concrete support and the establishment of relationship networks. Nonetheless, this investment of material and intellectual energy would not have occurred if the method had not been consciously identified as containing a pedagogical project capable of steering a stream of spiritual energy, akin to the feeling of starting a new stage of civilisation.⁶

In other words, by proposing an expressly suggestive comparison, it is legitimate to hypothesise that in time—given the specific thrust of a profound cultural reform in pedagogy and, therefore, the ability to symbolically represent a value of epochal renewal in education—the Montesca circle will be recognised as akin to the Platonic academies of the Renaissance.

The comparison may at first appear forced if we consider the less than purely academic aspect of Montesca. However, since it does embody a place of

Studi sulla formazione, 21, 2, 2018, p. 249.-260; CIVES, Giacomo. “Scienza, spiritualità e laicità in Maria Montessori”, CIVES, Giacomo; TRABALZINI, Paola (Eds.), *Maria Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Rome: Anicia, 2017, p.81-120; and DE SANCTIS, Leonardo (Ed.), *La cura dell'anima in Maria Montessori: l'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*. Rome: Fefè Editore, 2016.

⁴ MORETTI, Erica. “Pedagogia della terra. Gli esperimenti educativi di Alice Hallgarten e Leopoldo Franchetti”, *Zapruder. Storie in movimento*. 26, 2011, p. 140-145.

⁵ For further information, we would recommend FOSSATI, Roberta. “Alice Hallgarten Franchetti e le sue iniziative alla Montesca”, *Fonti e Documenti*, 16-17, 1987-88, p. 269-347.

⁶ STANDING, Edwin Mortimer. *Maria Montessori, her Life and Work*. New York: Plume Printing, 1988, p. 57.

qualified intellectual encounters, it certainly reveals itself to be a place of study and an acolyte of elected spirits dedicated to cultural development, as well as a meeting point for souls dedicated to introspection, a focus on the inner self and asceticism.⁷ In turn, the comparison may also be useful if we consider, above all, the aspect of wisdom attributed to a pedagogical investigation of the soul and the religious-sacred value attributed to unmasking the primitive expression of childhood spirit, with regard to which an elective investment in Montessori education acquires a very specific significance. If this pedagogy was deemed worthy of welcome, acceptance, funding and cultural dissemination through appropriate international channels, it is precisely because it was deemed capable of rediscovering and celebrating protection for a spiritual treasure in childhood able to transform the value of education, combining the goal of educational commitment with an intention to trigger and continually nourish a vibrant inner spark in the child.

The comparison is even worthwhile in the sense of celebrating widespread spirituality: the perceived substantial similarity of Montessori pedagogy to a religious sense of life, extended to a perception of a pulsating soul in the universe which is instinctively pervasive and present within multiple phenomena of nature. Thus, it should be placed in the foreground for historically clarifying a cultural challenge, where Montescà would be an original centre of international outreach for this pedagogical approach.⁸

This new pedagogy, ready to follow worldwide paths, would, in view of its sensational international successes, seem to have found unique fertile ground in Umbria: a land nourished by the noble tradition of sacred stories and symbolically depicting a region of choice for the fulfilment of forms of ascetic retreat and practices of spiritual exercise. In the same way, it would have found the first populariser and supporter in disseminating the new pedagogical method “unveiled” by Dr Montessori,⁹ given the enthusiastic trust placed in it by Baroness Franchetti’s fervent spirit of ascetic religiosity.

⁷ BUSEGHIN, Maria Luciana. “La rete sociopedagogica di Alice Hallgarten Franchetti tra femminismo, istitutrici e maestre”, NARDI, Isabella; VALOROSO, Antonella (Eds.), *Governanti e istitutrici tra Ottocento e Novecento. Ruolo sociale e immagini letterarie*. Bologna: Pendragon, 2020, p. 107-138.

⁸ BUSEGHIN, Maria Luciana. “Leopoldo Franchetti, Alice Hallgarten e Maria Montessori: un sogno comune di educazione innovativa”, FABBRI, Fabio. (Ed.) *Maria Montessori e la società del suo tempo*. op.cit., p. 154-171.

⁹ This essay will mention the specific function performed by Alice Hallgarten Franchetti in protecting and supporting the fortunes of Montessori pedagogy several times, as well as provide several bibliographic references. However, in the meantime we would initially recommend the valuable testimony and rich

Nevertheless, at this point it would be advisable to look at concrete elements and historically well-defined circumstances that justify this interpretation.

2. COLONIES OF PILGRIMS IN THE PARADISE OF ITALY: THE MYSTIQUE OF THE LAND OF FRANCIS OF ASSISI AND THE NEW SPIRITUAL WAVE IN THE EARLY 20TH CENTURY

Before moving on to analyse certain interesting circumstances leading to the internationalisation process of Montessori pedagogy, one should also highlight some fundamental steps in Montessori's biography that testify to the special material and symbolic value of her stay at Villa Montesca, and the hospitality received at the Franchetti estate. As is well known, these are absolutely essential steps in the establishment of Montessori pedagogy, alongside the striving for accomplished internationalisation.¹⁰

It is here indeed where, at the specific invitation and warm suggestion of the Franchetti, Maria Montessori would have worked on writing out the regulatory ideas and meaning of her pedagogical principles, which had already thrived and been tested brilliantly at the first Children's Houses in Italy, thus consolidating the writing of *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*.¹¹ Moreover, it is also here that the soon-to-be renowned Italian pedagogue undertook an essential activity for the spread of her method, comprising an initial first training course for teachers organised in line with her principles of scientific pedagogy.

The Umbrian estate of the Franchetti was in many ways set to become a fundamental setting where Montessori pedagogy bloomed: it was the physical location where the Montessori Method was drawn up and where a training experience was organised for the first time, leading to the birth of new educational professionalism based on Montessori pedagogical principles.¹²

pedagogical analyses documented in LOMBARDO RADICE, Giuseppe. "I fanciulli di Alice Franchetti", *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*. Florence: Bemporad, 1926, p. 9-61.

¹⁰ KRAMER, Rita. *Maria Montessori. A Biography*. Boston: From Capo Press, 1988, p.136-145; BABINI, Valeria Paola; LAMA, Luisa. *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milan: FrancoAngeli, 2000, p. 253-272

¹¹ DE SALVO, Dario. "Lei può morire e tutto questo andrebbe perduto. Maria Montessori alla Montesca", *Quaderni di Intercultura*, X, 2018, p. 210-217.

¹² SCAGLIA, Evelina. *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*. Vol.2 *Da Locke alla contemporaneità*. Rome: Edizioni Studium, p.183-184; HONEGGER FRESCO, Grazia. *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*. Turin: Il leone verde, 2018, p.93-95; GIOVETTI, Paola,

Likewise, and alongside these truly formidable experiences in Montessori's biography, it is also widely known that the Umbrian town housing Villa Montesca, Città di Castello, would publish the first edition of *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, as well as the first reports on the initial scientific pedagogy course held at the villa.¹³

Rita Kramer, in her well-documented and reasoned Montessori biography, pointed out the fortunate alignment in a favourable conjuncture between the work of the pedagogue, caught in a crucial moment of promising development, and the setting of Montesca, specifying that she would have found there “the right condition for a piece of work that would carry her name around the world”.¹⁴

In this sense, the considerable gap between the intuitively provincial location in Umbria, where decisive steps were taken to achieve a qualitative leap in the history of Montessori pedagogy, and the destiny of these principles to spread internationally from this place and its protagonists, primarily Alice Hallgarten Franchetti, may at first appear dissonant and incongruous.

Nonetheless, this dissonance is more apparent than real, and whose impression should be appropriately inverted in considering the lively paths of confluence between the social circles operating in the “province” and the “great world”.¹⁵ Moreover, the consideration of these connections acquires greater cogency through the value of attraction exercised by the Umbrian setting on a truly cosmopolitan intellectual profile, given its status as a pole of attraction as a mythical and almost enchanted location of primordial sacredness.

Sir James Renell Rodd, a senior British diplomat serving in Rome, wrote about constant and repeated stays in Umbria with family, friends and his stable network of international relations. He recounted the inexorable attraction of a place of spiritual concentration, an extraordinary capacity for regeneration and recovering inner serenity, and enjoying a sense of harmony and peace; providing perhaps a succinct depiction of the sense of alignment between high

Maria Montessori. *Una biografia*. Rome: Edizioni Mediterranee, 2009, p. 47-57.

¹³ MONTESSORI, Maria. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Città di Castello: Lapi, 1909; MONTESSORI, Maria. *Inaugurazione del Corso di Pedagogia Scientifica*. Città di Castello: Tipografia Cooperativa, 1909.

¹⁴ KRAMER, Rita. *Maria Montessori. A Biography*. op. cit. p.137.

¹⁵ WELCH, Rhiannon Noel. *Vital Subjects. Race and Biopolitics in Italy, 1860-1920*. Liverpool: Liverpool University Press, 2016, p.67-71

aspirations of an ideal order belonging to a prestigious intellectual élite and an experience that diffusely embodied forms of religious pilgrimage: “Umbria is the paradise of Italy”.¹⁶

These words are imbued with additional specific importance as they express the thoughts of the British ambassador stationed in Rome throughout the early years of the century up to the First World War.¹⁷ He is a particularly interesting figure in the story of the international fortunes of the Montessori Method for having embraced and actively promoted the establishment of one of the first Children’s Houses built in the Italian capital, hosted within the British embassy.¹⁸

Such testimonies are even more valuable when better contextualised in reference to circles, groups and close interpersonal ties around charismatic personalities who, again in Umbria, found a decisive meeting of minds. This must have been the case, for example, of the Protestant theologian Paul Sabatier, who had close ties with Alice Hallgarten Franchetti and was a figurehead for the surprising excitement manifested by a religiosity identified with Franciscan-inspired spirituality.¹⁹ This spirituality linked to the myth of the most emblematic saint of Italy and prophetically announced the affirmation of a new eminently modern model of religious conscience that identified the poor man of Assisi as a symbolic icon bearing a message of human liberation.²⁰

¹⁶ RENNELL RODD, James. *Social and Diplomatic Memories*, III vol. (1902-1919), (text originally published in 1925). Auckland: Pickle Partners Publishing, 2013, p. 319 (e-book edition).

¹⁷ POIDOMANI, Giancarlo. *Un inglese a Roma: l'ambasciatore britannico sir James Rennell Rodd e l'Italia (1858-1941)*. Milan: FrancoAngeli, 2020.

¹⁸ KRAMER, Rita. *Maria Montessori. A Biography*. op. cit. p. 136.

¹⁹ The figure of Sabatier is particularly known for initiating a modern reinterpretation of religious themes linked to Franciscanism and for the strong influence of his studies on orienting modernist movements at the beginning of the 20th century, including in Italy. On the relative aspects, including conceivable pedagogical interest and in terms of connections to the development of Montessori pedagogy, see SABATIER, Paul. *Vie de S. François d'Assise*. Paris: Fischbacher, 1894; DE GIORGI, Fulvio, Rileggere Maria Montessori. *Modernismo cattolico e rinnovamento educativo*», MONTESSORI, Maria, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia: La Scuola, 2013, p. 5-104; DE GIORGI, Fulvio. “Neofrancescanesimo e misticismo”, *Millenarismo educatore: mito gioachimita e pedagogia civile in Italia dal Risorgimento al fascismo*. Rome: Viella, 2010, p. 200-205; GIOVAGNOLI, Agostino. “Amicizie moderniste”, SCARAMUZZA, Emma (Ed.), *Politica e amicizia. Relazioni, conflitti e differenze di genere (1860-1915)*. Milan: FrancoAngeli, 2010, p. 205-216; GAIOTTI DE BIASE, Paola. “Introduzione alla nuova edizione”, *Le origini del movimento cattolico femminile*, Brescia: Morcelliana, 2002, p. XIX-LXI; BEDESCHI, Lorenzo. “Circoli modernizzanti a Roma a cavallo del secolo”, *Studi Romani*. XVII, 2, 1970, p. 189-215.

²⁰ SCOPPOLA, Pietro. *Crisi modernista e rinnovamento cattolico*. Bologna: Il Mulino, 1969, p. 234-235.

Within an ecumenical reinterpretation of the figure of the saint proffered to an intelligentsia eager to recognise itself in joining an impulse of religiosity capable of making the inner strings of the soul vibrate, Francis was no longer just described as a saint belonging to the tradition of a specific faith, but was seen as the expression of an heroic impetus of human conscience and an emblem of liberation that spoke in the name of all humanity.

The paradigm of new religiosity converged in the icon of Francis, the result of inner-worldly asceticism and the maturation of a correspondent authentic feeling of conscience in light of a discovery of the intimate communion between all men and living beings. This discovery could only lead to the transfiguration of the original bond of solidarity into a bond of universal brotherhood, nourished by the ultimate awareness that we cannot save ourselves unless we save others.²¹

The echo of Franciscan spirituality, understood in the sense of a wave of revival of hidden Platonic suggestions enlivened by the representation of the transfiguring and overwhelmingly attractive force of Good, and polarised by the intuition of a secret mutual love—widely operating among all living beings—thus inspired a spiritualistic “new wave” phenomenon, where “La Montesca” stood as a charming sanctuary in the early 20th century.

The integration of the “Montesca phenomenon” in the context of impulses that encouraged the launch of modernist tendencies also indicates the acquisition of a whole symbolic universe deduced from Christian symbolism, within the context of non-confessional religiosity. This was definitively idealised in the primal sentiment of Good and placed at the service of the evolution of human conscience, as well as directed towards the growth of a new civilisation of universal brotherhood, generously dedicated to solidarity and sensitive to charitable dedication to the needs of others.²²

On the embers of 18th-19th-century materialism, as well as those of a feeling of disappointment and despair at the conclusions of its latest versions linked to the purely naturalistic interpretations of Darwinian evolutionism, the religious “new wave” of the dawning century intended to return to the task of giving a strong significance to human education as discovery, growth

²¹ In the original Italian version: “non ci possiamo salvare se non salvando gli altri”. SABATIER, Paolo. *Vita di San Francesco d'Assisi*. Rome: Loescher, 1896, p. XIX.

²² FOSSATI, Roberta. “Dal salotto al cenacolo: intellettualità femminile e modernismo”, BETRI, Maria Luisa; BRAMBILLA, Elena. (Eds.) *Salotti e ruolo femminile in Italia tra fine Seicento e primo Novecento*. Venice: Marsilio, 2004, p. 455-473.

and care of the inner soul, and the celebration of evolutionary movement of the spirit.²³

It comprised a pedagogy based on an awareness of the evolutionary orientation of life towards the blossoming of a psychic dimension, capable of returning to the revelation of consciousness itself through the observation of a well-established tendency of the soul to pursue a reflection of inner light. Similarly, this intuition led to enhancing the ability to feel the flow of a communion stream that deeply binds each individual personality to the whole universe: a spark that is part of a whole.

In this sense, the spirit of the Montessori lectures held in the first introductory course to the Montessori Method of scientific pedagogy could highlight a substantial coherence and congruity with respect to a cultural atmosphere that reflected the flashes of an absolutely typical spiritual context, pervaded by mystical echoes and prophetic ferments.

Rereading the passages, one senses the harmony of an evidently participatory identification framework in its symbolic references and figurative reference codes, whose recipients were called to assimilate its meanings. The code reproduced religious inspiration oriented towards the goal of human elevation and evidently belonged to an ideal heritage shared both by the promoters and generous organisers of the course, i.e. the Franchetti, and by the trainee teachers: devoted listeners gathered at the Montesca Castle as pilgrims, moved by a great internal fire, and eager to listen to the voice of the child's soul and its educational destinies in the pedagogical communication created by the method.²⁴

The setting of the inaugural lecture given by Dr Montessori clearly aligned with prophetic intent:²⁵ "I am not the one who has created something new in the art of educating. It is the spirit of the child that has revealed itself to me and that I was able to contemplate in its manifestation."²⁶

²³ RIGOBELLO, Armando. "Lo spiritualismo del Novecento", SCIACCA, Michele Federico, (Ed.), *Grande Antologia Filosofica*, vol. XXVI. Milan: Marzorati, 1976, p.456-487. Sui riflessi di questo sentimento presenti e diffusi nella pedagogia Montessori: PESCI, Furio. "The moral and religious education in the work of Maria Montessori", *History of Education & Children's Literature*, VI, 2, 2011, p. 159-167.

²⁴ MONTESSORI, Maria. *Inaugurazione del Corso di Pedagogia Scientifica*. Op. cit., p. 7-8.

²⁵ O'DONNELL, Marion. *Maria Montessori*. London: Bloomsbury, 2007, p. 28-29.

²⁶ In the original Italian version: "Non sono io quella che ha creato qualcosa di nuovo nell'arte di educare, ma è lo spirito infantile che si è rivelato a me e che io ho saputo contemplare nella sua manifestazione". MONTESSORI, Maria. *Inaugurazione del Corso di Pedagogia Scientifica*. Op. cit., p. 8.

Thus, while the status granting scientific authority to the “Dottoressa” to train teachers in following the new method used in the Children’s Houses certainly covered her competence in medical science and in the relative hygienic applications regarding the development of children’s minds,²⁷ it is also true that an attribute of Montessori pedagogical teaching concentrated around a capacity for clairvoyance, entirely *sui generis*, into the constructive powers of the human soul, as well as the revelatory clarity of profound intuitions that recognised the primal place of this constructive capacity in children.²⁸

In turn, the sublimity that the method applied in the Children’s Houses, which generated so much amazement in external observers due to its ability to determine and achieve surprising education results, was exalted in terms of possibly offering those same observers a singular experience of spiritual purification. Certainly, the understanding of that regenerative power could not be more transparent and clearer than in the eyes of an elevated spirit, now closer to the celestial than the human: “many have visited the Children’s House to restore themselves in that spiritual bath, but only the angelic B. Franchetti understood that that water would have revitalised humanity. Today here we see the first implementation.”²⁹

3. A BROTHERHOOD OF MAN: THE MEANING OF ALICE HALLGARTEN FRANCHETTI’S COMMITMENT TO THE INTERNATIONAL DISSEMINATION OF MONTESSORI EDUCATION

Maria Montessori’s words cited above are direct proof of the full consideration gained by her educational work and her methods which, as she stated, “tend only to guard the spiritual fire of men and save their true nature”,³⁰ under the auspices of Baroness Franchetti. They also disclose the

²⁷ PIRONI, Tiziana. “L’osservazione per Maria Montessori, alla base di una nuova professionalità educativa”. PIRONI, Tiziana; ZUCCHI, Lucia (Eds.), *Maria Montessori al nido tra storia e attualità*. Parma: Edizioni Junior, 2018, p. 27-39.

²⁸ PIRONI, Tiziana. “La Casa dei Bambini di Maria Montessori”. *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall’Unità d’Italia al secondo dopoguerra*, Rome: Carocci, 2014, p. 45-87.

²⁹ In the original Italian: “Molti hanno visitato la Casa dei Bambini per ritemperarsi in quel bagno spirituale, ma solo l’angelica B. Franchetti ha compreso che quell’acqua avrebbe rinvigorito l’umanità. Oggi qui ne vediamo la prima attuazione”. MONTESSORI, Maria. *Inaugurazione del Corso di Pedagogia Scientifica*. Op. cit., p. 37.

³⁰ In the original Italian: “non tendono ad altro che a custodire il fuoco spirituale degli uomini e a

sense of a sincere confidence the Baroness had in an educational practice which, evidently, in her eyes was structurally integrated into a pure religious drive. In short, a religious motivation that is free from restricted identifications within defined creeds: one that is indeed universalising and ecumenical, composed into an immanent consciousness of the sacred; vibrant and resonant in the pursuit of Good and in the search for Truth; and the loving practice of sharing needs in service of others.

This life practice was embodied by a soul consumed by a convulsive urge in search of the sacred and pursued with the framework of an asceticism that was not merely contemplative but rather filled with the desire to disseminate good works. It certainly highlights an important element of the generous dedication of Alice Hallgarten Franchetti in spearheading an apostolic mission in favour of spreading Montessori pedagogy.³¹

Giuseppe Lombardo Radice³², an excellent witness to the early 20th-century events in Italian pedagogy who was open to the teachings of New Education, would later recall—and then also vigorously denounce and protest—the debt of recognition contracted by Maria Montessori with Alice Hallgarten Franchetti for endorsement, patronage, promotion and advertising in appropriate spaces of specialised pedagogical culture. The support of this woman of exceptional intellect with the ability to aggregate intellectual forces and a capacity for cultural initiatives would have been essentially immeasurable³³. Moreover, as Lombardo Radice would have argued with

salvarne la loro vera natura". MONTESSORI, Maria. *Inaugurazione del Corso di Pedagogia Scientifica*. Op. cit., p. 66.

³¹ On these aspects, see FOSSATI, Roberta. "L'impegno sociale dell'Unione per il Bene", BARTOLONI, Stefania (Ed.). *Per le strade del mondo. Laiche e religiose fra Otto e Novecento*. Bologna: Il Mulino, 2007, p. 313-336.

³² On these aspects, see CHIOSSO, Giorgio. "La pedagogia cattolica e il movimento dell'Educazione Nuova", PAZZAGLIA, Luciano (Ed.) *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*. Brescia: La Scuola, 2003, p.287-303; CRIVS, Giacomo. *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. Florence: La Nuova Italia, 1983, p. 141-159. Also see TODARO, Letterio. "'L'Educazione Nazionale' come Organo dell'Educazione Nuova (1927-1933): aspirazioni, idealità, contraddizioni e fatali approdi di un giornale pedagogico controcorrente nell'Italia fascista", ALBANA, Mela; SORACI, Cristina (Eds.), *Amicitia res plurima continet. Omaggio a Febronio Elia*. Acireale-Rome: Bonanno, 2018, p. 433- 456. Lastly, also, SCAGLIA, Evelina. "Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo. Ragioni di una nuova pubblicazione", *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*. Rome: Edizioni Studium, 2021, p. 7-42.

³³ In this regard, we should recall the harsh controversy raised by Lombardo Radice against the ingratitude shown by Montessori for the memory of that debt contracted with her first patron. In the third edition of the method, published in 1926, not only was the initial dedication to the Baroness removed but any sign of a connection with a pedagogical imprint derived from contact with Alice was also missing: LOMBARDO RADICE, Giuseppe. "La nuova edizione del 'Metodo della Pedagogia Scientifica' di Maria

perfect precision, a significant portion of that debt was to be ascribed to the generosity of the Baroness in working tirelessly to spread the Montessori Method outside Italy.³⁴

But before proceeding to recover the extensive meaning behind the gates opened by Alice Hallgarten Franchetti for the internationalisation of the method, it is worth dwelling on some notes of merit reported by Lombardo Radice, at least on two fronts: one relating to the underlining of the Franciscan vocation operating at the basis of the practical and philanthropic commitments pursued by the Baroness; the other related to a true pedagogical calibre associated with this vocation, so much so that Alice herself is deserving of inclusion among the great revolutionary spirits and protagonists of the New Education movement, which for some time had been working to deeply regenerate modern approaches to educational processes.³⁵

The appropriately attributed description of Alice Hallgarten Franchetti's personality in terms of a "Franciscan flame"³⁶ must be valued in terms of historiographical reinterpretation of the events around Montesca, in the sense of the need to fully understand the value exercised by this atypical sanctuary where a sense of faith gathered around the possibilities of human elevation and spiritual communion. It served as an emblematic focal point for the vigorous pursuit of spiritualistic rebirth, entirely expressive of the ferments stirring culture at the turn of the century.

Montesca, as well as the mythical and sacred places of Umbria (especially those linked to the poetised mythology of Francis, from Assisi to Gubbio), embodied all the characteristics of the "places of the soul" chosen for "Franciscan walks" appealing to an absolutely cross-cutting but certainly elitist world, thanks to the ability to apply a sense of intimist and psychological-introspective research to a work of personal refinement. An élite segment that in a desire for passionate dedication to motives ascetically exercising the

Montessori", *L'Educazione Nazionale*, VIII, July 1926, p.33-50. For critical insights, see MORETTI, Erica. "Recasting *Il Metodo*. Maria Montessori and Early Childhood Education in Italy (1909-1926)", *Cromohs*, 16, 2011, p. 1-18.

³⁴ LOMBARDO RADICE, Giuseppe. "I fanciulli di Alice Franchetti », *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*. Op. cit., p. 12.

³⁵ MONTECCHI, LUCA. "Alla ricerca della "scuola serena". Giuseppe Lombardo radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca", *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: Eum, 2015, p. 185-224.

³⁶ JOSZ, Aurelia. "Fiammella Francescana". *Nuova Antologia di lettere, scienze ed arti*. 164, 1913, p. 278-285

spirit, exhibited the distinguishing mark of a refined intellectual category that actually aligns with the most diverse of worlds and can be ascribed to multiple national backgrounds.³⁷

In itself, and also thanks to the intrinsically international and transcultural profile of its main elements, the ecumenical spirit of Montesca already expressed an engagement with an adventure of transformation of the paradigms of modernity. This adventure belonged to an eclectic community of minds and hearts, and enthusiastic intellects exploring the sacred in life as a projection towards a religiosity raised beyond confessional affiliations, and in line with a phenomenology of consciousness pulsating with aesthetic tensions.

In turn, at Montesca and in the wider Umbrian area, learning to tune in to the notes of the inner spirit largely implied learning to recognise the intimate vibrations triggered by the admirable commotion of a surrounding “virgin” world, where Nature expressed herself in a completely genuine and exuberant manner, generating and feeding powerful impressions of being before the sublime.³⁸

Returning to Lombardo Radice’s notes of merit, at this point a Franchetti pedagogy had to emerge (already launched and experimented in Montesca schools) that systematically projected and developed a sense of cosmic consciousness starting from continuous contact with elements of natural life.³⁹ This approach was consequently projected on the promises of the Montessori education system, which came to represent the outcome of entrusting assignment to a line of pedagogical research already begun by Alice on her own and germinated through extremely fertile exchanges with Hermann Lietz, Lucy Latter and the Anglo-Saxon pedagogical school of Nature Studies.⁴⁰

Therefore, the “Franciscan flame” as an image should be developed hermeneutically to also understand the pedagogical investment that Alice Hallgarten Franchetti decided to make in the Montessori Method. In the same vein, it should be used to understand how, based on the similar feeling of elevation drawn from finding sacred sparks in contact with Nature,

³⁷ WALDBAUM, Roberta K. “Alice Hallgarten Franchetti: Cultivating Learning Landscapes”. DI LUZIO, Alessandra (Ed.) *The Grand Tour Lives On*. Bologna: Clueb, 2006, p. 119-135.

³⁸ BETTINI, Francesco. *La scuola della Montesca*. Brescia: La Scuola, 1953.

³⁹ DE SALVO, Dario. “Educare alla ruralità. Le scuole elementari a *sgravio* di Montesca e Rovigliano”, *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 2018, p. 277-290.

⁴⁰ GILSOUL, Martine. *Maria Montessori. Une vie au service de l'enfant*. Paris: Desclée de Brouwer, 2020, p. 112-119. Bucci, Sante. *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*. Rome: Bulzoni, 1990, p. 113-133.

personalities with a similar spirit gathered around Montesca and prepared themselves to enhance Montessori education systems.

It is certainly worth pointing out here the closeness of the world of Montesca to certain typical religious phenomenology that was particularly in vogue at the start of the century and encouraged by aesthetic drives, introspective impulses and philanthropic-universalist instances, such as the scope represented by the theosophical universe.

In addition, while we recalled earlier a socio-cultural élite attributable to the flow of Anglo-Saxon ancestry that tended to seek heavenly relief for body and spirit in the Umbrian countryside, we could also highlight the close relationship of the daughter of the French ambassador to Rome, Jeanne Barrère, to Montesca who was emblematically made the subject of a dedication by the poetess Vittoria Aganoor Pompili⁴¹ in a work paradigmatically entitled *Passeggiata Francescana*.⁴²

It was precisely from the verses of this poem that the young Barrère drew a symbolically representative image of the small pedagogical kingdom of Montesca, which also housed a Montessori kindergarten for young children: a kingdom entirely and generously dedicated to spiritual education made up of many practical activities but never devoid of a religious tone, and reflecting a mixture of poetry and idealism for which the children, with their fresh faces and contemplative and calm eyes, gave the impression of “having spoken with the stars”.⁴³

Driven by an enthusiasm for the pedagogical work launched at Montesca and also convinced of the validity of Montessori methods, Jeanne Barrère, a practitioner of theosophical knowledge who was connected to the networks of theosophical culture, distinguished herself among pioneering figures who actively worked on initially taking Montessori pedagogy to France.⁴⁴

⁴¹ The poetess frequented Baroness Franchetti and is recognisable among those who enriched the *parterre* of elegant ladies attending the presentation of the first Montessori course at “La Montesca”, and her modernist acquaintances, CHEMELLO, Adriana; ALESI, Donatella (Eds.), *Tre donne d'eccezione: Vittoria Aganoor, Silvia Albertoni Tagliavini, Sofia Bisi Albini, dai carteggi inediti con Antonio Fogazzaro*. Padua: Il Poligrafo, 2005.

⁴² AGANOOR, Vittoria. *Poesie complete*. Florence: Le Monnier, 1912, p. 285.

⁴³ GIOVAGNOLI, Enrico. *Conferenze alla Montesca. Anno 1925*. Città di Castello: Il Solco, 1925, p. 14.

⁴⁴ WAGNON, Sylvain. “Les théosophes et l’organisation internationale de l’éducation nouvelle (1911-1921)”, REHMLAC, 9, 1, 2017, p.146-180. Furthermore, with regard to the continuity of figures connected to the theosophical movement who, through the networks of Baroness Franchetti’s acquaintances, would have introduced the Montessori education system in France, it is worth mentioning the work of Mme Pujol, whose organisational commitment led to the opening of the first Maison des Enfants in Paris

Moreover, in one of the very first presentations of the method to the community of French scholars in pedagogical disciplines, she would point out a basic recommendation to enter into the spirit of Montessori teaching after an articulated exposition of the salient points that characterised the methodological and technical innovations of the education system: to keep in mind that all these methods and actions needed to be substantiated by feeling and transmit a kind of faith. A faith that was understood as a burning fire that nourished action and trust, and for which Montessori pedagogy was not just an effective system with regard to better intellectual and psychological development of children, but was understood in its value as germinating in goodness and as a practice of communication with Good.⁴⁵

Furthermore, even among the records of close cultural ferment akin to the growth of the theosophical movement in Italy, the connection between the generous action in favour of educating young children by Baroness Franchetti, the underlining of its special value of spiritual elevation and the correlative support given to the initiation and dissemination of Montessori pedagogy were organically woven into a continuous theme of reading.

At the untimely and painful death of the Baroness, the pages of the main theosophical magazine in Italy, directly linked to the activities of the Italian Theosophical Society, greeted the sad loss as one of a deserving personality in theosophy, specifically for morally and materially encouraging the Montessori education system, which in fact proved to validly correspond to an ideal of theosophical education.⁴⁶

In truth, one can glimpse in the background to these annotations the strength of a revolutionary conviction for the development of innovative pedagogy, which led to the educational requests by Alice Franchetti to provide the Montessori system with maximum credit: a conviction based on the idea that there were treasures to be uncovered in the depths of the soul of every child and a confidence in the growth of a seed that relied on expansive life force. A force which then basically required freedom of action, time to

in October 1911. For further information see GILSOUL, Martine. "Maria Montessori et la France. Genèse d'une histoire". *History of Education & Children's Literature*, IX, 2, 2014, p. 379-398.

⁴⁵ BARRÈRE, Jeanne. "L'oeuvre d'éducation et la méthode de M^{lle} Montessori en Italie". *Revue Pédagogique*, 1912, p. 250-265.

⁴⁶ GUERRIER, Sonia. "Notizie dai Gruppi Italiani". *Bollettino della Società Teosofica Italiana*. V, 11, November 1911, p. 373-374. For further information, see TODARO, Letterio *L'alba di una nuova era. Teosofia ed educazione in Italia agli inizi del Novecento*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli-Apogeo Education, 2020.

mature, removal of obstacles and impediments, and devotion to a principle of universal order present in the hidden depth of all things.

4. FROM MONTESCA TO THE WIDER WORLD: THE AMPLIFYING EFFECTS OF A SUCCESSFUL EDUCATIONAL METHOD

An Italian project from several years back, specifically aimed at emphasising the most significant biographical moments in Maria Montessori's life and the aspects of her intellectual, scientific and pedagogical commitment in generating civic momentum with significant and powerful effects on affirming a new feminist emancipation—aimed at consolidating a progressive vision of society—underlined the crucial value of the patronage provided by Alice Hallgarten Franchetti.⁴⁷

Indeed, it would perhaps be useful to outline certain considerations in that study to summarise the clear value of the crucial role played by the Baroness in opening up extraordinary paths for the internationalisation of Montessori pedagogy and, in particular, towards the Anglo-Saxon world: a further precious and fundamental role for enabling information on the new pedagogical system to make its way into the United States. In turn, the indications developed in that text would also seem useful for discussing and reconsidering certain conclusions drawn from the analyses presented therein.

Meanwhile, with regard to the initial incursions in the US and the propagation of news on the promising innovations offered by the Montessori Method in early childhood education, it is beneficial to recall that an explicit reference to the links and intermediation provided by the Baroness was quite clearly recognisable among the first voices introducing Montessori pedagogy on the other side of the pond.⁴⁸

Jenny Merrill, author of the article that facilitated the entry of Montessori pedagogy into America, clearly stated that the impetus to write an informative essay on this new method in infant education, deserving of careful consideration for its ability in obtaining surprising results, had come directly

⁴⁷ BABINI, Valeria Paola; LAMA, Luisa. *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Op. cit

⁴⁸ GRAZIADEI, Alice. *Attraverso i confini. Traduzioni e diffusioni di Il Metodo della Pedagogia Scientifica di Maria Montessori. Uno studio comparato*. University of Bologna, PhD thesis. Ph.D. Philosophy, Science, Cognition and Semiotics, XXXII Series, 2020, p. 9-51.

from Alice Franchetti: “the Baroness, who is personally deeply interested in the education of the children upon her own estate in Italy, has found the results of the method remarkable”.⁴⁹

However it is likely that beyond the recommendations from Alice and the relative evaluations of merit on the effectiveness of these education systems, which were also emphasised in the Baroness’ wish that the volume on the method be translated into English as soon as possible, one of the most important indications for the wider impact on the internationalisation of Montessori pedagogy concerned the recommendation addressing the American people to go and directly observe the educational activities at the Children’s Houses in Italy, since this would really enable their full effectiveness to be admired and considered: “the Baroness Franchetti says the Montessori occupations need to be seen to be fully appreciated”.⁵⁰

Even in the later and highly beneficial introduction to Montessori pedagogy directed at the wider American public by Josephine Tozier in the pages of McClure’s Magazine,⁵¹ it was clearly noted how the sponsorship ensured by personalities who were organically connected to the American sphere proved highly effective for the education method reaping interest and sympathy in the New World,⁵² recalling even more precisely: “to the encouragement of the Baroness Franchetti (Alice Hallgarten) and her husband is due her admirable book *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* in which Maria Montessori expounds the practical aspect of her work”.⁵³

Thus, considering all of the above, it would actually have been a sign of a fair and more than deserved tribute if Maria Montessori had decided to dedicate the first American edition of the method to the memory of the late Baroness.⁵⁴

⁴⁹ MERRILL, Jenny. “A New Method in Infant Education”. *The Kindergarten-Primary Magazine*, XXIII, 4, December 1909, p. 106.

⁵⁰ MERRILL, Jenny. “A New Method in Infant Education”. Op. cit., p. 107.

⁵¹ TOZIER, Josephine. “An Educational Wonder-Worker. The Methods of Maria Montessori”. *McClure’s Magazine*. XXXVII, 1, May 1911, p. 3-19.

⁵² TOGNI, Fabio. “Maria Montessori va in America. Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana”. *Rivista Formazione Lavoro Persona*. IV, 10, 2014, p. 1-10.

⁵³ TOZIER, Josephine. “An Educational Wonder-Worker. The Methods of Maria Montessori”. op. cit., p.19.

⁵⁴ KRAMER, Rita. *Maria Montessori. A Biography*. Op. cit., p. 137.

The various biographical works on the life of Maria Montessori are filled with the rapid and astonishing success that Montessori pedagogy received in the United States in the years shortly after the death of the Baroness, and the generous expectations around it, as well as the enthusiasm among the American public for the Italian pedagogue's personality.

Nonetheless, at this point it would seem better to now proceed to the conclusion and attempt to confirm the significance of the subject developed thus far. As previously anticipated, the significance of the conclusions proposed here may also be framed by presenting a critical discussion and review of certain judgements constructed around an unwillingness to allow the partnership established between Alice Franchetti and Maria Montessori to share a horizon of common faith. This means having to rely on substantial scepticism on the possibility of tracing fragments of modernism in the works, in the pedagogical project and in the social commitment of the "Dottorressa", and including a consideration of the method's scientific system for reasons of discontinuity or, again, accentuating the depth in the Montessori vision that takes a form of unshakable civic belief in progress or other vaguely political reasons, harking to alleged socialist sympathies.⁵⁵

More appropriately, it is worth going back and asking what the decisive impulse was that motivated the leading figure of the Montesca Circle, Baroness Franchetti, to lend such high repute to Maria Montessori's pedagogical experiment and spend both material and moral energy on its recognition. This would actually seem to have emerged from an urgency to actively work on encouraging the birth of a new model of a new man, an expression of a reformed faith.⁵⁶

The arguments developed in this essay propose to frame such a demanding question along these lines, endorsing the hypothesis of a prophetic horizon being developed where Montessori pedagogy prepared itself to become the standard bearer of a wider and more complex spiritual movement, tending to idealise the purpose of human elevation and linking a philosophy of education to it.

⁵⁵ BABINI, Valeria Paola; LAMA, Luisa. *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Op. cit., p. 263.

⁵⁶ BABINI, Valeria Paola; LAMA, Luisa. *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Op. cit., p. 267.

This spiritual movement intended not only to highlight the result of a complex operation in education aimed at actively intervening in the construction of the inner self, but also in an effort to celebrate within the child an original willingness of the soul for knowledge, for recognising Good, for a vocation for progressive elevation, and for participation in life with a sentiment of universal communion.⁵⁷

⁵⁷ SCHWEGMAN, Marjan. *Maria Montessori*. Bologna: Il Mulino, 2011, p. 101-104 (e-book edition).

Una rivista internazionale per il movimento montessoriano:

The Call of Education (1924-25)

An international journal for the Montessori Movement:

The Call of Education (1924-25)

Vincenzo Schirripa

v.schirripa@lumsa.it

Università di Roma LUMSA (Italia)

Data de recepció de l'original: juliol de 2021

Data d'acceptació: març de 2022

RESUM

La revista multilingüe del moviment Montessori *The Call of Education* (1924-1925) marca una etapa en la internacionalització del mètode en el context de la renovació educativa del període d'entreguerres. Al mateix temps, és el resultat de la maduresa de les associacions Montessori als Països Baixos. A través dels perfils dels dos editors que treballen al costat de Montessori, J.L.C. Godefroy i G. Révész, és possible copsar algunes dinàmiques comunes de mobilització pedagògica d'una burgesia educadora i algunes característiques específiques que fan de la ciutat d'Amsterdam, una capital Montessori.

PARAULES CLAU: *The Call of Education*, moviment internacional Montessori, serveis de primera infància.

ABSTRACT

The multilingual journal of the Montessori movement *The Call of Education* (1924-1925) marks a stage in the internationalisation of the method in the context of educational renewal between the wars. It was also the result of a mature Montessori associationism in the Netherlands. Through the profiles of the editors who flanked Montessori, J.L.C. Godefroy and G. Révész, it is possible to discern common dynamics in the pedagogical mobilisation of a bourgeoisie committed to early childhood education and some specific features that made Amsterdam a Montessori capital.

KEY WORDS: *The Call of Education*, International Montessori Movement, Early Childhood services.

RESUMEN

La revista multilingüe del movimiento Montessori *The Call of Education* (1924-1925) marca una etapa en la internacionalización del método en el contexto de la renovación educativa del periodo de entreguerras. Al mismo tiempo, es el resultado de la madurez de las asociaciones Montessori en los Países Bajos. A través de los perfiles de los dos editores que trabajan junto a Montessori, J.L.C. Godefroy y G. Révész, es posible captar algunas dinámicas comunes de movilización pedagógica de una burguesía educadora y algunas características específicas que hacen de la ciudad de Ámsterdam, una capital Montessori.

PALABRAS CLAVE: *The Call of Education*, movimiento montessoriano internacional, servicios para la primera infancia.

I. PUNTI DI RIFERIMENTO PER UNA CARTOGRAFIA

La ricezione internazionale di Montessori comincia negli anni Dieci del Novecento e confluisce, dialetticamente, nella mobilitazione policentrica per il rinnovamento dell'educazione che fra le due guerre trova nuovi motivi e canali di collegamento e confronto. La breve esperienza della rivista plurilingue *The Call of Education* si può considerare come una tappa di questo percorso di costruzione dell'internazionale montessoriana attorno ad una rete di contatti e ad alcune polarità geografiche; vista più da vicino, è un caso che illumina le

potenzialità di collegamento di un polo specifico della ricezione di Montessori, quello olandese. La sua precoce centralità nell'atlante del movimento è legata a dinamiche di adesione e di mobilitazione pedagogica delle classi dirigenti che somigliano a quelle di altri contesti nazionali ma hanno alcuni caratteri specifici: i profili dei promotori della rivista aiutano a comprenderli meglio.¹

The Call of Education. Psycho-pedagogical Journal, che si qualifica come *International Organ of the Montessori Movement*, ha per l'appunto sede ad Amsterdam. I Paesi Bassi sono nella cartografia montessoriana dal 1914, anno della prima visita della scienziata italiana e della fondazione di un primo servizio educativo a L'Aia da parte di Jo Werker, che aveva seguito il corso a Roma. Da allora si apre il dibattito,² nonché pubblicazioni in olandese di e su Montessori si succedono con regolarità. I primi due fascicoli della rivista sono pubblicati da H.J. Paris nel 1924, mentre nel doppio numero (3-4) che conclude l'annata non è indicato alcun editore. Altri tre sono pubblicati nel 1925 da Van Holkema en Warendorf, l'editrice che fra le due guerre terrà in catalogo, su impulso della NMV (Nederlandse Montessori Vereniging; Nederlandsche M. Vereeniging, prima della riforma ortografica del 1935), la serie più nutrita di titoli dell'educatrice italiana.³ Spicca, inoltre, una delle due prime edizioni olandesi di *A Montessori mother* di Dorothy Canfield Fisher,⁴

¹ Viste le difficoltà di accesso agli archivi fra il 2020 e il 2021, questa prospettiva ha consentito di mettere a frutto un'interrogazione sistematica di risorse elettroniche; se ne forniranno gli estremi poco oltre. La disponibilità dell'AMI (Association Montessori Internationale) è stata importante: ringrazio, in particolare, Joke Verheul per l'attenta rilettura e il sostegno fornito. Per i loro riscontri sul testo sono molto grato a E. Becchi, A. Gaudio, E. Moretti, F. Pruneri, A. Surian e Paola Trabalzini. Questa ricognizione fa parte del Progetto di ricerca di interesse nazionale (Prin 2017) *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*.

² LEENDERS, Hélène. «Die Rezeption der Montessori-Pädagogik in den Niederlanden», *Das Kind*. 23 (1998), pp. 18-31; RANG, Brita; LEENDERS, Hélène. «Die politische Karriere der Montessori-Pädagogik in Italien, den vereinigten Staaten und den Niederlanden im Interbellum», RÜLCKER, Tobias; OELKERS, Jürgen (Hgs.) *Politische Reformpädagogik*. Bern, Berlin: Peter Lang, 1998, pp. 379-406.

³ MONTESSORI, Maria. *Het handboek van Dr. Montessori* [Il manuale della dott.ssa Montessori]. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 1924; Id. *De methode Montessori: zelfopvoeding van het jonge kind* [Il metodo Montessori: autoeducazione del bambino]. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 1926; Id. *Zelfopvoeding* [Autoeducazione]. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 1934-35; Id. *De methode der wetenschappelijke paedagogie* [Il metodo della pedagogia scientifica]. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 1935; Id. *Het geheim van het kinderleven* [Il segreto dell'infanzia]. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, 1937.

⁴ CANFIELD FISHER, Dorothy. *A Montessori Mother*. New York: Henry Holt, 1912. *Een Montessori moeder* compare nei cataloghi sia per i tipi di Ploegsma, Zwolle che di Van Holkema & Warendorf, Amsterdam (sempre 1915, con introduzione di J.H. Gunning – del cui contributo si dirà appresso); si tratta, in ogni caso, della traduzione di Joanna Jacoba Vosmaer-Werker (1884-1981), dal 1919 coniugata Prins (openarch.nl).

frutto del primo exploit americano che all'inizio funzionò come apripista divulgativo in diversi mercati europei; poi il movimento crebbe e gli ulteriori scritti di Fisher sul metodo si scontrarono con l'esigenza della fondatrice di controllarne più direttamente le fonti.⁵

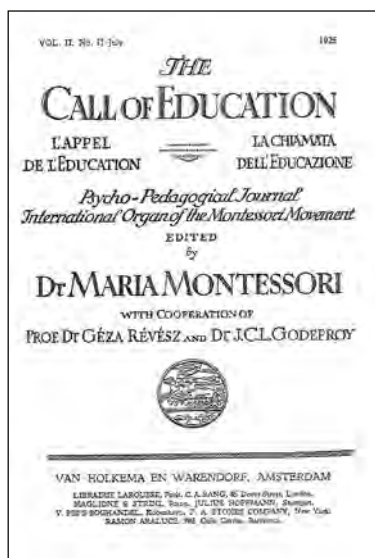


Fig. 1. Frontespizio del numero 2, 1925 di *The Call of Education*.

Fra i nodi della distribuzione elencati a piè di pagina nei frontespizi del 1925 è facile riconoscere alcuni dei principali editori di Montessori in quegli anni: Julius Hoffmann a Stoccarda, Pio's Boghandel a Copenaghen, Ramon Araluce a Barcellona, Maglione e Strini a Roma, editori de *L'autoeducazione* e *Il metodo* fra il 1916 e il 1935, e Librairie Larousse a Parigi. A New York Stoker è per Montessori la prima porta editoriale d'accesso al mondo anglofono assieme all'inglese Heinemann, mentre a Londra il riferimento è C.A. Bang, che da collaboratore di Heinemann ha stretto rapporti con Montessori fino a divenire organizzatore del suo movimento nel Regno Unito.

La testata figura in inglese, francese (*L'Appel de l'Éducation*) e italiano (*La chiamata dell'educazione*), mentre gli articoli sono scritti in quattro lingue – anche in tedesco.

⁵ GRAZIADEI, Alice. «Attraverso i confini. Traduzioni e diffusione di *Il metodo della pedagogia scientifica* di Maria Montessori. Uno studio comparato». Tesi di dottorato, Università di Bologna, 2020.



Fig. 2. Quadriglia trionfante. Dettaglio dell'immagine nel frontespizio.

L'immagine di gusto classico che appare nella parte inferiore del frontespizio (fig. 2), racchiusa in un tondo, si può interpretare come fosse la faccia di una moneta. Vi è raffigurata una quadriga in movimento con una Vittoria alata che incorona l'auriga: è un motivo ampiamente rappresentato nel mondo antico e nella numismatica greca e romana – anche nelle lire italiane coniate prima e durante la guerra, a dire il vero. Se ne possono intuire le implicazioni esoteriche e soprattutto il legame con l'immagine della “quadriga trionfante” che apparirà nella terza edizione de *Il metodo della pedagogia scientifica* (1926), alla luce della quale possiamo inferire che l'auriga è un bambino.⁶ Sotto la figura, l'esergo è abbastanza ampio da contenere altri elementi, difficili però da decifrare. L'immagine del bambino alla guida della quadriga sarà presente anche nell'iconografia montessoriana successiva. È anche il caso di ricordare che l'estensione dell'approccio montessoriano all'istruzione elementare e ai gradi successivi, cui l'immagine della quadriga trionfante è legata, trova nei Paesi Bassi un contesto privilegiato di sperimentazione – si pensi solo ai licei montessoriani come quello di Amsterdam.

Nel frontespizio la responsabilità della rivista è attribuita con enfasi alla fondatrice del movimento (“Edited by Dr. M. Montessori”) con la collaborazione di Géza Révész (1878-1955), esule ebreo ungherese che nel 1932 otterrà la cittadinanza e la prima cattedra di Psicologia in quell'ateneo, e dello psicopatologo Jan Carel Lodewijk Godefroy (1883-1957), che già da alcuni anni contribuisce in prima persona allo sviluppo delle iniziative montessoriane nel suo Paese.

⁶ MONTESSORI, Maria. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica a cura di Paola TRABALZINI. Roma: ONM, 2000.

2. IL PROGETTO DELLA RIVISTA

Un'impresa editoriale del genere lavora sul suo oggetto in due direzioni: da un lato, descrivendo il movimento montessoriano gli dà forma e, dall'altro, esplorandone il livello internazionale lo costruisce in quanto tale. Di regola, gli scritti programmatici sono un po' enfatici e l'articolo d'apertura *La Chiamata* non fa eccezione.⁷ Qui Montessori si spinge a immaginare una mobilitazione delle energie infantili ormai liberate. Il metodo ha ormai dimostrato la sua efficacia, sostiene, «sui bambini di quasi tutte le razze umane che hanno una qualche connessione con la nostra civiltà». La versione francese è letterale; quella inglese, firmata da Sheila Radice, asciuga alcuni giri di frase e questo sarà reso così: «to children of almost all civilised and semi-civilised races». Il «nuovo bambino» che emerge così all'attenzione del mondo è prefigurazione dell'uomo che «s'interessa al predominio della sua natura superiore». È il modo in cui Montessori, a quell'altezza cronologica, può tematizzare una proiezione a suo modo universale della pedagogia scientifica. Ci sarebbe materia per riflettere sui nodi che legano queste affermazioni alla problematica del movimento pedagogico dell'epoca, sulle corde che fanno vibrare nell'uditorio della rivista.

Tuttavia, queste pagine contengono soprattutto un programma organizzativo, al di là dell'afflato utopico che sembra metterlo in secondo piano. *The Call of Education*, dichiara la fondatrice, è al servizio di un ambizioso progetto di riforma sociale: troppo poco pensare che la rivista serva solo a organizzare le «innumerevoli forze» degli «apostoli» dell'idea, o a sostenere la formazione delle maestre «che dirigono scuole montessoriane senza sufficiente preparazione». Invece conviene leggere queste parole come una preterizione: sono proprio questi i due obiettivi, e non è nemmeno poco. Si tratta di dare voce al movimento, come del resto dichiara esplicitamente il sottotitolo *International Organ of the Montessori Movement*, prima ancora che un'istituzione organizzatrice abbia potuto prendere corpo – l'AMI nascerà nel 1929 e si trasferirà proprio ad Amsterdam nel 1935, un anno prima che la famiglia Montessori si sposti dalla Catalogna ai Paesi Bassi.

A conferma di questa doppia intenzionalità – consolidare il montessorismo da una prospettiva interna ed esterna al movimento, dal punto di vista dell'opinione pubblica e degli educatori e sostenitori – ecco il programma

⁷ Poi ripreso da Augusto SCOCCHERA nella raccolta a sua cura MONTESSORI, Maria. *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Opera Nazionale Montessori, 2002.

di lavoro dichiarato nel colophon, che prevede 4 numeri l'anno di circa cinquanta pagine, con contenuti distinti dai seguenti descrittori:

1. Scientific Articles.
2. The Psychology of the Child: observation of development.
3. Practical help to teachers.
4. Results in the Schools.
5. Replies to questions on the Montessori Method.
6. Articles on Social problems in the light of the method.
7. International News of the Movement, Statistics, etc.
8. Literature and art for children, etc.
9. Contributions from the children (drawings, compositions etc.).
10. Illustrations.

Si tratta quindi di offrire notizie sulla diffusione del metodo, sui suoi risultati e sulle sue potenzialità, favorendo la circolazione di informazioni fra i nodi del movimento e un pubblico più ampio di sostenitori, attuali e potenziali. Far vedere le istituzioni educative e i loro frutti, quindi: i disegni dei bambini e le fotografie degli ambienti, proprio negli anni in cui sta maturando un codice visuale dell'educazione attiva, con un significativo apporto degli spazi montessoriani.⁸ Valorizzare testimonianze, appianare questioni controverse con domande e risposte della fondatrice o di altre autorità. Gli indici riprodotti in appendice rendono un'idea delle proporzioni con cui questi elementi si combinano nel servizio informativo che la rivista rende alla vita del movimento.

Una delle priorità è sottolineare, corroborare il credito scientifico e la reputazione internazionale del metodo. Eloquente quanto mai, il primo

⁸ BRASTER, Sjaak. «How (un-)useful are images for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. 15 (2010), pp. 123-148. Doi: 10.2436/20.3009.01.57; ID. «The progressive child: images of new education in the New Era (1920-1939)», *History of Education & Children's Literature*. XIII, 1 (2018), pp. 215-250; COMAS RUBÍ, Francisca; SUREDA GARCIA, Bernat. «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica*. 48/4 (2012), pp. 571-587; SUREDA GARCIA, Bernat; COMAS RUBÍ, Francisca. «La fotografía como instrumento de divulgación del método de María Montessori en Cataluña», *MeTis. Mondis educativi. Temi indagini suggestioni*. 12 (2014). Doi: 10.12897/01.00056; SUREDA GARCIA, Bernat; MOTILLA SALAS, Xavier; COMAS RUBÍ, Francisca. «La revista *Feminal*: fotografía y visualización de la aportación femenina a la renovación educativa en Cataluña 1907-1917», *Historia de la educación*. 33 (2014), pp. 215-230; SCHIRRIPIA, Vincenzo. «Ambienti montessoriani nei luoghi di Danilo Dolci: l'Animi a Trappeto (1954/1965)», TRABALZINI, Paola (ed.) *Sensi immaginazione intelletto in Maria Montessori. Dimensione estetica ed espressione di sé*. Roma: Fefè, 2020, pp. 189-209.

contenuto della rivista è una fotografia, stampata a tutta pagina e intercalata fra l'indice e il già citato articolo d'apertura, che ritrae la "Dr. Maria Montessori – Hon. Doct. Litt." in posa solenne, con toga e tocco, in occasione del conferimento del titolo di Honorary Doctor of Literature, l'11 dicembre 1923, da parte della Durham University,⁹ nel Regno Unito. La scelta di pubblicare la fotografia non è del tutto gratuita perché l'evento è recente e nelle pagine successive (n. 1, pp. 73-74) se ne offre una cronaca, ripercorrendo per brevi cenni la cerimonia in università per poi dar conto ampiamente del suo successivo rientro ad Amsterdam dove in quel periodo (novembre 1923 – febbraio 1924) stava tenendo un corso.

Attribuire questa inclinazione celebrativa al carattere di Montessori, alla sua fede nella propria missione o a un bisogno personale di riconoscimento sarebbe una spiegazione parziale: c'è intorno un tessuto organizzativo che promana dall'associazionismo montessoriano olandese, lo stesso che in quell'occasione l'ha accolta con folte adesioni ai suoi corsi e un cerimoniale curato, minutamente e diffusamente descritto dalla stampa dell'epoca. Nel solenne benvenuto che le rivolge in università l'1 novembre 1923, J.C.L. Godefroy ripercorre le sue visite (quella, lunga, del 1923-4 è la quarta) come tappe della crescita di un movimento che nei Paesi Bassi ha stabilizzato le sue istituzioni, superato ogni incertezza e approssimazione sul metodo, nonché ottenuto un prezioso riconoscimento governativo:¹⁰ si capisce che *The Call of Education* sarà frutto precisamente di questa stagione di maturità del montessorismo olandese. La fotografia in costume accademico risponde anche alle esigenze di autorappresentazione di questo gruppo dirigente locale, che ha interesse ad investire sulla leadership della Dottoressa e a capitalizzare contatti e relazioni. Due elenchi mirano a rendere visibili i nodi più prestigiosi della rete: uno è la lista di sub-editor che apre la pagina delle informazioni editoriali.

Mrs. P. Smart, America; Miss. L.E. Roubiczek, Austria, Comtesse V. Sforza, Belgium; Dr. Christo Neguentsov, Bulgaria; Prof. A. Franca, Brazil; Dr. Hiang-Kan-Hu, China; Mrs. Sheila Radice; C.A. Bang, O.B.E., England; M.^{lle} Cromwell, France; Dr. F. Hilker, Germany; Prof. M. Fancello, Italy;

⁹ La didascalia reca le credenziali del fotografo londinese F[rank] A[rthur] Swaine; due immagini presumibilmente dalla stessa origine sono oggi nel repertorio Getty Images: <https://tinyurl.com/y4tvdgat>.

¹⁰ *Rede ter verwelkoming van Dr. M. Montessori door dr. J.C.L. Godefroy, namens de vrienden en aanhangers der Montessori methode, by hare ontvangst in de aula der Universiteit te Amsterdam pp 1 Novembrer 1923.* Maria Montessori Archives, Amsterdam, AMI, document n. 5739 (4 pp.).

M.^{me} C. d'Ergin Caterinici, Romania and Greece; Dr. Juan Alzina; R. Ara-luce, Spain; Prof. Ad. Ferriere; M.^{elle} Bontempi, Switzerland.

Un'altra lista appare in coda al sommario promettendo ulteriori contributi.

In addition to articles by the editors in the different countries, *The Call of Education* has received contributions from: Dr. A. Adler, Vienna; Dr. A. Droogleever Fortuyn, Univ. of Leyden; Prof. Dr. G.A. Jaederholm, Univ. of Göteborg; Prof. Dr. D. Katz, Univ. of Rostock; Prof. Dr. K. Koffka, Univ. of Giessen; Prof. Dr. O. Lipmann, Berlin; Prof. Dr. W. Peters, Univ. of Jena; Sign.a A. Maccheroni; Prof. Dr. W. Stern, Univ. of Hamburg; Prof. J.R. Thompson, Queens Univ. of Belfast; Prof. Dr. E. Weszely, Univ. of Pécs, etc.

Elenchi come questi, in cui contano molto i titoli professionali o altri indicatori di distinzione sociale, le istituzioni di afferenza e la distribuzione delle provenienze, hanno un valore ostentativo che funziona al di là del fatto che si tratti di corrispondenze di lunga durata oppure di collaborazioni occasionali che avranno o meno un seguito. Tuttavia, chi li scorre può riconoscere nomi effettivamente impegnati, in quegli anni, a promuovere o sostenere istituzioni montessoriane nel mondo; a partire da queste liste si potrebbero esplorare alcune connessioni più significative. L'adesione di Adolphe Ferrière, ad esempio, accompagnata dal rilievo con cui *Pour l'ère nouvelle* (11 luglio 1924) annuncia la nascita della rivista.¹¹ Di Alfred Adler nel numero 2 del 1924 sarà pubblicato effettivamente un articolo – ma c'è anche un'inserzione commerciale in quarta di copertina (poi anche nel successivo n. 3-4 del 1924) sulla sua *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*. La rivista di Adler contraccambia (in almeno due numeri, il 4 e il 6 del 1924) e coglierà più di un'occasione, nel recensire testi d'interesse montessoriano, per dichiarare la simpatia provata nei confronti di tale metodo. Sono solo due esempi, ma diverse piste si potrebbero dipanare a partire da questi snodi. I prossimi paragrafi si concentrano sui due co-editor, diversamente rappresentativi di quei caratteri del polo olandese – o, meglio, di Amsterdam: a L'Aia le cose

¹¹ SAHLFELD, Wolfgang; VANINI, Alina. «La rete di Maria Montessori in Svizzera», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. 25 (2018). Sezione monografica *Maria Montessori e le sue reti di relazioni*, a cura di Fulvio DE GIORGI, pp. 163-180.

funzionano diversamente – che ne determinano alcuni vantaggi competitivi nella geografia montessoriana. Cominciamo dal contesto.

3. UNA CAPITALE MONTESSORIANA

La ricezione olandese della proposta montessoriana, si è ricordato all'inizio, ripropone dinamiche di mobilitazione pedagogica delle classi dirigenti già riconoscibili altrove ma con una maggiore densità di attivazione, di dialettica metodologica e di realizzazioni concrete. Uno dei fattori di cui tener conto è il modo in cui la struttura sociale in cui si iscrive l'uditorio potenziale di Montessori assorbe e gestisce il pluralismo culturale, politico e religioso. Il movimento pedagogico a cavallo del xx secolo è profondamente interdipendente con le dinamiche che costruiscono, da fine Ottocento, uno spazio pubblico aperto a nuove forme di partecipazione: le stesse dinamiche da cui prendono forma i partiti di massa le loro reti prepolitiche di integrazione sociale, di costruzione competitiva della cittadinanza. Al lettore italiano è familiare, per quegli anni, uno schema tripolare: liberali, socialisti, cattolici, con le loro iniziative parallele e specializzate di socializzazione delle masse.

Gli studi sulla storia politica dei Paesi Bassi hanno usato il termine *verzuiling*, in inglese *pillarization*:¹² la metafora dei pilastri serve a spiegare il modo in cui comunità tendenzialmente separate, ma omogenee per appartenenza religiosa o politica, hanno sviluppato rapporti di interdipendenza mutualistica che, all'interno di una comune lealtà allo Stato nazionale, ha intessuto un sistema di integrazione sociale e di costruzione della cittadinanza. Anche attraverso la scuola: ognuno dei gruppi tende a esprimere istituzioni e filiere pedagogiche distinte. La separazione dei percorsi educativi fa risaltare i criteri di contestualizzazione delle proposte pedagogiche: quelli che distinguono la Montessori dei cattolici da quella dei liberali laici, per esempio, con tutte le sfumature del caso. Le dinamiche di competizione o comunque di pluralismo proattivo alimentano il dibattito.

Un passaggio chiave è la *pacificatie* del 1917: si tratta di una riforma costituzionale che prevede suffragio universale (maschile, ma già nel 1919 si apre al voto femminile), rappresentanza proporzionale e parità finanziaria

¹² HELLEMANS, Stef. «Pillarization ('Verzuiling'). On Organized 'Self-Contained Worlds' in the Modern World», *The American Sociologist*. 51 (2020), pp. 124–147. Doi.org/10.1007/s12108-020-09449-x.

delle scuole pubbliche e private. Una volta terminata la Grande guerra (1918) i Paesi Bassi si offrono così come scenario ideale per le iniziative di una borghesia illuminata che fin dal secolo precedente identifica nell'impegno per l'educazione della prima infanzia un compito connesso al proprio *status* e un canale di espressione personale, lo veste più o meno apertamente dei colori delle sue opzioni politiche, filosofiche o religiose, genera dibattito pedagogico attraverso i suoi canali di comunicazione, trova negli investimenti di comunità e amministrazioni locali una sponda per realizzazioni conformi a un ideale di riforma sociale attraverso l'educazione.

Meno scontato è il fatto che la pedagogia scientifica e la sua "brandizzazione", come si sarebbe detto nel XXI secolo, da parte di Montessori contribuiscano a dar forza e forma a un più ampio movimento che vuole orientare politiche locali per la prima infanzia, con un'iniziativa privata che prepara sbocchi pubblici, talvolta in chiave dichiaratamente socialista.¹³ È un esito tipicamente olandese che deriva da un contesto già pedagogicamente sollecitato: il montessorismo attecchisce su un terreno già profondamente dissodato dal movimento froebeliano. Come ha mostrato l'approccio promosso da Kevin J. Brehony, il froebelismo ha un carattere transnazionale che lascia sul campo precisi punti di riferimento (e qualcosa di simile si può osservare ancor prima a proposito dell'insegnamento mutuo) per studiare il montessorismo come caso di *transfert*.¹⁴ Con il lascito di Fröbel vi è un rapporto dialettico, a volte risolto per integrazione o superamento; con altre correnti di modernizzazione educativa si ha un vivace confronto sincronico: si pensi al "vicino" e concorrente movimento decrolyano.¹⁵

Di questa dinamica lo psicologo educatore belga è parte in causa ma anche diretto cronista, perché ne scrive in prima persona sulla rivista della Ligue internationale pour l'éducation nouvelle.¹⁶ L'articolo riguarda il polo

¹³ CALIS, Mayke. «De eerste openbare Montessorischolen», *Ons Amsterdam. Gebouwd op Verhalen*. (01.06.1996). URL: onsamsterdam.nl/de-eerste-openbare-montessorischolen.

¹⁴ MAY, Helen; NAWROTZKI, Kristen; PROCHNER, Larry (eds.). *Kindergarten Narratives on Froebelian Education. Transnational Investigations*. London: Bloomsbury, 2018. COWEN, Robert. «The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting?» *Comparative Education* 45/3 (2009), pp. 315-327. Doi: 10.1080/03050060903184916.

¹⁵ VAN GORP, Angelo. *Voorbij de 'Cultus van de Pionier'. Over de methodestrijd tussen decrolyens en montessorianen*, D'HOKER, Mark; DEPAEPE, Marc (eds.) *Op eigen vleugels. Liber Amicorum Prof. Dr. An Hermans*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2004, pp. 47-58. VAN GORP, Angelo; SIMON, Franky; DEPAEPE, Marc. «Frictions and fractions in the new education fellowship, 1920s-1930s: Montessori(ans) vs. Decroly(ans)», *History of Education and Children's Literature* XII/1 (2017), p. 251-270. Doi.org/10.1400/251864.

¹⁶ DECROLY, Ovide. «Expériences d'éducation nouvelle à La Haye», *Pour l'ère nouvelle. Revue interna-*

montessoriano dell'Aia, sorto attorno all'iniziativa di Henriëtte Siewertsz van Reesema – de Graaf (1854-1923) e della figlia Cornelia Philippi – Siewertsz van Reesema (1880-1963), anche in questo caso sostenuto dalle autorità locali.¹⁷ A L'Aia prende forma un approccio più aperto a ibridazioni, meno ortodosso – fino alla rottura, che si andrà acuendo lungo gli anni Venti. Decroly dedica in coda all'articolo qualche parola al polo di Amsterdam.

Pour terminer signalons qu'Amsterdam possède une organisation pareille à celle de La Haye; la direction en appartient au Dr. Godefroy et à M.lle Tromp, qui suivent plus fidèlement les directions montessoriennes. Ils viennent, en association avec M.me Montessori et le Dr. Révész [sic], de publier une nouvelle revue internationale: «The Call of Education». Signalons aussi que le mouvement montessorien s'est étendu en Hollande bien plus qu'en Belgique. On trouve en effet des classes ou des écoles privées à Rotterdam, Utrecht, Arnhem, Hoorn, Ha[a]rlem, Bilthoven, Leendam, Eerbeek, Welft, Amersfoort, etc.

La plupart des personnes qui y enseignent sont des élèves des cours de La Haye ou d'Amsterdam.

Ces quelques notes fort brèves donnent une idée du mouvement qui se manifeste en ce moment en Hollande dans le domaine de l'éducation. Elles montrent que ce mouvement est surtout accentué dans l'enseignement des petits; que ce mouvement résulte en partie de la répercussion retentissante qu'ont eues les idées montessoriennes dans ce pays. Elles font apercevoir aussi, dans l'évolution qui se marque, notamment à La Haye, que déjà l'orthodoxie de l'inspiratrice a créé une dissidence et l'on cherche par un éclectisme raisonnable à ne pas se laisser entraver par des dogmes trop rigides, et qui ne répondent à la vie réelle, au caractère mouvant et divers de la mentalité enfantine. Comme toujours le bon sens du peuple se regimbe contre l'ingérence trop marquée de conceptions purement mystiques dans la vie pratique.

Il dibattito su *Pour l'ère nouvelle* continuerà, fra l'altro, con un denso articolo in tre parti della stessa Philippi – van Reesema su *Les précurseurs de M.me*

tionale d'éducation nouvelle. 12 (1924), pp. 62-65.

¹⁷ HAZENOOT, Maartje. «In rusteloze arbeid. De betekenis van Cornelia Philippi-Siewertsz van Reesema (1880-1963) voor de ontwikkeling van het onderwijs aan het jonge kind». Doctoral dissertation, University of Groningen, 2010.

Montessori.¹⁸ Tuttavia, già in queste righe troviamo un'esplicita conferma delle peculiari qualità della mobilitazione pedagogica dei Paesi Bassi: il movimento per il rinnovamento dell'educazione sembra aver superato quella soglia critica, quantitativa e qualitativa, oltre la quale eclettici e ortodossi possono convivere anche conflittualmente (a spese semmai di una partecipazione coordinata alle reti internazionali)¹⁹ senza però che il pluralismo degli approcci indebolisca la capacità di incidere sui sistemi educativi. Inoltre, Decroly inquadra *The Call of Education* come contributo specifico del gruppo di Amsterdam, del quale J.C.L. Godefroy è considerato espressione più rappresentativa e militante, mentre leggermente diverso suona il coinvolgimento di G. Révész, per quanto entrambi risultino in quegli anni *privaatdocenten* (liberi docenti) dell'università di Amsterdam.²⁰

4. DUE SCIENZIATI MONTESSORIANI E IL LORO AMBIENTE

Dei due curatori Géza Medárd Révész è effettivamente il più affermato, lo si coglie anche dal tono con cui nel primo numero comunica di aver aderito con gioia alla proposta di Montessori “de partager avec elle la rédaction de cette revue”. Giunto all'ordinariato nel 1918 a Budapest, viene preso di mira dal nascente regime di Horthy.²¹ Nel 1920 medita di lasciare l'Ungheria per Gottinga, dove il suo punto di riferimento è Georg Elias Müller, ma poi troverà una sistemazione nei Paesi Bassi. In quel periodo sta per uscire in traduzione inglese²² il suo studio sul caso del giovanissimo pianista Ervin Nyiregyházi (1903-1987) che Révész, musicista egli stesso, ha osservato fra i sei e i dodici anni, pubblicando i risultati in tedesco nel 1911 e nel 1916; la monografia avrà buone recensioni all'estero e resterà nel tempo un punto di riferimento

¹⁸ PHILIPPI VAN REESEMA, Cornelia. «Les précurseurs de M.me Montessori», *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*. 21 (1926), pp. 82-85; 22 (1926), pp. 119-126; 23 (1926), pp. 171-175.

¹⁹ HAENGGLI-JENNI, Béatrice. «Pour l'Ère Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940)». Thèse de doctorat, Université de Genève, 2011, p. 223. Id. *L'éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère nouvelle (1920-1940)*. Berne: Peter Lang, 2017.

²⁰ *Verslag van den Staat van het Onderwijs in het Koninkrijk der Nederlanden*, Jaargangen 1916-1930, dbnl.org.

²¹ PLÉH, Csaba. «A korai magyar kísérleti pszichológia és a nagyvilág. Révész Géza emlékére» [Early Hungarian experimental psychology and the great world. To remember Géza Révész], *Magyar Pszichológiai Szemle*. 64/3 (2009), pp. 467-495.

²² Révész, Géza. *The Psychology of a Musical Prodigy*. London: Kegan Paul & Co, 1925.

nella psicologia musicale, con successive edizioni. Altri suoi campi di studio sono la psicologia della percezione visiva e sonora, del tatto e del linguaggio.²³

Nel 1932 Révész ottiene la cattedra – ha la meglio su H.C. Rümke – e nello stesso anno viene naturalizzato; nel 1935 inaugurerà con David Katz, altro autore in *The Call of Education*, la serie degli *Acta Psychologica* con l'editore Nijhoff.²⁴ Già nel 1922 lo troviamo, con Godefroy, nel comitato scientifico dell'associazione montessoriana olandese. La moglie Magdolna (Magda) Révész, nata Alexander (1885-1972), è una storica dell'arte e contribuirà alle pratiche delle scuole montessoriane sul versante delle arti visive; nel numero 2 del 1925 scrive sul disegno spontaneo dei bambini. Montessori citerà entrambi, nel 1950, in *La scoperta del bambino*. Riceve una formazione montessoriana la figlia Judith Magdalena Révész, poi coniugata Laqueur (1915-2018), che si affermerà come scultrice (anche in Italia) dopo aver compiuto un percorso inverso di mobilità per formarsi in Ungheria a metà degli anni Trenta; sua è la gazza che compare nel numero 1 del 1925 di *The Call of Education* (*Drawing by a 9½ years old girl of the "Amsterdam Montessorischool"*). Nello stesso numero appare un articolo del nonno materno Bernhard Alexander: professore a Budapest, filosofo neokantiano interessato a questioni di estetica e di educazione, anch'egli spinto all'emigrazione dalla politica antiebraica del regime, padre di Magda e dello psicoanalista magiaro-americano Franz Alexander.

Fra i fattori che hanno reso Amsterdam una capitale montessoriana c'è anche il suo essere uno snodo del grande esodo degli intellettuali fra le due guerre: nelle storie familiari dei coniugi Révész e Alexander vediamo operare la dinamica di *double deprovincialization* di cui scrive Peter Burke nella sua storia dell'esilio e dell'espatrio come educazione,²⁵ fenomeno in cui la città olandese vanta un primato di lungo periodo: i nuovi arrivati fertilizzano l'ambiente con la propria presenza e, a loro volta, reimparano ad essere intellettuali e classe dirigente in un contesto in cui vigono nuovi codici. La partecipazione

²³ KOPIEZ, Reinhard; LEHMANN, Andreas C. *Die Anfänge der musikpsychologischen Forschung zu Wunderkindern im Netzwerk um Carl Stumpf*. Ebeling, Martin (ed.) *Carl Stumpfs Berliner Phonogrammarchiv: Ethnologische, musikpsychologische und erkenntnistheoretische Perspektiven*. Frankfurt A.M.: Peter Lang, 2016, p. 143-159; Elffers, Els. «Nederlandse Taalkunde: voer voor psychologen?» *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*. 125/2 (2009), pp. 126-132.

²⁴ EDELMAN, Hendrik. *International Publishing in the Netherlands, 1933–1945. German Exile, Scholarly Expansion, War-Time Clandestinity*. Leiden, Boston: Brill, 2010.

²⁵ BURKE, Peter. *Exiles and Expatriates in the History of Knowledge, 1500-2000*. Waltham: Brandeis University Press, 2017.

a iniziative educative e culturali, l'ingaggio in un movimento come quello montessoriano è anche un itinerario di accreditamento e di apprendimento.

Jan Carel Lodewijk Godefroy studia ad Amsterdam, dove nel 1906 è fra i fondatori di un'associazione studentesca di matrice teosofica;²⁶ si laurea però a Groninga con Enno Wiersma, nel 1915²⁷. Ad Amsterdam (1916-17) diventa assistente clinico residenziale nel laboratorio neurologico di K. Herman Bouman presso la clinica Wilhelmina Gasthuis – dove si terranno alcune lezioni di Montessori – e suo assistente in università; dal 1920-21 compare come *privaatdocent* nei rapporti annuali sullo stato dell'istruzione nel Regno. Lungo gli anni Venti viene cooptato nel consiglio scolastico della Wilhelmina Catherina School, con il compito di aprirne l'impianto froebeliano alle innovazioni montessoriane; ne assumerà la presidenza. La scuola si trova nei pressi di Den Texstraat, caratterizzata da una presenza ebraica che contribuisce a costituire la comunità scolastica.²⁸ Suoi fondatori sono Willem Barend Fricke e Petronella Meuleman-van Ginkel, iniziatori della Società teosofica olandese.

Fin dalle origini (1916) Godefroy partecipa alle attività della Scuola estiva internazionale di filosofia di Amersfoort, ancora oggi esistente, che si afferma presto come appuntamento di un certo richiamo e nel 1937 ha anche Montessori fra i suoi relatori. È forse in questo ambiente che si lega alla peculiare vicenda del Signific Movement, ispirato alla filosofia del linguaggio di Victoria Welby. Fra le due guerre vi confluiscono intellettuali di diversa formazione, sensibili al tema dell'unità dei saperi, alla sintesi fra scienze ed esperienza pratica, con una certa apertura internazionale e un eclettismo che mette assieme interessi spirituali, orientalisti e teosofici con, per citare l'esempio più dissonante, il neopositivismo marxista del Circolo di Vienna di Otto Neurath, altro esponente dell'immigrazione intellettuale in Olanda fra le due guerre, membro attivo del movimento. Godefroy è nel 1936 fra i

²⁶ *Geschiedenis van het Amsterdamsch studentenleven, 1632-1932*. Gedenkboek in opdracht van den Illusterrissimus senatus studiosorum Amstelodamensium ter gelegenheid van het 300-jarig bestaan der instelling van hooger onderwijs. International antiquariaat (Menno Hertzberger), 1932. Disponibile su Delpher: <https://tinyurl.com/7r3cvpk6>.

²⁷ DE WAARDT, Hans. *Mending Minds. A cultural history of Dutch academic psychiatry*. Rotterdam: Erasmus, 2005; GODEFROY, Jan Carel Lodewijk. «Onderzoekingen over de aandachtsbepaling bij gezonden en zielszieken: (bijdrage tot de experimenteel-psychologische differentieel-diagnostiek tusschen epilepsie en hysterie)». Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, 1915.

²⁸ «Wilhelmina-Catharinaschool», *Joodsamsterdam. Joodse sporen in Amsterdam en omgeving*. (24.04.2016). URL: www.joodsamsterdam.nl/wilhelmina-catharinaschool.

principali animatori di *Synthese. An international journal devoted to present-day cultural and scientific life*, con il filosofo e matematico Gerrit Mannoury (già nel 1922 coinvolto nel comitato di studi del NMV) e lo psicologo David Vuysje, genero di Mannoury. Montessori sarà corresponding member dell'International Group for the Study of Significs costituito nel 1937; nel 1947 la troviamo nel comitato organizzativo della *Troisième conférence d'été internationale de linguistique psychologique*.²⁹

Figura ancor più nodale nel movimento montessoriano è Maria Remmina van Mill (1884-1979): sposa Godefroy nel 1908 per poi divorziarne alla fine del 1931. Vivono per alcuni anni a Zutphen, dove lui esercita attività ospedaliera; è lei a fondarvi una Casa dei bambini nel 1916 con Carolina W. Tromp, che si è formata a L'Aia con Jo Werker e rimarrà un'altra figura centrale nel movimento.³⁰ Nello stesso anno però la famiglia si sposta; Van Mill e Tromp fondano la scuola di Amsterdam il 1° novembre 1916. Nelle biblioteche teosofiche c'è traccia di una sua traduzione di Geoffrey Hodson.³¹ I ruoli sembrano così distinti: J.C.L. Godefroy spende la sua dote di relazioni e la sua autorità scientifica nell'accreditamento del metodo, come G. Révész ma più dall'interno: partecipa alla costruzione delle relazioni pubbliche dell'associazione ma anche alla formazione degli insegnanti. M.R. Godefroy van Mill, che nel colophon di *The Call of Education* figura come riferimento amministrativo, ha un profilo più militante. Contribuisce alle pratiche educative degli asili nel campo della musica – suoi alcuni motivi “montessoriani” adatti al canto dei bambini – ma soprattutto è attivissima organizzatrice, formatrice e propagandista del metodo fino al 1953, quando il suo ritiro viene salutato con attestazioni di gratitudine di componenti diverse del mondo montessoriano; nel 1963 sarà per questi meriti insignita dell'ordine cavalleresco di Orange-Nassau.

²⁹ WESTSTEIJN, Arthur. «De Wiener Kreis in Nederland, 1934-1940», *Geschiedenis van de wijsbegeerte in Nederland*. 14 (2003), pp. 249-266; BROUWER, Luitzen Egbertus Jan. «Synopsis of the Signific Movement in the Netherlands. Prospects of the Signific Movement», *Synthese*. 5/4-5(1946), pp. 201-208. Ora in PETRILLI, Susan. *Signifying and Understanding. Reading the Works of Victoria Welby and the Signific Movement*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2009. Sull'ideale dell'unità della scienza in Neurath e nella sua rete di relazioni cfr. BURKE, Peter. *The Polymath. A cultural history from Leonardo Da Vinci to Susan Sontag*. New Haven, London: Yale University Press, 2020, p. 142 *et passim*.

³⁰ JOOSTEN-CHOTZEN, Rosa. *Montessori opvoeding. Haar toepassing in ons land*. Utrecht: Bijleveld, 1937.

³¹ Geoffrey Hodson, *Eénwording met het goddelijk bewustzijn* [Unificazione della coscienza divina], De Driehoek, Amsterdam s.d., catalogato in www.theosofie.nl: è la traduzione di *The inner side of churchworship. An offering on the altar of the Christian faith*, Theosophical Publishing House, Aydar, Madras 1930.

5. ATTIVITÀ E APPARTENENZE DI UNA BORGHESIA EDUCATRICE

Di questa fervida attività di propaganda esistono tracce diffuse che oggi è più agevole mettere in relazione grazie all'interrogazione dei repertori digitali, lì dove l'insieme di libri, riviste e documenti d'archivio disponibili on-line è abbastanza rappresentativo. Senza attardarsi su una sitografia analitica che risulterebbe farragginosa da leggere e da utilizzare per ulteriori ricerche, mi limito a indicare le due principali porte d'accesso usate per questa ricognizione fra libri e periodici dell'epoca: il portale Delpher (delpher.nl) della Biblioteca reale (Koninklijke Bibliotheek. Nationale Bibliotheek van Nederland, kb.nl) e De Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL).

L'associazionismo montessoriano gode di ampia copertura fra le diverse testate ma il dibattito sul metodo è vivo anche al di là dell'intraprendenza, per così dire, del suo ufficio stampa e delle occasioni di copertura giornalistica, non solo nelle riviste pedagogiche. Fra i diversi esempi è possibile citarne uno relativamente precoce: all'inizio del 1919 Van Mill informa i lettori di *De Socialistische gids*, mensile del Partito socialdemocratico dei lavoratori (SDAP), dell'attività della NMV costituita due anni prima.³² Una nota segnala che la redazione ha discusso sull'opportunità di pubblicare l'articolo; nel numero di giugno Anna van der Wijk – De Groot, educatrice froebeliana, replica rettificando alcune affermazioni a favore dell'educatore tedesco, pur senza mettere in discussione l'approccio di Montessori, in quanto più moderno e adeguato ai tempi.³³

Si è detto dell'importanza del tessuto froebeliano nel preparare e metabolizzare l'approdo di Montessori in Olanda – un confronto fra le due pedagogie è anche oggetto di un saggio di Van Mill dello stesso anno.³⁴ Si badi alle date: non siamo solo alla vigilia di un ciclo di visite montessoriane che, dopo la guerra, consoliderà il movimento nei Paesi Bassi. Siamo anche nell'anno di un turno elettorale amministrativo, quello del 1919, che vede le donne ammesse all'elettorato passivo. Un passaggio maturato attraverso una mobilitazione femminile che ha attraversato in modo particolare il partito

³² GODEFROY-VAN MILL, Maria Remmina. «Dr. Maria Montessori en de Ned. Montessori-Vereeniging», *De Socialistische gids. Maandschrift der Sociaal-democratische Arbeiders-partij* IV (1919), pp. 35-40.

³³ VAN DER WIJK - DE GROOT, Anna. «De Montessori-methode», *De Socialistische gids. Maandschrift der Sociaal-democratische Arbeiders-partij*. 6, IV (1919), pp. 527-531.

³⁴ GODEFROY-VAN MILL, Maria Remmina. *Een vergelijkende beschouwing over de Fröbel en Montessori methode*. Amsterdam: Nederlandsche Montessori Vereeniging, 1919.

socialdemocratico (SDAP): è la forza politica che elegge in proporzione il numero più alto di candidate e la sua affermazione nei consigli municipali contribuirà a un flusso di investimenti pubblici nell'educazione della prima infanzia.

Coglie questa caratteristica Julia Fausek, cultrice del metodo in Russia, che alla vigilia della definitiva emarginazione dei montessoriani in URSS compie nel 1925 un giro di visite in Europa. Il suo rapporto sull'Olanda, tempestivamente tradotto in italiano da Nadia Labriola per *La coltura popolare*, fornisce un'attenta descrizione degli ambienti e delle attività – in particolare del lavoro di Rosy Joosten-Chatzen con la fascia 8-12 anni –, nonché alcuni dati sulla crescita delle scuole e, in particolare, sulle iniziative municipali per l'istruzione elementare montessoriana sollecitate almeno in parte da famiglie operaie di Amsterdam.³⁵

Quando Van Mill esprime l'aspirazione che, accanto alle già fiorenti scuole sorte all'Aia e ad Amsterdam per le famiglie più abbienti, sorgano scuole popolari montessoriane accessibili a tutti, non è quindi un auspicio di maniera: negli anni Venti ci sarà effettivamente spazio, se non per una effettiva partecipazione ampia delle classi popolari all'educazione montessoriana, per una pluralità di iniziative educative per la prima infanzia favorite e sostenute dalle amministrazioni locali a guida o partecipazione socialdemocratica. Uno degli artefici di questa stagione è Eliazer (Eduard) Polak, fratello del più noto uomo politico e sindacalista Henri, che accoglie Montessori nella visita del 1923-24 e da assessore all'educazione (1923-27) appoggia l'introduzione del metodo nel sistema scolastico di Amsterdam. Fautrice dell'educazione montessoriana è Liede Tilanus, leader dell'attivismo suffragista in seno al Partito ed eletta consigliera nel 1919; con lei Mathilde Wibaut (Mathilde Berdenis van Berlekom), che è anche autrice di narrativa per l'infanzia e condivide l'impegno educativo e politico con il marito Florentinus Marinus (Floor) Wibaut; lo stesso vale per la già citata Anna de Groot e Jacob van

³⁵ FAUSSEK, Giulia [sic]. «Una visita alle scuole Montessori in Olanda», *La coltura popolare*. 7-8 (1925), pp. 292-297. Su Fausek si veda il lavoro critico di D.G. Sorokov: Fausek, Julia Ivanovna. *Русская учительница. Воспоминания Монтессори-педагога; Сороков, Dmitri~ Georgievich. Русская учительница. Семейные истории и метод научной педагогики Юлии Фаусек*. Entrambi Mosca: Forum, 2010. Per un breve profilo: HONEGGER FRESCO, Grazia. «Julia Ivanovna Andrusova Fausek (1863-1942). Trent'anni con il nome di Maria Montessori nel cuore», *Il quaderno Montessori*. 112 (2011-12), pp. 59-64. URL: <https://www.graziahoneggerfresco.it/il-quaderno-montessori>; ID., «Maria Montessori: memorie, esperienze, allieve e allievi», ID.; COCEVER, Emanuela; ONGARI, Barbara. *Tre sguardi sul bambino. Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied*. Torino: Il leone verde, 2020, pp. 14-60.

der Wijk: farmacista, cultore di economia politica, collaboratore di *De Socialistische gids*; entrambi moriranno nel campo di sterminio di Sobibór nel 1943.

L'elenco potrebbe continuare: ortodossa o eterodossa, l'attrazione per l'approccio montessoriano fa parte di un kit tematico che, qui come altrove, mette assieme istanze liberali o egualitarie, interesse per l'educazione popolare o per l'emancipazione femminile – con l'individuazione della prima infanzia come ambito privilegiato di impegno sociale delle donne;³⁶ e ha come tessuto connettivo istanze di avanzamento morale, civile e spirituale dell'umanità declinate ora secondo la matrice teosofica, ora secondo tendenze modernizzanti nell'alveo delle confessioni cristiane,³⁷ ora connesse alle culture politiche del movimento operaio. Opzioni filosofiche e politiche si intrecciano con appartenenze a reti di relazioni di tipo comunitario, dalle chiese cristiane alla componente ebraica di questo attivismo educativo. Per cogliere la densità con cui l'educazione montessoriana fa parte dell'orizzonte politico e dell'esperienza delle classi dirigenti dei Paesi Bassi basta una ricerca full text su repertori tematici o generali, come *Biografisch Woordenboek van het Socialisme en de Arbeidersbeweging in Nederland* (socialhistory.org/bwsa), *Digitaal Vrouwenlexicon van Nederland* o *Biografisch Woordenboek van Nederland* (anche via resources.huygens.knaw.nl o www.biografischportaal.nl). Da un dato punto in poi, anche per un certo effetto moltiplicatore delle sue istituzioni educative,³⁸ si pensi a quanto possa contare la presenza di un liceo Montessori nella capitale.

³⁶ HAENGGELI-JENNI, Béatrice. «Le rôle des femmes de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle dans la circulation des savoirs pédagogiques (1920-1940)», HOFSTETTER, Rita; DROUX, Joëlle (eds.) *Globalisation des mondes de l'éducation : Circulation, connexions, réfractations (XIXe et XXe siècles)*. Rennes: Presses universitaires, 2015, pp. 75-95. Doi:10.4000/books.pur.90016.

³⁷ SCARAFFIA, Lucetta; ISASTIA, Anna Maria. *Donne ottimiste. Femminismo e associazioni borghesi nell'Orto e Novecento*. Bologna: Il Mulino, 2002; WAGNON, Sylvain. «Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)», *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*. 9/1 (2017), p. 148-182. URL: <https://dx.doi.org/10.15517/rehmlac.v9i1.28629>.

³⁸ BANEKE, David. «Synthetic technocracy: Dutch scientific intellectuals in science, society and culture, 1880-1950», *British Society for the History of Science*. 44/1 (2010), pp. 89-113. Doi:10.1017/S000708741000004X; KRIJGER, Tom-Eric. *The Eclipse of Liberal Protestantism in the Netherlands. Religious, Social and International Perspectives on the Dutch Modernist Movement (1870-1940)*. Leiden, Boston: Brill, 2019, pp. 254-5.

6. REAZIONI CRITICHE, POSIZIONAMENTO DEGLI ACCADEMICI E VOCI DAL MOVIMENTO

Quando *The Call of Education* avrà visto la luce, numerose fonti a stampa ne daranno semplicemente notizia: la copertura è ampia. Per trovare una reazione critica puntuale bisogna restare nei paraggi: a recensire subito la rivista è *Het Kind* [Il bambino], un quindicinale per genitori ed educatori di impostazione cristiano liberale animato da Johannes Hermanus Gunning, fondatore della pedagogia accademica nei Paesi Bassi.³⁹ Gunning è stato uno dei primi ad accendere l'interesse per Montessori in Olanda,⁴⁰ ne ha scritto diffusamente e negli anni offre dalle pagine di *Het Kind* un aggiornamento assiduo sulla sua ricezione, seguendone con acume polemico sia il versante cattolico (consolidato dall'accurato volume di Rombouts)⁴¹ sia l'approccio laico della NMV, che agli occhi del protestante Gunning tende a passare sotto silenzio il carattere religioso della rispettiva proposta educativa.

Het Kind è quindi una tribuna rappresentativa dell'uditorio più esperto e già nell'aprile del 1924 dedica al primo numero di *The Call of Education* due ampie colonne e più a firma della redazione.⁴² L'articolo indugia con ironia su toni autocelebrativi e ingenuità pedagogiche: riconosce ad esempio, nell'uso propagandistico di alcune manifestazioni di precocismo infantile, un luogo comune contraddittorio dell'autorappresentazione dei riformatori dell'educazione. Discute caustico l'ampio spazio riservato a *Titania's Palace*, oggetto probabilmente noto ai cultori di storia del giocattolo: si tratta di una monumentale casa delle bambole, un castello in miniatura inaugurato nel 1922. Ne scrive direttamente il suo artefice Nevile Wilkinson, introdotto da parole alate della stessa Montessori, con numerose foto – ne avanzerà anche una per il numero dopo. Niente di meno montessoriano, ironizza *Het Kind* pensando alle posizioni che ella ha espresso nei confronti dei giocattoli come spreco dell'attenzione infantile. Questo registro, questo prendere sul serio il montessorismo facendo la tara a Montessori mostra il posizionamento

³⁹ STOLK, Vincent; LOS, Willeke; KARSTEN, Sjoerd. «Education as cultural mobilisation: The Great War and its effects on moral education in the Netherlands», *Paedagogica Historica*. 50, 5 (2014), pp. 685-706. Doi: 10.1080/00309230.2014.911756.

⁴⁰ GUNNING, Johannes Hermanus. *Dr. Maria Montessori. De Italiaansche onderwijshervormster*. Amsterdam: Maatschappij voor goede en goedkoope lectuur, 1914.

⁴¹ ROMBOUTS, Siebertus [Godfried Frans]. *Montessorianisme. Uiteenzetting en kritiek*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1920.

⁴² REDACTIE. «Montessori», *Het Kind. Veertiendaagsch blad voor ouders en opvoeders*. 25/9 (26.04.1924).

di un pubblico esperto che sceglie di coglierlo come opportunità (di modernizzazione dell'educazione infantile, di integrazione dell'impianto froebeliano), riconoscendo le pretese di originalità o esclusività come parte caduca di un più ampio repertorio retorico dell'innovazione educativa, scartando declinazioni settarie e manifestazioni esuberanti del carisma della fondatrice.

C'è dunque un substrato di attivazione politico-sociale e culturale che "usa" Montessori, seguendola più da vicino o prendendone quel che occorre in modo più critico e pragmatico, ottenendo dei risultati sul piano dei servizi per l'infanzia, della preparazione degli operatori, della cultura pedagogica dell'opinione pubblica – con interlocutori che scelgono e si aspettano di poter discutere alla pari.⁴³ Montessori interagisce con questa mobilitazione ma, come in altre circostanze, c'è da chiedersi quanto ne colga e condivida i moventi politici e sociali.

Tenere in vita una rivista internazionale non è semplice, tanto più quando tocca contemperare funzioni di documentazione interna, autorappresentazione all'esterno, tessitura di reti e accreditamento scientifico. Per capire quanto sia impegnativo integrare nel flusso del movimento l'apporto degli scienziati più o meno vicini, più o meno interni basta menzionare il caso di Godefroy. Al di là dei compiti di rappresentanza, il suo contributo più concreto ai bisogni dell'associazione risiede nella formazione. Tuttavia, come formatore egli non è interno al ciclo di riproduzione dei quadri e degli operatori del movimento: se nella supervisione degli esercizi di osservazione delle insegnanti questo può contare meno, nei contenuti psicopedagogici delle lezioni è anche ragionevole che egli offra il suo sapere di clinico e ricercatore anche quando può sembrare eccentrico, fuori posto rispetto al format che il movimento cristallizza negli anni.⁴⁴ I contributi degli accademici e degli scienziati a *The Call of Education* vanno letti anche in questa luce: possono, di volta in volta, offrire conferme e risonanze alle idee di Montessori, possono offrirsi come contributi allo sviluppo della sua riflessione ma possono anche suonare come semplici attestazioni di simpatia, poco o nulla correlate alla problematica pedagogica

⁴³ Si vedano, ad esempio, le memorie di ROMEIN – VERSCHOOR, Annie. *Omzien in verwondering*. Deel 1. Amsterdam: Uitgeverij de Arbeiderspers, 1970, pp. 238-40. Negli anni Trenta la storica marxista entra in contatto con Jo Prins – Werker ma si scontra con il dogmatismo di una certa formazione montessoriana: «Inutile: *dottorressa dixit*. In un'atmosfera simile era molto difficile, se non impossibile, proporre un'integrazione in un campo, l'insegnamento della storia, su cui la profetessa non si era espressa» (traduzione mia).

⁴⁴ CALFF, Josje S. *Van pionier tot mammoet. Het Amsterdams Montessori Lyceum 1930-1980*. Amsterdam: Stichting Montessori 50, 1980, p. 24.

del movimento. Sono oggetti per transazioni reputazionali, a volte quel che vi è scritto importa meno del solo e semplice fatto che un'autorità scientifica abbia contribuito alla rivista internazionale di Montessori. Queste autorità venivano contattate attraverso la rete di relazioni accademiche dei due co-editor, ma al di là di questo è interessante interrogarsi sull'interesse espresso nei confronti della rivista del movimento montessoriano da psicologi, come David Katz, William Stern, Alfred Adler – che poi avrebbero conosciuto anch'essi, come Révész, l'emigrazione intellettuale – che contribuivano a una scena culturale europea interessata a questioni educative e sociali anche a partire da saperi non pedagogici.

Di questo complesso allineamento fra l'interno e l'esterno del movimento sembra farsi mediatore Godefroy, in forza della sua figura ancipite di scienziato e di montessoriano, ad esempio nelle occasioni in cui aggiunge il suo commento agli articoli di Thompson (2, 1924) e Kohnstamm (3, 1925).

Il compito di collegamento con le scuole sarà rilanciato in apertura dell'ultimo numero (3, 1925) con un appello rivolto *Ai Lettori*. In realtà l'appello sembra rivolgersi in particolare alle educatrici che (argomento frequente nel discorso montessoriano sul movimento), alle prime difficoltà, sono tentate di dubitare del metodo, dei bambini o di sé stesse. Farebbero meglio ad andare alle fonti: attraverso la rivista possono accedere a Montessori, alla cui diretta iniziativa queste parole, firmate "l'Editore", sembrano riconducibili.

La "Chiamata" oltre che una Rivista Scientifica deve essere il punto di ritrovo delle maestre Montessori [...]. Perciò abbiamo istituito questo nuovo reparto che sarà sotto la cura del Sig. Mario M. Montessori, nipote e segretario della Dottoressa, al quale siete pregati di mandare tutte le notizie e rivolgere tutte le domande riguardanti il Movimento Montessori.

Sotto la cura del Sig. Montessori sarà anche un altro reparto; quello che presterà la nota gentile che è mancata fin ora alla nostra Rivista, e che porterà fra noi l'allegria, la sincerità, l'innocenza, e la grande sapienza semplice delle anime dei bambini, il colore delle cui pelli può differire, ma il cui profumo spirituale è sempre deliziosamente uguale. [...] Scrivete perciò i vostri aneddoti alla Dottoressa e lasciate che ella giudichi per voi se sono o no degni di pubblicazione.

Un'altra cosa; quella che, senza dubbio, vi riuscirà fra tutte la più gradita. La Dottoressa ci ha permesso di rendere pubblico il suo

indirizzo di Roma [...] affinché tutti quelli che vogliono possano comunicare con Lei. [...] Ebbene, questo terzo reparto serve appunto a questo: a dare aiuto a quelli che ne hanno bisogno, a cercare conforto nell'unica che ne può dare, ad attingere la sapienza dalla stessa sorgente, dalla vera fonte della dottrina Montessori, da colei che l'ha fondata ed elaborata. [...]

L'invito di scrivere alla Dottoressa non è rivolto solo alle maestre Montessori ma a tutti quelli che in qualche modo si interessano all'igiene psichica del bambino.

Madri, Dottori, Infermiere e tutti quelli che cercano il benessere del bambino, avranno una risposta alle loro domande. [...] passerà un poco di tempo, ma bisogna aver fiducia e non dimenticare che la Dottoressa è una persona molto occupata.

L'articolo, caso singolare, appare solo in italiano; l'annunciata traduzione e le rubriche promesse non vedranno la luce perché il percorso della rivista finisce qui.

7. APPENDICE. INDICI DI *THE CALL OF EDUCATION* (1924-25)

1, 1924		
1	<i>La Chiamata</i>	Dr. M. Montessori
	The Call	
	L'Appel	
2	<i>Quelques Perspectives</i>	Dr. J.C.L. Godefroy
	<i>Perspectives</i>	
3	<i>Introductory Note</i>	Prof. Dr. Géza Révész
	<i>Introduction</i>	
4	<i>Why is the Montessori Method a Science?</i>	C.A. Claremont B. Sc.
5	<i>L'Observation des tout-petits</i>	Dr. M. Montessori
	<i>A study of very little children</i>	
6	<i>A propos de la composition chez les enfants</i>	A. Maccheroni
7	<i>Questions relating to the development of the Social life in the M. school, answered by</i>	Dr. M. Montessori

8	Echos de nos écoles et de la famille	
9	International News of the Movement	
	a A review of the Montessori movement in England	
	b Dr. M. Montessori – Hon. Doct. Litt.	
	c Training Courses held by Dr. Montessori in 1923	
10	Literature and art for children. “Titania’s Palace”	Major Sir Nevile Wilkinson K.C.V.O.

2, 1924

1	Le caractère de l’enfant	Dr. M. Montessori
	Child Character	
2	Sensitive Periods	Dr. Ae. B. Droogleever Fortuyn
3	Intellectual Machinery and Education	Prof. Dr. S.R. Thompson
	Postscript by	Dr. J.C.L. Godefroy
4	Die Gefahren der Isolierung	Dr. Alfred Adler
	The Dangers of Isolation	
5	Von dem “Hause der Kinder” in Berlin-Wilmersdorf	Elsa Ochs
	“The Children’s Home” in Berlin-Wilmersdorf	
6	A question relating to the use of the material, answered by	Dr. M. Montessori
7	Echos de nos écoles et de la famille	
8	International News of the Movement	
	a <i>The Montessori movement in Holland</i>	
	b <i>From the Introductory Address given by</i>	
9	Literatur	Sir J. Crichton-Browne, J.P., M.D., L.L.D.

3-4, 1924

1	Sulla Disciplina	Dr. M. Montessori
	On discipline. Reflections & Advice	
2	Die Zukunftsbedeutung des kindlichen Spiels	Prof. William Stern
	The Bearing of the Child’s Game on its Nature	

3	Ueber Intelligenz und Intelligenzprüfung	Dr. Otto Lipmann
4	Questions and Answers. Why should children begin attendance at the Montessori School at 3-4 years of age? Warum sollen die Kinder die Montessori Schule schon mit ihrem 3 bis 4 Jahren beginnen?	Prof. Géza Révész
5	Echos de nos Ecoles et de la famille. Some observations of a Father on the Development of his Daughter	
6	International News of the M.-Movement	
	a <i>Les "Asili d'Infanzia" au Tessin (Suisse)</i>	Louise Briod
	b <i>Die Arbeitsgemeinschaft der Montessori-Schule Wien X</i>	
	c <i>Das zweite Montessori-Kinderhaus in Berlin</i>	
	d ¹ <i>Bericht über die Montessori-Bewegung in Deutschland</i>	Clara Grunwald
	d ² <i>The Montessori Movement in Germany</i>	
	e <i>The Montessori Home School, Rondebosch, S. Africa</i>	
	f <i>Holland – Amsterdam</i>	
	g <i>The Twelfth International Training Course</i>	
	h <i>Dr. M. Montessori honoured at Rome</i>	
7	<i>Letteratura. Il Delicato Amore Di San Francesco Per La Natura. Tratto dall'opera di Giovanni Joergensen San Francesco d'Assisi</i> <i>St. Francis & His Love of Nature. From the work of Joergensen St. Francis of Assisi</i>	

1, 1925

1	La nouvelle maîtresse	Dr. M. Montessori
2	Wie sie uns sehen, wie wir sie sehen	Prof. Dr. Bernhard Alexander
3	Comment ils nous voyent, comment nous les voyons	
4	Observations on the Development of the Intelligence in a Montessori School	C.W. Tromp
5	Ayez Confiance	J.C. Remmers
6	La composition chez les enfants russes	Mme. Julie Faussek
7	Relazione Russa	Nadia Labriola
8	The Montessori Movement in Ireland	

9	Deutschland. "Montessori Nachrichten"	
10	The Montessori Movement in Bulgaria	Prof. Dr. Chr. Neguenzoff
11	"Casa dei Bambini" in Panama	
12	Progressive Education	G. Révész
13	Progressive Education	
14	Montessori-Erziehung	
15	Taille et poids (moyens) des jeunes gens des deux sexes	
16	Das 9. Kongress für experimentelle Psychologie in München.	
17	Die dritte internationale pädagogische Konferenz in Heidelberg	

2, 1925		
1	L'analisi	Dr. M. Montessori
2	Analysis	
3	Zur Psychologie der menschlichen Hand	Prof. Dr. D. Katz
4	On the Psychology of the Human Hand	
5	Sur les leçons	E.F. Dorp
6	The new Mistress	Dr. M. Montessori
7	Ordnung und Reihenbildung	G. Révész
8	The old idea of discipline and the Montessorian: a comparison	A. Maccheroni
9	A modification of the counting-frame	E.B. Shreve
10	Question considérant le dessin spontané des enfants	Dr. M. Révész-Alexander
11	Montessori Nachrichten aus Deutschland	
12	La Méthode Montessori au Brésil	
13	Mrs. Lily Hutchinson. In Memoriam	[C.A. Bang]

3, 1925		
1	Ai Lettori	L'Editore
2	Über "eingeprägte Kenntnisse" und einige ihrer Anwendungen	Prof. Dr. Ph. Kohnstamm
3	Bilingualism and Sensitive Periods	D.H. Cornish

4	Ordnung und Reihenbildung (II.)	Prof. Dr. G. Révész
5	On lessons	E.F. van Dorp
6	<i>La maison d'été</i> de l'école Montessorienne Viennoise	N. Spira
7	Das Sommerheim der Wiener Montessorischule	
8	Bemerkungen zu dem Artikel des Prof. Kohnstamm	Dr. J.C.L. Godefroy
9	Cardboard Model of an old Amsterdam house	
10	Fractions (with the picture)	

Storia e attualità dell'educazione per la pace di Maria Montessori. Dalle conferenze degli anni '30 alle prospettive educative odierne

History and actuality of Maria Montessori's Education for peace. From the conferences of the 1930s to today's educational perspectives

Stefania Carioli
stefania.carioli@unibo.it
Università di Bologna (Italia)

Data de recepció de l'article: juliol de 2021

Data d'acceptació: gener de 2022

RESUM

En la seva anàlisi científica de la relació entre la pau, com a objectiu, i l'educació, com a pràctica per construir-la, Maria Montessori va fixar principis cardinals i propòsits universals dels quals deriven fonaments educatius de vital rellevància. La relectura de les conferències sobre Educació i Pau celebrades entre 1932 i 1939 revela fortes analogies amb les indicacions nacionals de l'escola italiana de 2012 i ofereix coordinades pedagògiques per a la lectura de necessitats educatives que continuen plantejant-se com a reptes, fins i tot en la nostra època.

PARAULES CLAU: Maria Montessori, Educació per a la pau, Directrius nacionals per a l'escola italiana.

ABSTRACT

In Maria Montessori's scientific analysis of the relationship between peace as an objective and education as a practice to build it, the Italian scientist and pedagogist established cardinal principles and universal purposes from which fundamental educational guidelines derive. A rereading of the Conferences on Education and Peace which Maria Montessori held between 1932 and 1939 reveals strong similarities with the national indications of the Italian school (2012) and offers pedagogical coordinates for interpreting educational needs that continue to represent challenges today.

KEY-WORDS: Maria Montessori, Education and Peace, Italian School National Guidelines (2012), National Guidelines of Italian School and new Scenarios (2018)

RESUMEN

En el análisis científico de Maria Montessori sobre la relación entre la paz como fin y la educación como práctica para construirla, la científica y pedagoga italiana estableció principios cardinales y propósitos universales de los que se derivan fundamentos educativos fundamentales. Una relectura de las conferencias sobre Educación y Paz celebradas entre 1932 y 1939 revela fuertes similitudes con las directrices nacionales de la escuela italiana (2012) y ofrece coordinadas pedagógicas para interpretar las necesidades educativas que continúan representando los desafíos actuales.

PALABRAS CLAVE: Maria Montessori, Educación para la paz, Directrices nacionales para la escuela italiana

*Peace is a goal that can only be attained through common accord,
and the means to achieve this unity for peace are twofold:
first, an immediate effort to resolve conflicts without recourse
to violence – in other words, to prevent war – and second,
a long-term effort to establish a lasting peace among men.
Preventing conflicts is the work of politics;
establishing peace is the work of education*

MONTESORI, Maria, *Education and Peace*, p. 27

I. INTRODUZIONE

Nell'elaborazione teorica dell'educazione per la pace di Maria Montessori sono riconoscibili i principi cardine e le finalità universali della sua opera, da cui derivano fondamenti educativi di vitale attualità, anche nel nostro scenario. Si pensi, ad esempio, al superamento del concetto di nazione in favore di una cittadinanza universale¹ e a come ben si attagli all'educazione a «una cittadinanza europea e globale», a cui si fa riferimento nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.² Oppure, si pensi al rifiuto di Maria Montessori di un'educazione che corregga i caratteri dell'infanzia come fossero «errori» e che pretenda dal bambino un'«obbedienza» tesa a preparare un individuo remissivo e sottomesso, incapace di «resistenza morale»,³ e a come tale concezione montessoriana sia aspetto imprescindibile per formare «persone autonome e critiche, in grado di assumere decisioni responsabili». ⁴ O, ancora, si pensi all'accento da lei posto sulla necessità che «l'essere umano venga guidato a realizzare prima di tutto la coscienza delle sue responsabilità verso l'organizzazione sociale degli uomini»,⁵ finalità che anticipa la valorizzazione dell'«autonomia e responsabilità degli allievi» e come «l'agire autonomo e responsabile delle persone» conferisca al concetto stesso «di competenza un significato non solo cognitivo, pratico, metacognitivo, ma anche e soprattutto etico»;⁶ da notare come l'enfasi sia posta sullo «sviluppo di un'etica della responsabilità» e sull'importanza della promozione di «esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà». ⁷

Alla luce dello scenario attuale, in cui ONU, UE, Consiglio d'Europa, raccogliendo le istanze provenienti dalla società, hanno emanato documenti

¹ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, Milano: Garzanti Editore, 1949.

² MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione. Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione. *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2018, p. 3.

³ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

⁴ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Indicazioni Nazionali per il Curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, Firenze: Le Monnier, 2012, p. 56.

⁵ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit., p. 43.

⁶ *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, op. cit., pp. 3-5.

⁷ Ivi, pp. 5-6.

che richiamano gli Stati ad un maggiore impegno per la sostenibilità, la cittadinanza europea e globale e la coesione sociale,⁸ i principi montessoriani risultano anticipare traguardi tutt'oggi prioritari, che confermano la valenza più ampiamente sociale del suo pensiero:⁹ un pensiero che giunge a lambire anche il nostro presente. Si tratta di un aspetto – quello del cambiamento delle condizioni sociali della sua epoca e del “segreto” dei meccanismi sociali da cui dipendono gli interessi, non soltanto, dello sviluppo interiore della personalità umana, ma anche dell'umanità¹⁰ – che lei sottolinea a più riprese. Ebbene, anche la nostra epoca è caratterizzata da «veloci e drammatici cambiamenti in atto»,¹¹ che «hanno aumentato la vulnerabilità, costringendo sempre più persone a rinunciare a servizi e beni primari, tra i quali le cure e l'istruzione per bambini e giovani»; «vecchie e nuove emergenze ecologiche ed economiche planetarie» – a cui vanno aggiunte le incombenti emergenze sanitarie – si impongono e interrogano «la scuola sui temi della convivenza civile e democratica, del confronto interculturale e delle politiche di inclusione» (*Ibidem*). Sul piano metodologico, i principi sottesi all'educazione per la pace continuano a offrirsi come pilastri – *in primis* – del *curriculum* implicito (o nascosto), riferito, cioè, alle dimensioni implicite dei processi di socializzazione delle scuole funzionanti a metodo Montessori, *curriculum* che si concentra sull'apprendimento di strategie di risoluzione pacifica dei conflitti su scala sia personale che di gruppo,¹² in coerenza con il principio squisitamente montessoriano, riproposto dalle *Indicazioni nazionali* del 2012, secondo il quale ogni specifico luogo – e potremmo dire, qui, ogni scuola – «possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce [...] interazioni, tensioni, convivenze globali». ¹³ A questo proposito è interessante rilevare come, negli ultimi anni, si registri un avvicinamento al metodo Montessori anche da

⁸ Ivi.

⁹ GALEAZZI, Giancarlo, cur., *Maria Montessori. Formazione dell'uomo e educazione cosmica*. Ancona: Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006.

¹⁰ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

¹¹ *Indicazioni nazionali per il curricolo*, op. cit., p. 3.

¹² WOLF, Aline D., *Peaceful children, peaceful world: the challenge of Maria Montessori*, Hollidaysburg, PA: Parent Child Press, 1989; DUCKWORTH, Cheryl, «Teaching peace: a dialogue on the Montessori method», *Journal of Peace Education*, vol. 3, n. 1, 2006, pp. 39-53; KAHN, David, «Global Science and Social Systems: The Essentials of Montessori Education and Peace Frameworks», *NAMTA Journal*, vol. 41, n. 2, 2016, p. 37-61; THAYER-BACON, Barbara, «Maria Montessori: Education for Peace», *In Factis Pax*, vol. 5, n. 3, 2011, p. 307-319.

¹³ *Indicazioni nazionali per il curricolo*, op. cit., p. 7.

parte di istituti scolastici statali¹⁴ senza indirizzi metodologici espliciti, che al loro interno hanno avviato il funzionamento di classi o sezioni a indirizzo didattico differenziato,¹⁵ nella «convinzione che il percorso Montessori, un metodo apprezzato in tutto il mondo, risulti estremamente valido e attuale, in continuità con le *Indicazioni nazionali* (2012)». ¹⁶ L'archivio online *Nidi e Scuole Montessori in Italia dell'Opera Nazionale Montessori* (ONM) ne classifica la distribuzione per regioni e province, rendendo possibile la ricostruzione di una panoramica della diffusione del metodo Montessori nelle scuole italiane – sia pubbliche che private.¹⁷

A partire da una rilettura delle conferenze che la Montessori tenne tra il 1932 e il 1939,¹⁸ si intende qui analizzare l'attualità dei principi cardine della sua analisi scientifica sul rapporto tra pace come mèta ed educazione come opera necessaria a costruirla,¹⁹ con riferimento alle forti analogie che si

¹⁴ Un esempio è la sezione sperimentale di scuola primaria Montessori, la prima in Toscana all'interno di una scuola statale, attivata nell'anno scolastico 2017-2018 nel plesso di San Polo "Don Lorenzo Milani", dell'Istituto Comprensivo "Greve in Chianti", in provincia di Firenze. Nel Ptof si legge: «Le classi sono una prima, una seconda ed una terza ed il forte interesse dimostrato negli anni passati al momento delle iscrizioni fa prevedere che si possa arrivare ad avere nel tempo un corso completo». <https://www.comprensivogreve.edu.it/sito-download-file/205/all>. Altro esempio è quello della scuola primaria dell'istituto comprensivo "Rossella Casini" di Scandicci, sempre in provincia di Firenze. Nel Ptof, valido dall'anno scolastico 2019-2020 al 2021-2022, si legge: «Il nostro istituto, nell'anno scolastico 2019-2020, attiverà nella scuola primaria Enrico Toti di S. Vincenzo a Torri [Scandicci, Firenze] una classe con Metodo Montessori» <https://www.icrossellacasini.edu.it/documents/479.pdf>

¹⁵ «L'istituzione di sezioni o classi Montessori richiede sempre l'utilizzazione di personale fornito del titolo di differenziazione didattica Montessori rilasciato a seguito di corso speciale di differenziazione didattica Montessori autorizzato dal MIUR. [...] Per attivare una nuova sezione o classe Montessori occorre disporre di un arredo specificamente studiato per il metodo Montessori e di un insieme di materiali strutturati che sono alla base delle attività educative montessoriane» («Istituzione di sezioni e classi Montessori statali», ONM).

¹⁶ Piano triennale dell'offerta formativa Ptof, istituto comprensivo "Rossella Casini", dal 2019-2020 al 2021-2022.

¹⁷ <https://www.operanazionalemontessori.it/nidi-e-scuole-montessori/nidi-e-scuole-montessori-in-italia>. L'ONM è stata eretta come ente morale con R.D. 8.8.1924, n.1534. Nel 1987, con la Legge n. 46, lo Stato italiano ha riconosciuto all'Opera il diritto-dovere di sostenere sotto il profilo metodologico tutte le scuole che adottano il metodo Montessori, sia pubbliche che private, mediante apposite convenzioni (Assistenza tecnica, si veda la Legge n. 46).

¹⁸ Le conferenze sono state raccolte nel volume *Educazione e pace*, la cui prima edizione è del 1949. Dal 1943 al 1971 l'indiana *Vasanta Press* – appartenente alla *Theosophical Society*, quale ulteriore testimonianza del legame fra Maria Montessori e la teosofia – ha pubblicato cinque edizioni di *Peace and Education*, volume che raccoglie le prime conferenze sul tema (si veda Montessori, Maria, *Peace and Education*, Adyar, Madras 20: Vasanta Press, The Theosophical Society, 1971, 5. ed. (1 ed. 1943). Altro volume di riferimento nel presente lavoro è la traduzione in inglese di *Educazione e pace*, MONTESSORI, Maria, *Education and Peace*, Chicago: Henry Regnery Company. Translated by Helen R. Lane, 1972.

¹⁹ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

ritrovano all'interno delle *Indicazioni nazionali* del 2012 e delle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, in cui tali principi e le finalità universali appaiono come motivi ispiratori della «centralità della persona»,²⁰ della «nuova cittadinanza»²¹ e del «nuovo umanesimo».²²

2. CONFERENZE SULL'EDUCAZIONE PER LA PACE (1932-1939)

È il 1932²³ quando Maria Montessori enuncia il suo concetto di pace, che «se fosse elevata a disciplina, nessuna ve ne sarebbe di più alta, poiché da essa dipende la vita stessa del popolo e, forse, il progredire e lo sparire di tutta la nostra civiltà».²⁴ Dichiarò pubblicamente anche il suo stupore circa il fatto «che non esista una scienza della pace e che, anzi, tra gli infiniti concetti che pure arricchiscono le nostre conoscenze manchi il concetto stesso della pace»; eppure – prosegue – il suo raggiungimento è legato a fattori tanto complessi e indiretti, da essere «certamente degni di studio» e pertanto «capaci di costituire una scienza poderosa».²⁵

²⁰ *Indicazioni nazionali per il curriculum*, op. cit., p. 9.

²¹ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Indicazioni Nazionali per il Curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, Firenze: Le Monnier, 2012, p. 10.

²² *Indicazioni nazionali per il curriculum*, op. cit., p. 11.

²³ Nella prefazione di *Education and Peace* (op. cit.) viene tracciato un excursus del ciclo di conferenze sulla pace che Maria Montessori tenne fra il 1932 e il 1939: «In 1932, in a far-reaching speech that appears in this volume, she discussed the problem of peace at the International Office of Education in Geneva, which was at that time the European center of the peace movement. In 1936 a European peace congress was organized to deal with political aspects of the problem. At the congress, held in Brussels, Maria Montessori again delivered lectures on peace, as did other eminent European political spokesmen. After fleeing to London at the outbreak of the civil war in Spain, she gave speeches on peace in England. In 1937 the Danish government offered the Montessori movement the use of the hall of the Parliament in Copenhagen for a major congress entitled "Educate for Peace." Dr. Montessori dealt with the subject of the moral defence of humanity in a series of lectures to the congress. Under the auspices of the Utrecht Scientific Society, she delivered three lectures before the International School of Philosophy in December, 1937. And in July 1939, as the war clouds grew darker, she delivered a lecture before the World Fellowship of Faiths, an international religious organization. Maria Montessori shed genuine light on social, political, scientific, and religious thought. Universities, organizations, and associations in many different countries, united in their determination to restructure human society, proposed her as a candidate for the Nobel Peace Prize in 1949 and 1950. Maria Montessori's many years of unhindered, dedicated work in India, beginning in 1939, gave a scientific basis to her thoughts about the restructuring of society and about peace and enabled her to build the solid and cohesive philosophy put before her readers in her definitive work, "The absorbent Mind". We have collected here those lectures in which she first comes to grips with the great problem of the future of humanity, in which she first gives passionate expression to her insight on the subject».

²⁴ MONTESORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit., p. 3.

²⁵ Ivi, pp. 3-4.

In un'Europa in cui imperversano i regimi totalitari e si addensano cupi venti di guerra che di lì a poco condurranno allo scoppio del secondo conflitto mondiale, la Montessori tiene una serie di conferenze, che dureranno fino al 28 luglio 1939. Nel suo pensiero la pace deve essere organizzata, preparata scientificamente attraverso l'educazione: educare l'umanità di tutte le nazioni per orientarla verso destini comuni deve essere il nostro principale interesse e per far questo occorre tornare indietro, rifarsi ai bambini, orientare verso di loro gli sforzi della scienza, poiché nei bambini risiedono l'origine e la chiave degli enigmi dell'umanità. Al congresso danese del 22 maggio 1937, dedicato al tema *Educate per la pace*, ribadisce che l'educazione assume un'importanza veramente illimitata, accentuazione di valore pratico che si può esprimere con una sola frase: l'educazione è l'arma della pace.

Le sue idee su pace ed educazione svelano un pensiero pedagogico e antropologico in aperto contrasto con il modello paramilitare di assoluta obbedienza del regime fascista.²⁶ Secondo Maria Montessori, l'obbedienza a

²⁶ Negli ultimi anni il profilo storiografico di Maria Montessori è stato oggetto di approfondite indagini, che hanno fatto emergere una complessità precedentemente non riconosciuta, riferita anche ai suoi rapporti con Mussolini (a questo proposito, si veda il recente FOSCHI Renato, MORETTI Erica, TRABALZINI Paola, cur. *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al metodo*, Roma: Fefè Editore, 2019). Le conferenze su educazione e pace segnarono anche il definitivo incrinarsi dei suoi rapporti con il dittatore fascista, da cui Maria Montessori aveva, in un primo momento, ottenuto protezione per dare impulso al suo metodo in Italia. Tali rapporti erano basati, in buona sostanza, su reciproci interessi (si vedano TRABALZINI, Paola, *Costruire la scienza della pace*, in L. de Sanctis ed., *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Roma: Fefè Editore, 2011, pp. 113-125; CIVES, Giacomo. «Maria Montessori tra scienza spiritualità e laicità», *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, vol. 17, n. 2, 2015, pp. 119-147). Anche in precedenza Maria Montessori aveva ottenuto aiuti per affrontare le difficoltà di ordine innanzitutto pratico, cui la sua opera l'aveva posta di fronte. A questo proposito, è interessante leggere la sua *Prefazione a L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume: Il metodo della Pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*: «Vanno ricordati vari aiuti, tra cui, primo, quello della nostra Regina Madre – che, con pensiero di saggia previdenza, desiderò che venissero preparate delle maestre, capaci di propagare l'idea in modo sicuro, e che potessero essere inviate a fondare delle scuole modello [...]». Anche il Ministero della Pubblica Istruzione in Italia ha concorso a questo esperimento; per mettermi in condizione di dedicarvi tutto il mio tempo senza rinunciare al posto di professore all'Istituto Superiore di Magistero femminile in Roma, esso, incaricandomi annualmente di compiere studi sull'istruzione primaria, mi ha esonerata dall'insegnamento. [...]». Se un giorno questo lavoro sperimentale, destinato a fondare una «scienza» dell'educazione e una nuova comprensione della psicologia umana, darà qualche frutto di bene nel mondo, si dovrà ricordare il periodo della sua preparazione» (p. XX). E ancora: «Mentre da ogni parte tutti discutevano, chiedevano di «vedere e di avere» e domandavano la «continuazione» del metodo, solo pochi, assai pochi, pensarono che ciò di cui tanto si parlava non aveva alcun appoggio, alcuna organizzazione, alcuna possibilità economica di sussistere – e si offrirono ad aiutare la risoluzione pratica di un problema tanto difficile!». MONTESSORI, Maria, *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume: Il metodo della Pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Loescher-Maglione e Strini, 1916, *Ibidem*. Corsivo nostro.

cui è sottomesso il bambino nella famiglia e nella scuola, in realtà, prepara l'adulto a diventare un individuo succube, che si lascia comandare.²⁷ A causa dell'antico e superficiale concetto sullo sviluppo uniforme e progressivo dell'individualità umana, la vita dell'infanzia non è stata riconosciuta nei suoi caratteri e nei suoi fini, per cui l'essere umano adulto ha interpretato quei caratteri, diversi dai suoi, come errori, che si affretta a correggere, cercando di plasmare il bambino per dargli la forma psichica voluta dalla società. Per l'adulto "dittatore" il problema principale è come far obbedire il bambino, con la tenerezza oppure con la severità.

Anticipando, anche in questo senso, le evidenze della successiva ricerca, Maria Montessori stigmatizza la diffusione del castigo, che espone la creatura ai rimproveri pubblici e al supplizio della berlina, costrizione che infonde nel suo animo uno spavento folle e irragionevole della pubblica opinione, anche se ingiusta ed errata. Un approccio di questo genere conduce a una coscienza di inferiorità, al crearsi di quella condizione di sfiducia in se stesso, che si ritrova poi nell'adulto sotto forma di remissività e che apre la via allo spirito di devozione, quasi di idolatria verso i condottieri, che rappresentano, per l'"uomo rattappito", il padre e il maestro, figure che si erano imposte al bambino come perfette ed infallibili. L'educazione così intesa viene assimilata dalla Montessori a una lotta tra l'adulto e il bambino, a una guerra senza tregua che accoglie l'essere vivente alla nascita e lo accompagna durante tutto lo sviluppo. Il bambino, vinto, sottomesso, porterà perpetuamente con sé i caratteri di quel doloroso adattamento, che si ripercuoterà sulle deviazioni del carattere morale, sull'ammissione di principi morali opposti, di una giustizia che difende la vita e di ciò che la distrugge. E se le energie smisurate e infinite di cui l'uomo dispone verranno utilizzate per distruggere se stesso, egli riuscirà nell'intento rapidamente perché tali energie sono accessibili a tutti, in ogni istante, in ogni luogo: oramai, non ci sono più ostacoli per raggiungere ogni regione, fino all'ultimo angolo della Terra, poiché l'uomo riesce a volare nell'atmosfera. Uomini così educati – sottolinea a più riprese Maria Montessori – non sono stati preparati alla conquista della verità, né alla carità verso gli altri uomini per associarsi con loro in una vita migliore; l'educazione ricevuta li ha piuttosto preparati alla guerra che, infatti, non è causata dalle armi, ma dall'uomo.

²⁷ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

La necessità è quella di educare esseri umani migliori, di sostituire la normalità alle deviazioni imposte nel periodo dello sviluppo e di raggiungere, infine, la salute psichica dell'essere umano. E per iniziare una sana ricostruzione psichica degli esseri umani, Maria Montessori ribadisce la centralità del bambino, a cui bisogna rifarsi per studiarlo non tanto come una creatura dipendente ma come un essere indipendente. Il bambino va considerato per se stesso e, perciò, messo nella condizione di guidare le proprie azioni, di dirigere la propria volontà, di imparare a fare da solo. Da qui, l'importanza di costruire un ambiente adatto allo sviluppo spirituale delle creature, di costruire scuole – come le *Case dei bambini* da lei fondate a partire dal 1907 – in cui bambine e bambini hanno già avuto modo di rivelare una personalità infantile del tutto nuova, che ha sorprendentemente mostrato un appassionato amore dei più piccoli per l'ordine del lavoro: il bambino e la bambina, al di fuori dell'obbligo di adattarsi ai giudizi opprimenti dell'adulto, hanno dato prova di qualità di intelligenza assai superiori rispetto a quanto noi avessimo supposto.²⁸

3. ANTICIPAZIONI E ATTUALITÀ DEL PENSIERO PEDAGOGICO PACIFISTA DI MARIA MONTESSORI NELLE INDICAZIONI NAZIONALI

Il pensiero pedagogico pacifista di Maria Montessori avvicina e combina uno sforzo ordinato e costante di ricerca scientifica a spiritualità e a un approccio olistico alla personalità umana. L'attualità del suo pensiero risiede innanzitutto nella portata universale e pedagogico-antropologica, la cui influenza positiva è riscontrabile anche nelle sezioni «per un nuovo umanesimo»,²⁹ «centralità della persona»³⁰ e «nuova cittadinanza»,³¹ contenute nel regolamento per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. D'altro canto, la concretezza che Maria Montessori ha saputo infondere alle sue teorizzazioni – in gran parte derivanti dalle osservazioni raccolte direttamente sul campo – ha trovato nelle scuole che seguono il suo metodo, sparse in tutto il mondo, una costante ricerca operativa di percorsi tesi a promuovere l'autonomia dell'individuo e relazioni umane pacifiche e mature, aspetti che non si escludono, ma semmai si rinforzano vicendevolmente.

²⁸ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

²⁹ *Indicazioni nazionali per il curriculum*, op. cit., p. 11.

³⁰ Ivi, p. 9.

³¹ Ivi, p. 10.

Nel quadro della ricchezza del suo pensiero, questi contributi possono configurarsi anche come validi riferimenti su cui aprire confronti critici per affrontare i bisogni della nostra epoca.

3.1. *Per un nuovo umanesimo*

Su di una prospettiva intrinsecamente antropologica è imperniato il nuovo umanesimo verso cui tendono le *Indicazioni nazionali* del 2012. Vi si parla esplicitamente di «relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta»³² e si propone «l'idea di un essere umano integrale, capace di concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano»,³³ svelando retaggi raccolti dalla montessoriana «missione cosmica». ³⁴ Alla missione collettiva dell'umanità sulla Terra, di tutta l'umanità, e perciò di ogni singolo individuo che la compone, Maria Montessori accenna nel corso delle sue conferenze sulla pace, in particolare nel 1937, anticipando quella che sarà una più ampia riflessione sull'educazione cosmica, a cui dedicherà gli ultimi anni della sua vita. Il presupposto è che, come tutti gli esseri viventi sulla Terra, anche l'umanità ha una missione cosmica da svolgere, di cui tuttavia deve acquisire consapevolezza. Una volta consci della loro missione cosmica, l'uomo e la donna saranno capaci di costruire il nuovo mondo della pace.³⁵

Rispecchiando questo concetto, nelle *Indicazioni nazionali* 2012 si sostiene che le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta «oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato, tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità». ³⁶ Si coglie, qui, una sensibilità ecologica, che trova fondamentali riferimenti nel pensiero di Maria Montessori, laddove fa osservare come il mantenimento della Terra sia connesso a tante specie

³² Ivi, p. 11.

³³ Ivi, p. 12.

³⁴ In questo senso Maria Montessori abbraccia «la proposta cosmica e universale della teosofia» (CIVES, Giacomo. *Maria Montessori tra scienza e utopia, presente e futuro*, in CIVES, Giacomo e Paola, cur. *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma: Anicia, 2017, p. 10) a cui si era iscritta da giovane. Per vari anni, da prima a dopo la Seconda guerra mondiale, fu ospitata nella casa madre ad Adyar in India.

³⁵ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

³⁶ *Indicazioni nazionali per il curriculum*, op. cit., p. 11.

diverse, ciascuna delle quali ha un compito speciale e ben determinato e come lo sparire di una specie animale in un determinato luogo perturbi l'armonia, perché la vita degli uni è in rapporto con la vita degli altri.³⁷ Educazione ecologica ed educazione per la pace, implicate nella cornice dell'educazione cosmica,³⁸ per un'armonia universale, che Maria Montessori vorrebbe far intendere non tanto come idealità religiosa ma come missione unica e universale della scienza.³⁹

La prospettiva antropologica, anch'essa eredità dell'intera opera montessoriana,⁴⁰ è presente nelle *Indicazioni nazionali* del 2012 e nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 anche nel modo di rivolgersi all'infanzia, nella fiducia e nella centralità riservatele. Maria Montessori parla dell'infanzia nei termini di una "cittadina dimenticata", i cui diritti di costruttrice di uomini dovrebbero essere valorizzati, dovrebbero diventare sacri, e le segrete leggi del suo sviluppo psichico essere poste a illuminare il cammino della civiltà.⁴¹

Negli anni '30 del Novecento, dunque, la Montessori richiama gli adulti – per eccellenza, gli esseri sociali – e la stessa società, affinché riconoscano pienamente i diritti sociali dell'infanzia e dell'adolescenza e preparino un mondo adatto a garantirne lo sviluppo spirituale. Adulti che – osserva – hanno dimenticato una grande parte di sé, giacché l'essere umano non viene al mondo adulto. Richiama inoltre la società che – prosegue – si è occupata dell'infanzia solo per quanto riguarda la sua istruzione scolastica, riducendo a un trattamento di igiene e non di educazione la minima attenzione prestata ai più piccoli. A questo proposito, Maria Montessori sottolinea come, nella prima epoca della sua vita, l'essere umano fosse considerato solo come un *corpo*, mentre fossero completamente dimenticati il bambino e la bambina come personalità di grande valore umano, aventi i più sacri diritti sociali. Mostra quindi la profonda manchevolezza degli adulti, anche quando credono di amare i bambini, e il grande errore da loro commesso quando ritenengono di essere i creatori e le creatrici dei bambini, considerati come dei vasi vuoti da riempire.

³⁷ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

³⁸ RAIMONDO, Rossella, «Origini, caratterizzazioni e sviluppi dell'educazione cosmica in Maria Montessori», *Rivista di Storia dell'Educazione*, vol. 6, n. 1, 2019, pp. 69-79.

³⁹ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

⁴⁰ GALEAZZI, Giancarlo, cur., *Maria Montessori. Formazione dell'uomo e educazione cosmica*. Ancona: Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006.

⁴¹ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

E fa notare come, invece, proprio i bambini, attraverso la manifestazione di se stessi, possano indurci a trasformare radicalmente il concetto di educazione, rendendolo pratico, sperimentale e scientifico.⁴² Precorrendo un'idea che cominciava a farsi strada e che sarebbe successivamente stata sostenuta su vasta scala anche da altre ricerche scientifiche, Maria Montessori afferma che l'educazione avrebbe dovuto aiutare l'infanzia fin dalla nascita, nel suo svolgimento psichico e, dunque, anche in un'età fino ad allora creduta *vuota di vita psichica*. I bambini, infatti, sono intelligenti – sostiene con gran forza – e possono quindi vedere e riconoscere le cose, come scrive più estesamente nel suo libro *Il segreto dell'infanzia*.⁴³

Ebbene, le *Indicazioni nazionali* del 2012 ereditano questa speranza e al contempo promessa per l'umanità che risiede nell'infanzia, “embrione”⁴⁴ che rappresenta il nostro tesoro più prezioso e curando il quale contribuiamo alla grandezza dell'umanità. Anche nelle *Indicazioni Nazionali* 2012 l'infanzia è descritta come «il nostro futuro e la ragione più profonda per conservare e migliorare la vita comune sul nostro pianeta», portatrice di «speciali e inalienabili diritti, codificati internazionalmente, che la scuola per prima è chiamata a rispettare».⁴⁵

⁴² A proposito della “scienza positiva” che fa il suo ingresso nella scuola, Maria Montessori scrive nel volume *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume: Il metodo della Pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*: «La scienza positiva fu invitata ad entrare nella scuola, come in un caos ove c'era bisogno di separare la luce dalle tenebre; come in un luogo disastroso ove c'era necessità di pronti soccorsi. Le scienze positive hanno caratteri comuni che differenziano i loro cultori dagli antichi metafisici. Questi caratteri comuni non sono collegati col contenuto, ma col metodo delle scienze. Se dunque la pedagogia deve entrare tra le scienze, il metodo deve caratterizzarla; e col metodo non col contenuto deve prepararsi la maestra». MONTESSORI, Maria, *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume: Il metodo della Pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Roma: Loescher-Maglione e Strini, 1916, p. 38.

⁴³ MONTESSORI, Maria, *Il segreto dell'infanzia*. Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese S. Anno, 1938.

⁴⁴ Il concetto di embrione, che nel seno materno tende a raggiungere la maturità e null'altro, realizzando, così, la fase prenatale dell'uomo (Montessori 1949) è uno dei più ricorrenti nelle trattazioni narrative di Maria Montessori: «Questo assetto interno come l'adattamento fisiologico, si stabilisce pel fatto che gli esercizi furono spontanei: è il libero sviluppo di una personalità che cresce e si va organizzando, quello che definisce tale stato interiore, come nel corpo dell'embrione il cuore in via di sviluppo va facendosi lo spazio del mediastino tra i polmoni, e il diaframma assume la sua convessità superiore, in rapporto alla dilatazione polmonare... La cosa importante non è che l'embrione cresca, è che si *ordini*». MONTESSORI, Maria, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, op. cit., p. 91). Corsivo nostro.

⁴⁵ *Indicazioni nazionali per il curriculum*, op. cit., p. 22.

3.2. Centralità della persona

L'approccio pedagogico e antropologico, un approccio che cura la centralità della persona che apprende,⁴⁶ trova nel pensiero pacifista di Maria Montessori una profonda radice. In primo luogo, laddove tale pensiero si sofferma sulla necessità dell'educazione di aiutare lo sviluppo dell'individualità e quello della società, tenendo tuttavia presente che non può darsi sviluppo della società senza uno sviluppo dell'individuo. L'individualità costituisce perciò l'elemento base, il punto di partenza per la formazione della società, la quale è composta da molti individui, ciascuno funzionante da solo, ma anche unito con gli altri per uno scopo comune. Maria Montessori trae questa convinzione dalle sue osservazioni sui bambini, i quali hanno dimostrato che, non appena conquistano la propria indipendenza, la applicano a un ambiente sociale. Fino a che non si agisce da soli non si è individui⁴⁷ e questo motiva l'impegno delle scuole montessoriane di promuovere l'indipendenza e la fiducia in se stessi, qualità fondamentali per aiutare i giovani a sviluppare la capacità di pensare in modo critico e di agire con coraggio morale, anche per impegnarsi nel cambiamento sociale.⁴⁸

Sebbene le *Indicazioni nazionali* 2012 focalizzino sulla particolare cura da «dedicare alla formazione della classe come gruppo», sulla «promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti» e sulla «gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione», esse non mancano di sottolineare che «la formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno».⁴⁹ In questo senso, non sembra esserci inconciliabilità fra le due prospettive.

Come abbiamo già visto, Maria Montessori è molto critica nei confronti dell'educazione intesa come forma che disciplina e corregge, che incoraggia gli individui all'isolamento e al culto dell'interesse personale, che insegna agli scolari a non aiutarsi l'un l'altro, a non suggerire a chi non sa, a preoccuparsi solo della promozione, a conquistare un premio nella competizione con i

⁴⁶ *Indicazioni nazionali per il curriculum*, op. cit., p. 5.

⁴⁷ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

⁴⁸ DUCKWORTH, Cheryl, «Teaching peace: a dialogue on the Montessori method», *Journal of Peace Education*, vol. 3, n. 1, 2006, pp. 39-53.

⁴⁹ *Indicazioni nazionali per il curriculum*, op. cit., p. 9.

compagni.⁵⁰ E li descrive come poveri egoisti stanchi mentalmente, che si trovano poi nel mondo, l'uno accanto all'altro come granelli di sabbia nel deserto, ciascuno isolato e del tutto sterile se si scatena un vento potente. Questi pulviscoli umani – afferma Maria Montessori proseguendo con l'efficace metafora – privi di una spiritualità che li vivifichi, se vengono travolti, formano un turbine sterminatore.

Un'educazione capace di salvare l'umanità, quindi, richiede la valorizzazione degli istinti occulti che guidano l'essere umano nella costruzione di se stesso e, tra questi, vi è, potente, l'istinto sociale. Racconta Montessori di aver direttamente sperimentato che se i bambini e gli adolescenti non hanno la possibilità di fare delle esperienze di vita sociale non sviluppano il senso dell'ordine e la moralità. La personalità umana si costruisce attraverso continue esperienze, per cui è necessario predisporre per l'infanzia e l'adolescenza un ambiente, un mondo atto a permettere queste esperienze formative, evidenziando, qui, come la portata universale di quest'opera faccia sì che l'educazione non possa limitarsi alle pareti scolastiche, né all'istruzione. C'è bisogno che l'essere umano venga guidato a realizzare prima di tutto la coscienza delle sue responsabilità verso l'organizzazione sociale degli uomini, sperimentando praticamente che cosa sia l'associazione, per poi penetrare gradatamente i segreti dell'evoluzione della società.⁵¹

3.3. *Per una nuova cittadinanza*

È interessante constatare come la lettura del pensiero su educazione e pace di Maria Montessori sia vivo e attuale e come esso ponga in evidenza contraddizioni che, fatti i debiti mutamenti, sono presenti tutt'oggi.

Nel congresso europeo per la pace, tenutosi a Bruxelles il 3 settembre 1936, Montessori mette in rilievo il cambiamento repentino delle condizioni sociali come fatto maggiormente caratterizzante della sua epoca, un cambiamento che, seppur evidente nel suo aspetto esteriore, perché le scoperte e le applicazioni scientifiche hanno prodigiosamente trasformato l'ambiente, non è altrettanto manifesto nella sua profondità ed essenzialità, relativa all'unione degli interessi, anche materiali, fra gli uomini.⁵² A tale conquista, e ai relativi

⁵⁰ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit.

⁵¹ Ivi.

⁵² Ivi.

orientamenti, gli uomini devono essere preparati – e qui è ribadita la centralità dell'educazione – perché, continuando a considerarsi come gruppi nazionali, con interessi distinti, corrono il rischio di distruggersi a vicenda. In questo tema Maria Montessori individua il nodo essenziale di tutte le questioni che si riferiscono alla pace⁵³ e sull'assurdità della perduranza del concetto stesso di nazione imbastisce un ragionamento la cui valenza ha il sapore del rigore scientifico, dello sforzo ordinato e costante di ricerca che si chiama scienza,⁵⁴ combinato con il fondamentale sincretismo teosofico.⁵⁵ Dall'indagine scientifica Maria Montessori muove le sue argomentazioni. Esempio è l'analogia fra "guerra" e "peste", altro flagello dei popoli, terribile nei suoi effetti perché protetta dalle tenebre dell'ignoranza e per millenni rimasta invincibile, fino a quando le sue cause nascoste furono oggetto di indagine scientifica; similmente, per vincere la guerra è imprescindibile rintracciarne le «cause nascoste» (*Per la pace. Congresso europeo per la pace*, Bruxelles, 3 settembre 1936, in Montessori, 1949). Su una riflessione scevra da sentimenti, critica di fronte alle evidenze, basa le sue premesse e le sue conclusioni. Proseguendo il discorso precedente, mostra la completa inutilità della guerra anche per i popoli vincitori e, riferendosi alla Prima guerra mondiale, fa notare come i vincitori non abbiano tratto nuove energie e benefici dalla vittoria, come avveniva nei tempi passati.

«Un fenomeno del tutto nuovo si è verificato: i popoli vinti sono divenuti un pericolo, un peso, un ostacolo per i vincitori, i quali hanno dovuto occuparsi di risollevarli e di aiutarli. Un popolo vinto è, oggi, una malattia per l'umanità intera. L'impoverimento di uno non fa la ricchezza di un altro, ma il decadimento di tutti. Distruggere una nazione sarebbe come amputare una mano, nell'illusione che l'altra mano raddoppierebbe così la propria forza».⁵⁶

Giunge così ad affermare l'assurdità di combattersi per le difese nazionali, innestando su queste basi una spiritualità che orienta verso i fini dell'umanità. Tutti noi formiamo un solo organismo – afferma – una nazione unica che fu l'inconscia aspirazione spirituale e anche religiosa dell'anima umana.

⁵³ Ivi.

⁵⁴ Ivi.

⁵⁵ Sul tema del rapporto fra Maria Montessori, la teosofia e il mondo cattolico le indagini più recenti hanno messo in luce una «teosofa ma anche cattolica, che si muoveva consapevolmente negli ambienti più diversi e il cui scopo, anche politico, era l'educazione». FOSCHI Renato, MORETTI Erica, TRABALZINI Paola, ed. *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al metodo*, Roma: Fefè Editore, 2019, p. 141.

⁵⁶ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit., p. 30.

L'umanità organismo, questa super costruzione che ha assorbito tutti gli sforzi dell'uomo, sin dalla sua origine, si è realizzata, noi ci viviamo. Ne danno una prova mirabile i poteri che oggi pongono l'uomo al di sopra della sua natura: l'uomo che vola nell'aria, che può guardare nei cieli dell'infinito, che può parlare attraverso gli oceani, che possiede i segreti capaci di trasformare la materia.⁵⁷ Riferendosi alla scoperta di Guglielmo Marconi, pur senza nominarlo, evidenzia i poteri della comunicazione, che permette di legare tra loro gli esseri umani, perché le idee corrono per l'etere da un capo all'altro del mondo senza conoscere frontiere. L'essere umano di oggi, pertanto, viene definito come il nuovo cittadino del nuovo mondo, il cittadino e la cittadina della grande nazione dell'umanità, dell'universo, per cui, è assurdo pensarlo come un olandese o un italiano. Ne deriva la mancanza di ragioni che possano giustificare l'esistenza di singole nazioni, nel senso tradizionale, e di interessi separati, come in passato. Piuttosto, continuando a considerarsi come gruppi nazionali, con interessi distinti, gli uomini corrono il rischio di distruggersi a vicenda, di subire di fronte alle loro stesse conquiste. Essi dovranno unirsi come membri di un solo organismo o morire.

Ebbene, è quasi sorprendente constatare la specularità fra i concetti di cui parla Maria Montessori e quelli di cui parlano i più recenti documenti orientativi per la scuola italiana: fra il concetto di *nazione unica* e quello di *globalizzazione*; fra il concetto di comunicazione, che permette di collegare gli esseri umani e le loro idee, e quello, attuale, di *comunicazione digitale*; fra il concetto di cittadinanza "della grande nazione dell'umanità, dell'universo", "del nuovo mondo" e quello di "cittadinanza globale" delle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018. Oggi gli effetti della globalizzazione hanno fatto emergere l'inadeguatezza di un punto di vista solo nazionale, o anche eurocentrico, per leggere la complessità della società planetaria del XXI secolo.⁵⁸ Traguardo prioritario nello scenario attuale è, pertanto, quello di un'educazione alla cittadinanza globale che, come affermato dal Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon nel 2012, possa farci «comprendere in profondità che siamo tutti legati in quanto cittadini di una comunità mondiale e che le sfide che dobbiamo affrontare sono interconnesse».⁵⁹

Sulla costruzione di una consapevole cittadinanza globale, che doti i giovani di strumenti per agire nella società del futuro in modo da migliorarne

⁵⁷ Ivi.

⁵⁸ *Indicazioni nazionali per il curriculum*, op. cit.

⁵⁹ Ivi, p. 11.

gli assetti, pongono particolarmente l'accento le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018. Si fa aperto riferimento alle scelte del «*curriculum implicito*» che «può, ad esempio, andare nella direzione della promozione dell'autonomia, della costruzione di rapporti sociali solidali nel gruppo classe oppure può concorrere a stimolare passività e competizione; sviluppare pensiero critico, oppure appiattire gli allievi su un apprendimento esecutivo/inconsapevole/acritico». ⁶⁰

Tutti gli apprendimenti devono contribuire ad alimentare le competenze sociali e civiche, così come un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, l'offerta di modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità. L'educazione alla cittadinanza, infatti – lo ritroviamo già nelle *Indicazioni nazionali* del 2012 – non può che essere promossa attraverso esperienze significative, che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente. Quindi, è importante costruire un terreno favorevole a un'adesione consapevole a valori condivisi attraverso la messa in atto di atteggiamenti solidali, cooperativi e collaborativi, che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. Lo sviluppo di un'etica della responsabilità – la stessa Montessori afferma che l'essere umano deve essere guidato a realizzare prima di tutto la coscienza delle sue responsabilità verso l'organizzazione sociale degli uomini⁶¹ – si realizza nella scelta e nell'azione consapevole e implica l'impegno a elaborare idee e a promuovere il «miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in *routine* consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l'organizzazione del lavoro comune, ecc.». ⁶² Le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 estendono ulteriormente questa etica della responsabilità all'atteggiamento che oggi deve connotare anche la competenza digitale, che a sua volta alimenta le competenze sociali e civiche, senza le quali non è possibile né una corretta e proficua convivenza, né intervenire sulla realtà e modificarla.

⁶⁰ Ivi, p. 16.

⁶¹ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit., p. 43.

⁶² *Indicazioni nazionali per il curriculum*, op. cit., pp. 5-6.

4. CONCLUSIONI

Convinta che la pace debba essere preparata attraverso l'educazione, fin dalle radici della vita, Maria Montessori ha considerato questo concetto come un principio pratico di umanità e di organizzazione sociale, un principio positivo: «generalmente, si intende per pace la cessazione della guerra, ma questo concetto negativo non è quello della pace». ⁶³ Per questo, il suo pensiero pacifista rappresenta una delle principali ispirazioni (insieme a quello di Aldo Capitini e di Don Milani) del pacifismo del secondo dopoguerra. ⁶⁴ Ma l'interesse intorno alla sua idea di educazione per la pace è legata anche al fatto che si tratta, ancor oggi, di uno fra i principali temi aperti in campo educativo. Intorno a esso esiste un notevole fermento, come mostrano le ricerche degli ultimi anni, che si sono interrogate sulla questione se gli attuali sistemi scolastici siano in grado di promuovere un'autentica educazione alla pace ⁶⁵ o che hanno indagato, principalmente attraverso interviste rivolte ai dirigenti e agli insegnanti, sulle pratiche educative messe in atto all'interno delle scuole che seguono il suo metodo. ⁶⁶ Recentemente si è aggiunto un importante studio longitudinale con disegno sperimentale, svolto in scuole americane di città con elevata incidenza di povertà. Lo studio, durato tre anni, ha coinvolto scuole dell'infanzia che seguono il metodo Montessori, rimanendo strettamente fedeli ai principi originali (come riconosciuto dall'*Associazione Montessori Internazionale*), messe a confronto con «*other preschool environments*». ⁶⁷ I risultati hanno mostrato il potenziale del metodo Montessori, un «*preschool model that involves both childdirected, freely chosen*

⁶³ MONTESSORI, Maria, *Educazione e pace*, op. cit., p. 6.

⁶⁴ BANDINI, Gianfranco, «“Make love, not war”. Experiencias de vida comunitaria como laboratorios de educación para la paz en Italia», *Estudios*, vol. 22, 2016, pp. 175-188.

⁶⁵ LUTFY, Mohamed Walid, *From Peace Education to Peaceful Education: Raising the Independent and Innovative Peaceful Mind, in Promoting Global Peace and Civic Engagement through Education*, Hershey, PA: IGI Global, Edited by Kshama Pandey, and Pratibha Upadhyay, 2016, pp. 36-51.

⁶⁶ WOLF, Aline D., *Peaceful children, peaceful world: the challenge of Maria Montessori*, Hollidaysburg, PA: Parent Child Press, 1989; DUCKWORTH, Cheryl, «Teaching peace: a dialogue on the Montessori method», *Journal of Peace Education*, vol. 3, n. 1, 2006, pp. 39-53; KAHN, David, «Global Science and Social Systems: The Essentials of Montessori Education and Peace Frameworks», *NAMTA Journal*, vol. 41, n. 2, 2016, pp. 37-61; THAYER-BACON, Barbara, «Maria Montessori: Education for Peace», in *Factis Pax*, vol. 5, n. 3, 2011, pp. 307-319.

⁶⁷ LILLARD, Angeline S., HEISE, Megan J., RICHEY, Eve M., TONG, Xin, HART, Alyssa, BRAY, Paige M., «Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study», *Frontiers in psychology*, vol. 8, 2017, p. 1783.

activity and academic content»,⁶⁸ fra l'altro, sullo sviluppo della *cognizione sociale*, che nei bambini che seguono il metodo Montessori si è sviluppata più rapidamente.

Per farsi un'idea delle scelte adottate nelle scuole montessoriane è interessante osservare – qui, seppur solo per sommi capi – alcune attività finalizzate a educare per la pace. Anche se, in generale, l'educazione con il metodo Montessori, per il grande rispetto riservato alla libertà di scelta di ogni bambino, è considerata intrinsecamente nonviolenta, purtroppo, in molte scuole montessoriane, le capacità di risolvere i conflitti, la tolleranza, la fiducia, la gentilezza e il rispetto per le opinioni altrui sono al centro anche dei *curricula* espliciti.⁶⁹ In altre parole, la scelta adottata è quella di dare alle relazioni umane pacifiche un significato centrale nella convivenza scolastica, con tanto di obiettivi e progettazione di attività specifiche per favorirle. Esse si concentrano sullo sviluppo di strategie per affrontare e superare i conflitti che si presentano nella vita quotidiana, nella convinzione della stretta connessione tra il livello individuale e quello dei traguardi di pace a livello globale. Per i più piccoli, ad esempio, vengono progettate attività di “grazia e cortesia”, che suggeriscono le migliori parole da usare durante i confronti con gli altri, sotto forma di giochi di ruolo. Negli anni della scuola primaria possono essere insegnate modalità per aiutare i bambini a esprimere i loro sentimenti e ad assumerne la proprietà, e se questo non consente alle parti in conflitto di trovare una soluzione, possono essere usate altre tecniche, come quella del cerchio per la risoluzione dei problemi, a cui il gruppo classe, come comunità, assiste dando suggerimenti. La responsabilizzazione guida gli studenti ad analizzare criticamente la propria opinione, anche quando è in minoranza, a seguire la voce interiore, piuttosto che quella dell'autorità, un principio fondamentale, nella teoria montessoriana. Lo sviluppo dell'immaginazione è un altro aspetto considerato cruciale in molte di queste scuole: gli ostacoli all'immaginazione risiedono in gran parte nelle stesse istituzioni sociali – compresa la scuola – che tendono a scoraggiare il pensiero creativo perché può portare a immaginare alternative che sfidano gli accordi sociali e le convenzioni esistenti.⁷⁰ Ulteriore elemento da sottolineare è che,

⁶⁸ Ivi.

⁶⁹ DUCKWORTH, Cheryl, «Teaching peace: a dialogue on the Montessori method», op. cit.; KAHN, David, «Global Science and Social Systems: The Essentials of Montessori Education and Peace Frameworks», op. cit.; THAYER-BACON, Barbara, «Maria Montessori: Education for Peace», op. cit.

⁷⁰ DUCKWORTH, Cheryl, «Teaching peace: a dialogue on the Montessori method», op. cit.

coerentemente con la filosofia di questo metodo, gran parte della valutazione si basa sull'osservazione del comportamento sociale ed emotivo degli studenti, aspetti dello sviluppo che sono posti sullo stesso piano – se non addirittura ritenuti più importanti – degli apprendimenti tradizionali.

In conclusione, il percorso qui svolto, oltre ad aver rilevato profondi legami fra i principi guida della scuola italiana e l'idea pedagogica di Maria Montessori, ha mostrato la vitalità operativa e la validità del suo modello anche nell'attuale scenario. In particolare, la sua concezione sull'educazione per la pace prefigurò negli anni Trenta del Novecento una visione in nuce dell'importanza di promuovere un pensiero critico e indipendente, che favorisca relazioni umane pacifiche attraverso un'autonomia dell'individuo, da conciliare con un alto senso della socialità. Una sfida educativa complessa e tutt'oggi aperta, rispetto alla quale la rilettura di Maria Montessori, nella sua complessità, continua a presentarsi orientante, chiarificatrice e ricca di prospettive che permettono di osservare criticamente il presente e di guardare con più fiducia al futuro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BANDINI, Gianfranco. «“Make love, not war”. Experiencias de vida comunitaria como laboratorios de educación para la paz en Italia», *Estudios*, vol. 22, 2016, pp. 175-188, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201622175188>
- CIVES, Giacomo. «Maria Montessori tra scienza spiritualità e laicità», *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, vol. 17, n. 2, 2015, pp. 119-147. DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-16184
- CIVES, Giacomo. *Maria Montessori tra scienza e utopia, presente e futuro*, in CIVES, Giacomo e Paola, cur. *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma: Anicia, 2017, pp. 9-17.
- DUCKWORTH, Cheryl, «Teaching peace: a dialogue on the Montessori method», *Journal of Peace Education*, vol. 3, n. 1, 2006, pp. 39-53. DOI: [10.1080/17400200500532128](https://doi.org/10.1080/17400200500532128)

FOSCHI Renato, MORETTI Erica, TRABALZINI Paola, cur. *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al metodo*, Roma: Fefè Editore, 2019.

GALEAZZI, Giancarlo, cur., *Maria Montessori. Formazione dell'uomo e educazione cosmica*. Ancona: Quaderni del Consiglio regionale delle Marche., 2006.

KAHN, David, «Global Science and Social Systems: The Essentials of Montessori Education and Peace Frameworks», *NAMTA Journal*, vol. 41, n. 2, 2016, pp. 37-61.

LILLARD, Angeline S., HEISE, Megan J., RICHEY, Eve M., TONG, Xin, HART, Alyssa, BRAY, Paige M., «Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study», *Frontiers in psychology*, vol. 8, 2017, p. 1783. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01783 URL=<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.01783>

Lutfy, Mohamed Walid, *From Peace Education to Peaceful Education: Raising the Independent and Innovative Peaceful Mind*, in *Promoting Global Peace and Civic Engagement through Education*, Hershey, PA: IGI Global, Edited by Kshama Pandey, and Pratibha Upadhyay, 2016, pp. 36-51. DOI: 10.4018/978-1-5225-0078-0.ch003

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione. Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione. *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2018. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Indicazioni Nazionali per il Curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, Firenze: Le Monnier, 2012.

- MONTESORI, Maria, *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume: Il metodo della Pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Loescher-Maglione e Strini, 1916. <https://archive.org/details/lautoeducazionen00montuoft/page/n111/mode/2up>
- MONTESORI, Maria, *Il segreto dell'infanzia*. Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese S. Anno, 1938 (1° edizione originale francese con il titolo *L'Enfant*, 1936).
- MONTESORI, Maria, *Educazione e pace*, Milano: Garzanti Editore, 1949.
- MONTESORI, Maria, *Peace and Education*, Adyar, Madras 20: Vasanta Press, The Theosophical Society, 1971, 5. ed. (1° ed. 1943). https://archive.org/details/Peace_And_Education_/mode/2up
- MONTESORI, Maria, *Education and Peace*, Chicago: Henry Regnery Company. Translated by Helen R. Lane, 1972 (1° ed. italiana 1949, *Educazione e Pace*, Garzanti Editore). <https://archive.org/details/educationpeace00mont/page/n5/mode/2up>
- RAIMONDO, Rossella, «Origini, caratterizzazioni e sviluppi dell'educazione cosmica in Maria Montessori», *Rivista di Storia dell'Educazione*, vol. 6, n. 1, 2019, pp. 69-79. DOI: <https://doi.org/10.4454/rse.v6i1.182>
- THAYER-BACON, Barbara, «Maria Montessori: Education for Peace», *In Factis Pax*, vol. 5, n. 3, 2011, pp. 307-319.
- TRABALZINI, Paola, *Costruire la scienza della pace*, in L. de Sanctis cur., *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Roma: Fefe Editore, 2011, pp. 113-125. <https://issuu.com/fefeeditore/docs/trabalzini?backgroundColor=%2523222222>
- WOLF, Aline D., *Peaceful children, peaceful world: the challenge of Maria Montessori*, Hollidaysburg, PA: Parent Child Press, 1989.

FONTI ARCHIVISTICHE ONLINE

Internet Archive. Maria Montessori

<https://archive.org/search.php?query=creator%3A%22Maria%20Montessori%22>

Opera Nazionale Montessori. Nidi e Scuole Montessori in Italia (classificati per regioni e province) <https://www.operanazionalemontessori.it/nidi-e-scuole-montessori/nidi-e-scuole-montessori-in-italia>

SITOGRAFIA

Association Montessori Internationale: <https://montessori-ami.org/>

Association Montessori Internationale (Italy): <https://montessori-ami.org/countries/italy>

AMS (American Montessori Society): <https://amshq.org/>

Biblioteca di ricerca AMS (American Montessori Society): <https://amshq.org/Research/Research-Library>

Fondazione Montessori Italia: <https://www.fondazionemontessori.it/> -
Pubblica la rivista "Mondo Montessori" (MoMo)

Fondazione Chiaravalle Montessori <http://www.fondazionechiaravallemontessori.it/>

Opera Nazionale Montessori: <https://www.operanazionalemontessori.it/> -
Pubblica la rivista "Vita dell'Infanzia".

Maria Montessori i el pare Antoni Casulleras: innovació pedagògica i catolicisme modern

Maria Montessori and Father Antoni Casulleras: Pedagogical Innovation and Modern Catholicism

Alejandro Dieguez
dieguez.aav@gmail.com
Arxiu Apostòlic Vaticà

Pere Fullana Puigserver
pere.fullana@uib.es
Universitat de les Illes Balears (IRIE/GEDHE)

Data de recepció de l'article: desembre de 2021

Data d'acceptació: març de 2022

RESUM

Aquest article tracta un aspecte de la relació entre Maria Montessori i l'Església catòlica. Més concretament, aporta els resultats de la investigació i les conclusions relacionades amb condemnes i suports que sorgiren des de sectors diversos de l'àmbit catòlic. La metodologia pedagògica de Maria Montessori, sense deixar de banda dubtes, recels i complicitats, tingué una vinculació recurrent amb congregacions religioses femenines i masculines, sobretot a Itàlia, però també a Catalunya i a les Balears (Mallorca i Menorca). Aquest estudi presenta diferents epicentres, sempre amb la figura de Montessori com a protagonista: es parteix d'alguns dels moviments interns de la Santa Seu el 1917, s'introdueix la figura del pare Antoni Casulleras com a mediador en aquells sondeigs, i se centra sobretot a Mallorca, precisament perquè aquest missioner de Sant Vicenç de Paül tenia responsabilitats congregacionals a Mallorca

mentre mantenia una relació estreta amb Montessori i amb els responsables de la cúria romana. En conseqüència, la recerca s'ubica en el període de la Gran Guerra, i més en especial entre 1914 i 1919, en una conjuntura de recepció i de suport molt explícit del mètode Montessori per part dels sectors catòlics catalans i balears.

PARAULES CLAU: Maria Montessori, Antoni Casulleras, Santa Seu, Església catalana, Mallorca.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between Mary Montessori and the Catholic Church. More specifically, it provides the results of the investigation and the conclusions related to convictions and support that arise from various sectors of the Catholic sphere. Maria Montessori's pedagogical methodology, without leaving doubts aside, suspicions and complicities, had a recurring link with female and male religious congregations especially in Italy, but also in Catalonia and the Balearic Islands (Mallorca and Menorca). This study presents different epicentres, always with the figure of Montessori as the protagonist: it starts from some of the internal movements of the Holy See in 1917, the figure of Father Antoni Casulleras is introduced as a mediator in those polls, and focuses mainly on Mallorca, precisely because this missionary of St. Vincent de Paul had congregational responsibilities in Mallorca while maintaining a close relationship which Montessori and the Roman Curia leaders. Consequently, the research it takes place in the period of the Great War, especially between 1914 and 1919, in a situation of reception and very explicit support of the Montessori method by the Catalan and Balearic Catholic sectors.

KEY WORDS: Maria Montessori, Antoni Casulleras, Catalonia, Mallorca, the Holy See.

RESUMEN

Este artículo trata un aspecto de la relación entre Maria Montessori y la Iglesia católica. Más concretamente, aporta los resultados de la investigación y las conclusiones relacionadas con condenas y adhesiones que surgieron desde sectores diversos del ámbito católico. La metodología pedagógica de Maria Montessori, sin dejar de lado dudas, recelos y complicidades, tuvo una vinculación recurrente con congregaciones religiosas femeninas y masculinas, sobre todo en Italia, pero también en Cataluña y Baleares (Mallorca y Menorca). Este estudio presenta diferentes epicentros, siempre

con la figura de Montessori como protagonista: se parte de algunos de los movimientos internos de la Santa Sede en 1917, se introduce la figura del padre Antoni Casulleras como mediador en aquellos sondeos, y se centra sobre todo en Mallorca, precisamente porque este misionero de San Vicente de Paül tenía responsabilidades congregacionales en Mallorca, mientras mantenía una estrecha relación con Montessori y con los responsables de la Curia Romana. En consecuencia, la investigación se ubica en el período de la Gran Guerra, y más especialmente entre 1914 y 1919, en una coyuntura de recepción y de apoyo muy explícito del método Montessori por parte de los sectores católicos catalanes y baleares.

PALABRAS CLAVE: Maria Montessori, Antoni Casulleras, Iglesia catalana, Baleares, Santa Sede.

I. EL PUNT DE PARTIDA

Erica Moretti i Alejandro M. Dieguez han publicat recentment una documentació conservada a l'Arxiu Apostòlic Vaticà que ratifica la relació estreta que existí, sobretot des del 1910 al 1919, entre Maria Montessori i el pare Antoni Casulleras, missioner de Sant Vicenç de Paül, d'origen català i amb responsabilitats pastorals a Mallorca.¹ Miquel Jaume ja havia recuperat un text de la mateixa Montessori en què reflectia el protagonisme d'aquest prevere i pedagog, i com havia estat un dels primers catalans a entrar en contacte amb la pedagoga.² Fins ara coneixíem l'existència d'una certa vinculació, però imaginàvem que irrellevant i relacionada exclusivament a la difusió a Mallorca del mètode Montessori per part d'aquest missioner. Avui sabem que la connexió tenia una magnitud molt superior a la que fins ara havíem considerat.

Els autors d'aquest article de seguida ens adonarem de l'existència del que anomenarem «connexió mallorquina», és a dir, la projecció de l'obra de Montessori a Mallorca, sobretot perquè sobre aquesta relació hi pivota

¹ MORETTI, Erica; DIEGUEZ, Alejandro Mario. «I progetti di Maria Montessori impigliati nella rete di mons Umberto Benigni», *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25 (2018), p. 89-114.

² JAUME, Miquel. «El projecte educatiu de Miquel Ferrà», a *Miquel Ferrà, el poeta compromès*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat - Consell Insular de Mallorca, 2012, p. 85. FLAQUER, Miquel. *Joan Alzina i Melis (1883-1979), psiquiatre i pedagog*. Govern de les Illes Balears, 2017, p. 279.

gran part de la vinculació que la pedagoga mantingué amb institucions de l'Església catòlica. La historiografia sobre la proximitat de Maria Montessori amb les Illes Balears, i més concretament amb Mallorca, havia insistit, per una banda, en la relació estreta entre Montessori i algunes congregacions religioses tant femenines com masculines i, per l'altra, en la influència que havia exercit sobre algunes pedagogues i pedagogs com ara Paula Cañellas, Rosa Estaràs i Isabel Bauzà, algunes de les quals havien assistit —becades per les administracions regionals—, als cursos Montessori de Barcelona.³ En aquest marc, havia emergit la figura del pare Antoni Casulleras. No obstant això, les investigacions dutes a terme no havien donat els resultats desitjats, tot i l'existència d'indícis més o menys clars sobre la dita aliança.

La figura clau d'aquest nexa era el pare Antoni Casulleras, missioner de Sant Vicenç de Paül, que fou destinat a Mallorca durant la segona dècada del segle xx. Els estudis i les aportacions d'Antoni J. Colom són clares i evidents, però mai no s'ha aconseguit arrodonir un relat complet de la relació existent entre Maria Montessori i la pràctica educativa a Mallorca, sobretot per manca de fonts.⁴ Noves i recents publicacions incideixen en la rellevància del pare Casulleras i amplien el radi d'acció d'aquella connexió amb una segona figura important com és ara el psiquiatre i pedagog mallorquí Joan Alzina Melis.⁵ Així mateix, Miquel Jaume també havia avançat el vincle amb Joan Alzina Melis, una figura clau en l'univers institucional i el projecte educatiu de la Diputació de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya.⁶ Un buidatge sistemàtic de la premsa més pròxima al regionalisme insular i català ens ha permès ampliar encara més les xarxes i l'abast del debat pedagògic entre 1914 i 1919. Ens referim a una confrontació que aporta dades d'interès en dues direccions: per una banda, la constatació que Montessori (el mètode, el pensament i ella mateixa) generà una allau considerable d'articles d'opinió de contingut social i pedagògic als diaris de l'època de Mallorca, Menorca i del Principat de Catalunya (els mallorquins Miquel Ferrà, Joan Estelrich, Rufino Carpena,

³ COLOM, Antoni J., «Cinc educadores mallorquines en el si de la renovació educativa», *Annals del Patronat d'Estudis d'Història d'Olot i Comarca* [en línia], 21 (2010), p. 449-464.

⁴ COLOM, Antoni, «Las primeras aplicaciones del método Montessori en Mallorca», a *Historia y Teoría de la Educación*. Pamplona: Euns, 1999, p. 129-138; COLOM, Antoni. *La renovació educativa a Mallorca (1880-1936). Assaig de síntesi*. Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 2016, p. 266-272.

⁵ FLAQUER, Miquel. *Joan Alzina i Melis (1883-1979), psiquiatre i pedagog*. Govern de les Illes Balears, 2017.

⁶ JAUME, Miquel. «El projecte educatiu de Miquel Ferrà», a *Miquel Ferrà, el poeta compromès*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat - Consell Insular de Mallorca, 2012, p. 75-100.

Antoni Casulleras i Miquel Oliver s'interessaren per la temàtica); i, per l'altra, que entre 1914 i 1919 s'engegaren un seguit d'experiències montessorianes a Mallorca i a Menorca.

Aquest article aporta elements de continuïtat al d'Erica Moretti i Alejandro M. Dieguez, oferint algunes novetats en relació amb el pare Casulleras com a eclesiàstic, educador i, en particular, la seva obra i l'aportació a la difusió i defensa del mètode de Maria Montessori. Sempre, des de la perspectiva del compromís que aquest religiós mantingué amb la doctora italiana i la seva proposta. Hem connectat el «Rapporto» de 1917 redactat pel pare Casulleras i localitzat a l'Arxiu Apostòlic Vaticà amb la trajectòria pedagògica del mateix autor, i hem situat el relat en el context catalanoblear, entenent que és en aquest espai on s'explica millor la resposta que presentà el catolicisme més dinàmic i obert —sense oposar-se a la política vaticana sobre el modernisme.

El modernisme pedagògic potser resulta un fil de penetració d'aquell modernisme positivista i científic que l'Església catòlica condemnava i tolerava alhora. Hi ha un cert consens que a Espanya a penes no hi hagué modernisme teològic,⁷ però segurament trobaríem esclatxes de penetració més subtils i profundes, una de les quals indubtablement podria venir pel camí de les pràctiques educatives.

2. MARIA MONTESSORI AL PRINCIPAT DE CATALUNYA I LA RECEPCIÓ DEL SEU MÈTODE A LES ILLES BALEARS (1913-1919)

La via d'entrada del mètode Montessori a Catalunya foren les institucions públiques d'assistència social, concretament la Casa de Caritat, entitat dependent de la Diputació de Barcelona primer i de la Mancomunitat de Catalunya després. En conseqüència, com a pràctica mantingué una relació estreta amb les Filles de la Caritat, la congregació religiosa femenina que tenia cura d'aquest servei gairebé de manera exclusiva a l'Estat espanyol, també a Catalunya i a les Illes Balears.⁸ La col·laboració de Montessori amb les congregacions religioses femenines es fonamentava en la seva primera

⁷ ROBLES MUÑOZ, Cristóbal. *El modernismo religioso y sus crisis. II: la condena (1906-1913)*. España: ACCI, 2017.

⁸ TEJERO VIDAL, Lorena Lourdes. *Las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl en el Hospital de Santa María, la Casa de Maternidad y la Casa de la Misericordia de Lleida (1792-1936)*. Lleida: Universitat de Lleida, tesi doctoral, 2016, p. 143-155.

experiència romana, amb la congregació de les Franciscanes Missioneres de Maria (Roma), prou coneguda.⁹

El mètode de Maria Montessori iniciava el seu periple a la Casa de Maternitat i d'Expòsits de la Diputació de Barcelona (1913), a través de la Junta de la dita Casa i pel Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona, de la mà d'Eladi Homs i Joan Palau i Vera.¹⁰ De fet, en la Guia de les institucions educatives de la Mancomunitat de Catalunya, el 1916, entre les institucions d'ensenyament primari hi figuraven sobretot tres institucions: la Casa de Caritat, la Casa de Maternitat i d'Expòsits i l'Escola Montessori.¹¹

Tot i que a penes no s'ha estudiat, Montessori mantingué una relació estreta també amb les congregacions religioses femenines a Catalunya, Mallorca i Menorca, un àmbit geogràfic especialment dinàmic i modernitzador, sobretot en el terreny educatiu.¹² Les Filles de la Caritat i els Missioners de Sant Vicenç de Paül esdevingueren el vehicle de difusió del mètode Montessori en els centres educatius confessionals, que, per extensió, va arribar a altres congregacions religioses que se significaren per la creació i dedicació a la seva xarxa de parvularis.

La difusió del mètode Montessori a Catalunya arribava amb Joan Palau Vera, com hem vist, però també molt especialment a través de Joan Alzina Melis, i ben aviat amb el suport d'Eladi Homs. En l'arquitectura institucional de la Diputació de Barcelona primer i de la Mancomunitat de Catalunya després, cal destacar-hi la presència d'un col·lectiu de catòlics, universitaris, professionals i en alguns casos pioners en els seus àmbits científics, com és ara el cas del mallorquí Joan Alzina Melis, format a la Universitat de Bolonya i a Roma,¹³ però també la col·laboració d'altres intel·lectuals catòlics, com Joan Estelrich i Miquel Ferrà, i de religiosos significats pel seu suport al catalanisme i la ciència moderna, tot i els seus orígens carlistes i integristes i el seu tarannà

⁹ SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. «El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras», *Historia de la Educación*, 39 (2020) p. 313-335.

¹⁰ SAIZ, Milagros; SAIZ, Dolores. «La estancia de Maria Montessori en Barcelona: la influencia de su método en la psicopedagogía catalana», *Revista de Historia de la Psicología*, 26/2-3 (2005), p. 202.

¹¹ Aquesta informació era coneguda a Mallorca a través de la premsa confessional catòlica, concretament de l'entorn de mossèn Antoni Maria Alcover: *La Aurora*, 23 de setembre de 1916, p. 2.

¹² FULLANA, Pere; OSTOLAZA, Maitane. «Escuela católica y modernización. Las nuevas congregaciones religiosas en España (1900-1930)», a MONTERO, Feliciano; DE LA CUEVA, Julio. *La secularización conflictiva. España, 1898-1931*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007, p. 187-214.

¹³ FLAQUER, Miquel. *Joan Alzina i Melis (1883-1979), psiquiatre i pedagog*. Govern de les Illes Balears, 2017, p. 133-150.

conservador. L'actitud davant l'aplicació del mètode Montessori a Catalunya i la confiança que el catalanisme va fer a la pedagogia italiana, marcaven clarament diferències i distància amb l'Església espanyola i amb les institucions educatives espanyoles. Montessori arribava a Catalunya gràcies a un col·lectiu significat de catòlics, per bé que sabien que la doctora es movia en una certa ambigüitat en tot allò que estava relacionat amb la pràctica i la seva actitud personal envers la religió. La diversitat de corrents teològics i antropològics a l'interior de l'Església catalana durant el primer terç del segle xx també es projecta en la recepció de Montessori. De fet, l'Església catalana potser va ser la que més i amb més contundència va situar-se al costat de Maria Montessori. Aquesta podria ser una de les hipòtesis de treball més plausibles per entendre el paper de l'Església catalana (el caputxí pare Llavaneres i el missioner paül pare Casulleras) en la defensa de Maria Montessori a Roma el 1917.

En aquest mateix monogràfic es farà un esment especial a la recepció de Maria Montessori a Catalunya, un coneixement que s'afegirà a l'existent i servirà per aprofundir tot allò que ja es coneix amb una certa exactitud, i implementarà sobretot la connexió d'aquestes experiències amb el mapa de la xarxa internacional que Maria Montessori engegà entre 1909 i 1936, aproximadament. És obvi que es pretén posar de manifest que el catalanisme conservador que lidera Prat de la Riba, des de les institucions públiques d'autogovern a Catalunya, difícilment no es pot entendre sense la col·laboració dels catòlics liberals conservadors, hereus espirituals de Jaume Balmes, Joan Mañé i Flaquer, i Josep Torras i Bages.

Per altra banda, també es pretén deixar constància de les pràctiques montessorianes de primera hora que s'experimentaren a les Illes Balears, tant a Mallorca com a Menorca, i es reflectirà la projecció mediàtica que tingué aquesta obra. En aquest procés hi tingué un paper protagonista la figura del pare Antoni Casulleras, juntament amb altres amics i admiradors del mètode. A Mallorca hi ha evidències que, entre 1914 i 1919, el mètode s'hauria experimentat en els parvularis regentats per Rosa Estaràs i Paula Cañellas, de titularitat pública; les Filles de la Caritat haurien liderat la posada en pràctica del mètode a Can Capes, sempre sota el lideratge del pare Casulleras; ell mateix també hauria inaugurat un parvulari per a nins a la Missió; paral·lelament, en aquest mateix temps sembla que també s'hi haurien afegit les Franciscanes Filles de la Misericòrdia, les Germanes de la Caritat de Mallorca —que cal no confondre amb les Filles de la Caritat— i les Germanes Trinitàries, també a Palma. El cas de Menorca no és gaire diferent, el pare Casulleras hi hauria viatjat en diverses ocasions i també hauria afavorit la posada en funcionament,

l'any 1915, del mètode entre les Filles de la Caritat del Col·legi de Sant Josep de Maó.¹⁴

3. L'ESGLÉSIA CATALANA I DE LES ILLES BALEARS I LA RECEPCIÓ DE LA METODOLOGIA PEDAGÒGICA DE MARIA MONTESSORI (1913-1919): EL CAS DEL PARE CASULLERAS

Alexandre Galí reflecteix la dimensió de la col·laboració de l'Església en el moviment cultural i educatiu de Catalunya durant la primera meitat del segle xx.¹⁵ L'impacte educatiu del moviment catòlic s'expressava amb una xarxa d'institucions educatives i socioeducatives de primera magnitud, en molts casos relacionades amb la Companyia de Jesús, però també amb altres ordes i congregacions històricament implicats en el terreny educatiu com ara Escolapis i Salesians. Altres institucions com els Missioners de Sant Vicenç de Paül, els Caputxins i els Franciscans tot just estaven creixent i restaurant una constel·lació d'escoles i de centres de formació que, en alguns casos, no deixaven de ser escoles apostòliques o centres educatius emergents, generalment amb suports de benefactors i de les institucions catòliques. La Setmana Tràgica tingué efectes emocionals sobre aquest model educatiu en procés de consolidació, que tenia el reforç de les congregacions franceses que acabaven d'instal·lar-se a Catalunya i a les Balears (Germans de les Escoles Cristianes).

Ni entre el clergat secular ni en les congregacions religioses no hi predominava un únic corrent educatiu. El cas de la Companyia de Jesús a Catalunya n'és un exemple. El pare Ruiz Amado, que havia fundat *La Educación Hispano Americana* i esdevenia el gran teòric de la pedagogia cristiana moderna, i l'Associació Eclesiàstica d'Apostolat Popular¹⁶ mantenien actituds polítiques, socials i pedagògiques clarament diferents de les del també jesuïta pare Palau (*Revista Popular*) o les Congregacions Marianes

¹⁴ «La conferencia del Rdo. D. Antonio Casulleras Pbro, sobre el sistema de enseñanza Montessori», *El Bien Público* (Maó), 14 de setembre de 1915, p. 1: el dissabte 11 de setembre de 1915, el pare Casulleras impartí una conferència en el Col·legi de Sant Josep de Maó.

¹⁵ GALÍ, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Obra Completa*, XX. Barcelona, 1986.

¹⁶ FULLANA, Pere; MONTERO, Feliciano. «La Asociación Eclesiástica de Apostolado Popular: una respuesta pastoral nueva para un área industrial y urbana (Barcelona 1905-1914)», *Revista de Estudios Eclesiásticos*, 69/271 (1994), p. 503-528.

on es formaren els prohoms del catalanisme liberal conservador. Catalunya esdevingué durant el primer terç del segle xx un laboratori de modernitat, també per a l'Església catòlica, un taller de convivència en llibertat i un espai de pluralitat que calia aprendre a gestionar. L'escoltisme, l'acció social popular projectada pel pare Palau, el suport del catolicisme regionalista a l'Escola Nova i la recepció d'aquest mateix sector a Montessori són expressions diverses d'una mateixa realitat. Representen una alternativa catòlica de perfil burgès, urbà, liberal i conservador als corrents socials i pedagògics que desafiaven la societat industrial, desigual i descompensada, entre els quals sobresortia l'Escola Moderna, de perfil anarquista.¹⁷

El marc de l'arribada del mètode Montessori a Catalunya es caracteritzava per una gran vitalitat i un activisme que es manifestava en espais múltiples i diversos. Un paisatge dividit ideològicament i amb hegemonies en el terreny cultural i polític. Una societat que també tenia les seves ambigüitats i febleses, unes característiques que es manifestaven al voltant de figures tan rellevants com el marquès de Comillas, com a cap visible de la burgesia més influent, també i sobretot en el terreny catòlic. La jerarquia eclesiàstica catalana, a partir del 1914, amb l'arribada d'Enric Reig i Casanova a Barcelona, augmentava la divisió entre bisbes possibilistes i bisbes integristes, per una banda, i entre bisbes regionalistes i bisbes centralistes, per una altra, una divisió que a primera vista perjudicava el projecte regionalista.¹⁸ En contrapartida, es reforçava el compromís educatiu en l'àmbit institucional, arran de les tensions de 1910, amb propostes contundents per part de la Mancomunitat de Catalunya.

En aquest context cobra un cert valor l'aparició de figures aparentment de segon nivell, com ara el pare Antoni Casulleras Calvet, missioner de Sant Vicenç de Paül, un religiós que a primera vista no formava part de les elits eclesiàstiques ni se l'associava al poder. La connexió entre Casulleras i Montessori enriqueix el relat sobre la magnitud de l'obra de Montessori a Catalunya i les Illes Balears, i ens permet encabir millor el paper de la religió en l'obra de Montessori. Molt probablement la religió no era l'angle prioritari del mètode montessorí, però ben aviat aquelles institucions dedicades a

¹⁷ GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep; MARQUÈS, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro; SUREDA, Bernat. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans - Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 153-154.

¹⁸ BONET I BALTÀ, Joan. «Reig i Casanova, pastor sol·lícit de Barcelona», a Emili CASANOVA (ed.). *El cardenal Reig i Casanova (1859-1927). Home d'acció pastoral i cívica*. València: Facultat de Teologia Sant Vicent Ferrer, 2012, p. 133-167.

l'educació infantil —on al començament del segle xx encara les congregacions femenines hi tenien una gran implicació—¹⁹ s'adonaren de la novetat que aportava Maria Montessori i de la similitud d'objectius que compartien.

La rellevància de la figura del pare Casulleras en aquesta temàtica, i la importància de localitzar fonts noves que permetin concretar aquestes connexions, forma part d'un dels grans objectius d'aquest article. Fins al 2018, aquest vincle entre Montessori i Casulleras era conegut, però se'n desconeixia la transcendència. Com dèiem, la figura del pare Antoni Casulleras finalment resulta una peça essencial per conèixer el procés de recepció del mètode de Maria Montessori a Catalunya i les Illes Balears.

El pare Antoni Casulleras Calvet va néixer a Valls (Tarragona) el dia 10 de març de 1876 i va morir a Barcelona el 10 de desembre de 1919. L'any 1887, a onze anys, va anar a Barcelona i ingressà al Seminari Diocesà, on cursà estudis fins a tercer de Filosofia. Entrà en el Seminari dels Missioners de Sant Vicenç de Paül a Madrid el 24 de gener de 1894, professà el 25 de gener de 1896 i fou ordenat prevere el 1900 a Àvila.²⁰ Immediatament després, va ser destinat al Seminari Pontifici d'Oaxaca (Mèxic). El desembre de 1905, a vint-i-nou anys, fou nomenat director intern i dels estudiants del Seminari de la Missió, de la província de Barcelona, ubicat a la Casa de Bellpuig. Exercí aquesta responsabilitat durant quatre anys, un període breu en què probablement Casulleras hauria entrat en contacte directe amb l'educació, en una congregació que necessitava crear escoles i formar missioners. La seva activitat té escassa visibilitat i no era a penes conegut fora de l'àmbit de la mateixa congregació, llavors en procés de restauració, després de la desfeta de les revolucions liberals.²¹

Destinat a Filadèlfia (1909) per fundar-hi una casa i cuidar pastoralment la colònia hispanocatalana, va obrir una capella per a immigrants hispans, amb el suport de la germana Àgueda Quintana.²² La casa es va mantenir fins al 1916,

¹⁹ YETANO, Ana. «Congregaciones religiosas femeninas. Algunos datos sobre el momento fundacional en Cataluña durante el siglo XIX», *Analecta Sacra Tarraconensis*, 73 (2000), p. 161-173.

²⁰ OLABUÉNAGA, Mítxel. *Historia abierta de la Congregación de la Misión en España (1704-2000)*. Salamanca: Editorial CEME, 2015, p. 253. *Personajes de nuestra historia al Servicio de la Iglesia misionera. El ayer-hoy-presentes. Padres Vicentinos. Provincia Canónica de Barcelona, España, en la Costa Norte de Honduras*. [Sula]: 2007, p. 29.

²¹ La Congregació de la Missió de Sant Vicenç de Paül havia estat protegida pel Concordat de 1851 i no havia sofert desamortitzacions. No obstant això, no va ser fins a la restauració borbònica de 1875 quan se'n pogué recuperar i iniciar el procés d'expansió i de creixement.

²² GÓMEZ, P. Pedro J. *Congregación de la Misión. Provincia de Barcelona, en sus cien años*. Salamanca: CEME, 2006, p. 42.

quan es traslladà a Brooklyn, Nova York. El 1910, «solicitado para fundar en Honduras, no puede iniciar su apostolado a causa de una enfermedad grave». ²³ Segons la mateixa Maria Montessori, el pare Casulleras hauria llegit la seva obra al voltant de 1910. Aquesta referència ens indica que el pare Antoni Casulleras hauria entrat en contacte amb el mètode durant la seva estada com a missioner als Estats Units. La trobada amb mossèn Clascar ²⁴ hauria tingut lloc a la seva tornada a Barcelona el 1914, camí cap a Mallorca, quan ja s'havia acordat iniciar l'experiència Montessori a les institucions socials de Barcelona. Frederic Clascar mantingué una relació estreta amb els intel·lectuals de primer nivell a la ciutat de Barcelona durant els primers decennis del segle xx i tingué cura del govern espiritual d'una casa benèfica de caràcter públic. Per aquest motiu seguia de ben a prop els moviments pedagògics de la Mancomunitat:

«Quan vam començar l'educació religiosa a Barcelona, a l'Escola Model Montessori, feia temps que ja s'havien discutit les línies d'actuació. Des de 1909 un missioner dels Pares de la Missió de Sant Vicens de Paül [...] el P. Casulleras [...] havia arribat a la conclusió de que era necessari que els nens visquessin i creixessin dins l'Església, perquè l'Església és el vertader lloc de l'educació del nen. Va parlar en diverses ciutats de les Illes Balears, on dirigia els Pares de la Missió i les Filles de la Caritat, de la necessitat de tenir "Cases dels Nens" al costat de les esglésies. Deia això quan encara no havia sentit parlar de les meves "Cases dels Nens" a Roma, ja que només cap a l'any 1910 va caure a les seves mans el meu llibre que les descrivia. Al P. Casulleras li va semblar providencial la coincidència de noms i llegint la descripció del meu mètode el va trobar apte per a les seves cases dels nens. Aleshores va anar a parlar amb el capellà de la Casa de Maternitat de Barcelona, el P. Clascar, home culte, un dels fundadors de l'Institut d'Estudis Catalans i traductor de la Bíblia al català. De seguida es posaren d'acord per aplicar el meu mètode a la Casa de Maternitat, i així ho van fer. El mateix va passar a tots els orfanats de les Balears que estaven a càrrec de les Germanes de Sant Vicens de Paül. Tot i que els Pares no me coneixien i ignoraven que jo era catòlica». ²⁵

²³ RYBOLT, John E. *Historia general de la Congregación de la Misión. Desde los orígenes hasta 1980. Tomo V: La misión global 1878-1919*. Madrid: Milagrosa-CEME, 2018, p. 613.

²⁴ FIGUERAS CAPDEVILA, Narcís. «Mn. Frederic Clascar (1873-1919). Dades per a una biografia», *Quaderns de la Selva*, 11, 1999, p. 261-273.

²⁵ JAUME, Miquel. «El projecte educatiu de Miquel Ferrà», a *Miquel Ferrà, el poeta compromès*.

El 1911, el pare Casulleras va ser destinat a Hondures, a la Prefectura que la Santa Seu havia confiat a la província de la Missió de Barcelona. El 1910 la província de Barcelona havia començat la missió a Hondures, i el pare Antoni Casulleras hi va ser destinat com a rector de la parròquia de Trujillo.²⁶ Durant aquests anys fundaren San Pedro Sula i La Ceiba.²⁷ Tal com acabem d'indicar, fins el 1914, gairebé quatre anys després, no torna a Barcelona, camí cap a Mallorca, on havia estat destinat com a superior de la comunitat de la Missió, a Palma. És molt probable que durant aquests anys, des del 1910 fins al 1914, hagués mantingut una certa relació amb l'obra de Montessori, a través de les publicacions que havia tingut ocasió de consultar en anglès, com hem vist. I així mateix hauria posat en pràctica o acompanyat algun projecte de formació dels nins, bé en la preparació catequètica bé en les escoles infantils que engegaren en les missions centreamericanes de la congregació.

En arribar a Palma per al curs 1914-15, el pare Antoni Casulleras tenia 38 anys, una dilatada experiència pastoral i una trajectòria rellevant en l'àmbit educatiu. Amb ell també haurien estat destinats a Palma alguns dels estudiants de la Congregació, i segurament s'implementà l'escolarització i l'educació a l'interior de la província. Llavors el pare Casulleras apareix com un missioner inquiet i actiu, tot i que en la història de la província no s'esmenta en absolut la seva inclinació pedagògica.²⁸

A Mallorca el pare Casulleras tindrà cura de la comunitat de Missioners de Sant Vicenç de Paül de Palma, on engegà el projecte educatiu de la dita institució, a la part baixa de la ciutat. Es dedicà a la predicació de missions populars (en la de sa Pobla, l'abril de 1916 impartí una conferència científicoreligiosa²⁹), fundà una associació de senyores dedicades a l'acció social catòlica, dirigí una escola montessoriana a Can Capes, de les Filles de la Caritat, i convidà Maria Montessori a visitar-la. Així ho anunciava a la

Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat - Consell Insular de Mallorca, 2012, p. 86, citant MONTESSORI, Maria. *I bambini viventi nella Chiesa. La vita in Cristo. La Santa messa spiegata ai bambini*. Milano: Garzanti, 1970, p. 9.

²⁶ GÓMEZ, P. Pedro J. *Congregación de la Misión. Provincia de Barcelona, en sus cien años*. Salamanca: CEME, 2006, p. 42.

²⁷ RYBOLT, John E. *Historia general de la Congregación de la Misión. Desde los orígenes hasta 1980. Tomo V: La misión global 1878-1919*. Madrid: Milagrosa-CEME, 2018, p. 613.

²⁸ GÓMEZ, P. Pedro J. *Congregación de la Misión. Provincia de Barcelona, en sus cien años*. Salamanca: CEME, 2006, p. 42-45.

²⁹ *Correo de Mallorca*, 12 d'abril de 1916, p. 2: amb els pares Solà, Mas, Casulleras.

conferència al Foment de Civisme.³⁰ Imparteix conferències sobre el mètode Montessori a Palma i a Maó, entre altres indrets, sempre amb un ressò mediàtic rellevant. Fundà també una escola Montessori infantil per a nins a la Casa de la Missió, de Palma, i una acadèmia d'estudis superiors, de tal manera que Casulleras, entre 1914 i 1918, esdevé una figura clau per explicar la connexió de Maria Montessori i el fet religiós, però molt especialment també per entendre la recepció del seu mètode a les Illes Balears.

Aquells anys, la província de Barcelona inicià la publicació del butlletí *Germanor*, nexa de comunicació i d'informació per a tota la província, redactada pels estudiants, en un context econòmicament crític per a la província i els problemes causats per la Gran Guerra.³¹ Després de quatre anys intensos a Mallorca, on s'hauria donat a conèixer com a divulgador del mètode Montessori, va ser elegit vicevisitador de la província de Barcelona, el 1919. Poc temps abans havia estat presentat com a vicari apostòlic de San Pedro de Sula. John Rybolt afirma que en realitat la Santa Seu no va confirmar aquest nomenament, que havia proposat la Congregació.³² La ressenya de Rybolt apunta una projecció que la documentació vaticana ha confirmat,³³ bàsicament en clau interna sense destacar d'una manera explícita

³⁰ *Correo de Mallorca*, 19 d'abril de 1916, p. 2.

³¹ GÓMEZ, P. Pedro J. *Congregación de la Misión. Provincia de Barcelona, en sus cien años*. Salamanca: CEME, 2006, p. 42-45, esmenta alguns problemes relacionats amb aquesta circumstància.

³² RYBOLT, John E. *Historia general de la Congregación de la Misión. Desde los orígenes hasta 1980. Tómo V: La misión global 1878-1919*. Madrid: Milagrosa-CEME, 2018, p. 614.

³³ Els documents de la Internunciatura Apostòlica d'Amèrica Central i de la Congregació Consistorial conservats a l'Arxiu Apostòlic Vaticà ajuden a precisar aquests fets, encara confusos. Per millorar l'atenció pastoral de les poblacions d'Hondures, Benet XV, amb la butlla *Quae rei sacrae*, de 2 de febrer de 1916, havia creat una nova província eclesiàstica en aquella nació centreamericana, erigint la diòcesi de Santa Rosa de Copan i el vicariat apostòlic de San Pedro Sula. El Govern d'Hondures, en aquell moment molt hostil amb l'Església i incitat també pel recel del bisbe de Comayagua, havia rebutjat la butlla i havia decretat l'expulsió de tots els preveres estrangers. Mentrestant, el pare Casulleras, que el 1911 havia estat el precursor de la missió dels Païls a la costa atlàntica d'Hondures (cfr. AAV, Arch. Nunz. America Centrale 62, f. 18a), havia estat proposat pels seus superiors com el millor i més natural candidat per al govern del nou vicariat. No obstant l'adversa situació política local, en l'audiència concedida el 12 de febrer de 1917 al secretari de la Congregació de Propaganda Fide, el papa nomenava Casulleras «all'ufficio di vicario apostolico con carattere vescovile del nuovo vicariato di S. Pedro Sula nella Repubblica di Honduras» i se sol·licitava a la Congregació Consistorial que indiqués a la seu titular que el pontífex podria assignar el dit prelat (AAV, *Congr. Concist., Posizioni*, Honduras 1, prot. 116/16). Ja des del mes d'agost del 1916, com escrivia el visitador provincial Francisco Vilanova, Casulleras estava disposat «a partir tan pronto como sepamos algo que nos sirva de base para creer que será bien recibido por el ilustrísimo señor obispo y Autoridades de dicha república y ya ha dado algunos pasos para ello» (AAV, Arch. Nunz. America Centrale 62, f. 18br), però el conflicte amb el bisbe havia augmentat. El mes d'abril del 1918 l'internunci proposava, com a «providencia muy atinada», «que el mismo P. Antonio Casulleras (designado para vicario apostólico) fuera en seguida

el seu protagonisme en l'àmbit educatiu i social. Casulleras va morir l'11 de desembre de 1919, a 43 anys.³⁴

Una de les deixes més rellevants de l'estada del pare Casulleras a Mallorca fou la difusió de Montessori i la defensa del mètode en àmbits religiosos i civils. Hi ha evidències que Maria Montessori va començar a ser coneguda a Mallorca a partir del 1912. Antoni J. Colom cita els articles del metge, polític i educador Pere Ferrer, publicats el 1912, com una primera manifestació.³⁵ El diari *La Región* —editat a Palma— publicava en portada un article titulat «El arte de enseñar», en què es descriuen les excel·lències que introduïa Maria Montessori a les Cases dels Nins.³⁶ També *El Magisterio Balear*, durant el 1913, en articles de teoria pedagògica de diversa consideració reivindicava les novetats del mètode Montessori.³⁷ En aquests anys encara no hi ha indicis que el mètode s'aplicàs a cap parvulari de les Illes Balears, sinó que les referències eren generalment a les experiències italianes de la doctora Montessori. La informació apareix des de l'exterior a l'interior, però tot posant de manifest que per a la redacció d'aquests diaris el nom de Montessori i l'aplicació del seu mètode pedagògic eren noticiables. Durant aquests anys, no hi ha referències

a ponerse a la cabeza de los misioneros, sin pregonar sus facultades apostólicas y sin el carácter episcopal, que recibirá más tarde con mayor satisfacción y edificación para la grey a él confiada» (*ibid.*, f. 34r-35r: 35r). L'octubre del mateix any, a l'intent de Casulleras de viatjar a Hondures s'hi afegí un nou obstacle: la prohibició d'entrada als Estats Units de qualsevol ciutadà espanyol que no tingués un permís especial del Govern de Washington (*ibid.*, f. 44r-45r). Finalment, el 17 de setembre de 1919 Casulleras comunicava a l'internunci el seu nomenament com a vicevisitador de la província lazarista de Barcelona, «mientras se agencia con la Santa Sede mi sustitución en el Vicariato Apostólico de Honduras, para poder ser nombrado visitador», assegurant al mateix temps que la dita missió «ocupará la preferencia en mis desvelos, por ser precisamente la más necesitada» (*ibid.*, f. 72). La mort prematura de Casulleras frustrà també els bons propòsits, i el vicariat de San Pedro Sula no tindrà el seu primer titular fins al 1924.

³⁴ L'endemà de la seva mort apareixia una llarga nota necrològica al diari *La Vanguardia*, 12 de desembre de 1919, p. 16. BARCELÓ MOREY, Josep. *Anales de la Congregación de la Misión. Provincia de Barcelona*, vol. 26, núm. 122, p. 15-18.

³⁵ COLOM, Antoni J., *La renovació educativa a Mallorca (1880-1936). Assaig de síntesi*. Mallorca: Leonard Muntaner Editor, 2016, p. 266-268.

³⁶ ANÒNIM, «El arte de enseñar», *La Región*, 5 de setembre de 1912.

³⁷ *El Magisterio Balear*, 5 de juny de 1913, 8 d'agost de 1913 i 4 d'octubre de 1913.

de Montessori a la premsa local (*La Almudaina, Correo de Mallorca*). No es parla d'aquest tema. La difusió de la seva obra durant aquests anys no arribava a l'illa, ni tampoc no apareixen edicions seves ni a la biblioteca d'Alberta Giménez, ni a les biblioteques públiques (la primera edició és del 1936: *La Santa Misa vivida por los niños*). Potser individualment alguns mallorquins com Miquel Ferrà, Joan Estelrich i Joan Alzina Melis haurien conegut directament Montessori o la seva obra. És plausible fins i tot establir una connexió entre la trajectòria professional de Joan Alzina Melis i la de Maria Montessori. Aquest professional ja havia contactat amb Montessori durant aquests anys, concretament el 1909, i d'aquesta vinculació personal haurien emergit alguns dels resultats que després s'obtidrien a Barcelona a partir del 1913. S'ha parlat, fins i tot, que Maria Montessori hauria participat en el moviment internacional de suport a Francesc Ferrer i Guàrdia, però en cas que hi hagués pres part activament i la seva implicació hagués estat coneguda, difícilment hauria comptat amb el suport de les forces conservadores catalanes, més enllà del 1910. L'esperit pacifista i contrari a la pena de mort que convocà aquell moviment certament era compartit per Maria Montessori. Fins i tot, aquest pacifisme emergí de manera contundent davant la situació de la infància víctima de la Gran Guerra, com veurem.

Al començament de l'estiu de 1914, el periodista mallorquí Gabriel Capó, resident a Barcelona, publicava diversos articles a *La Almudaina* titulats «El momento pedagógico en Cataluña»,³⁸ amb una referència explícita al mètode aplicat a la Maternitat de Barcelona durant el curs 1913-1914. El mateix diari es feia ressò igualment que Josepa Bauzà i Rosa Estaràs estaven interessades a aplicar el mètode Montessori i així es feia constar a la Comissió Especial de l'Escola Graduada.³⁹

Aquell mateix estiu de 1914 arribaven a Mallorca el pare Casulleras, per una banda, i sor Amparo, una germana Filla de la Caritat que hauria conegut el mètode Montessori durant aquell curs inicial a Barcelona.⁴⁰ Ben aviat engegaren el projecte montessorià a Can Capes, en un centre educatiu de les Filles de la Caritat en un barri popular de la perifèria urbana. Els

³⁸ CAPÓ, Gabriel. «El momento pedagógico en Cataluña» II, *La Almudaina*, 26 de juny de 1914, p. 1; III, *La Almudaina*, 14 de juliol de 1914, p. 1.

³⁹ COLOM, Antoni J., *La renovació educativa a Mallorca (1880-1936). Assaig de síntesi*. Mallorca: Leonard Muntaner Editor, 2016, p. 268; *La Almudaina*, 16 de juliol de 1914, p. 1.

⁴⁰ COLOM, Antoni J., *La renovació educativa a Mallorca (1880-1936). Assaig de síntesi*. Mallorca: Leonard Muntaner Editor, 2016, p. 269.

usuaris d'aquella escola no eren fills de les elits locals, residents al centre de la ciutat de Palma. Des d'aquest instant, augmentà l'interès de la premsa local —especialment el diari *La Almudaina*—⁴¹ per tot allò que estava relacionat amb el mètode Montessori i la informació que generava la seva aplicació a Barcelona, i ben aviat a Mallorca.⁴²

Ja durant el 1915, el debat sobre pedagogia entrà a formar part de l'agenda de la premsa local, i les entitats socials debatien sobre aquesta qüestió. Ja hem manifestat que el pare Ruiz Amado impartí una conferència en el Patronat Obrer de Palma el mes de març de 1915;⁴³ i el mestre auxiliar de l'Escola Normal de Mestres Joan Ferrer Serra també publicava una sèrie d'articles al diari *La Almudaina* sobre el sistema Montessori.⁴⁴ Tota aquesta allau d'informació interessa més que mai perquè Montessori visità Barcelona durant aquell any,⁴⁵ i perquè l'aposta per la metodologia Montessori a Palma, promoguda pels representants del carisma de Sant Vicenç de Paül, no deixava ningú indiferent.

Al voltant del Curs Internacional Montessori, l'estiu del 1916 a Barcelona, el mateix diari *La Almudaina* també publicà alguns articles especialment crítics amb Montessori, tot i que l'entorn del diari persistia fent costat absolutament a la doctora. És el cas d'Alanis —Miquel Ferrà— i d'altres, en contrast amb l'actitud de Rufino Carpena, per exemple, un mestre amb un alt prestigi per a la comunitat educativa de Mallorca durant els primers decennis del segle xx. El professor A. J. Colom expressava que «el 1916, el mestre de Llucmajor Rufino Carpena publicaria potser l'article més complet de la nostra historiografia sobre el mètode Montessori, a les pàgines d'*El Magisterio Balear*, temàtica que des de l'article del metge andritxol no havíem trobat reflectida a cap altra banda».⁴⁶ Rufino Carpena entrava en detalls i expressava una visió extensa,

⁴¹ PONS PONS, Damià. *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905). El grup regeneracionista de l'Almudaina*. Mallorca: Leonard Muntaner Editor, 1998.

⁴² RIART MITJAVILA, Francisco. «Un método aplicable», *La Almudaina*, 28 d'octubre de 1914, p. 1: dedicat al mètode Montessori.

⁴³ «En el Patronato Obrero. Conferencia del P. Ruiz Amado» [ataca Montessori i critica el mètode], *La Almudaina*, 29 de març de 1915, p. 1.

⁴⁴ FERRER SERRA, Juan. «Sistema Montessori I: Exposición», *La Almudaina*, 26 d'agost de 1915, p. 1; «Sistema Montessori III: El régimen de Libertad», *La Almudaina*, 24 de setembre de 1915, p. 1. Es tracta molt probablement del jove mestre d'escola Joan Ferrer Serra, pare de l'historiador Miquel Ferrer Flórez. FERRER SERRA, Joan. *L'humor dins el meu entorn*. Introducció i notes de Miquel Ferrer Flórez. Editorial Moll, Mallorca, 1997. Segurament se'n publicà un segon article que no hem pogut localitzar.

⁴⁵ «Montessori a Barcelona», *La Almudaina*, 12 de setembre de 1915, p. 2.

⁴⁶ COLOM, Antoni J., *La renovació educativa a Mallorca (1880-1936). Assaig de síntesi*. Mallorca:

però emocionalment distant, del projecte de Montessori i es mostrava crític amb les maneres com les administracions educatives gestionaven l'educació de pàrvuls.⁴⁷

La implicació institucional a les Illes Balears també era pública. Primer, becant mestres per participar en el Curs Internacional Montessori a Barcelona.⁴⁸ Després, quan l'Ajuntament de Palma aprovava una subvenció a les escoles Montessori de 650 pessetes.⁴⁹ Durant aquell any se succeïren una sèrie d'intervencions del pare Casulleras, a manera de conferències de divulgació del mètode Montessori, però també ja el 1917, durant el mes de març, participà en el local del Cercle d'Obrers Catòlics, amb una conferència dedicada a defensar Montessori. La dita intervenció coincidiria amb l'encàrrec rebut indirectament de la Santa Seu de redactar el «Rapporto» en defensa de Montessori, un cop la doctora havia proposat la creació de la Creu Blanca, un projecte de Montessori d'intervenció dels infants en guerra.⁵⁰

4. INTEGRISTES I ANTIMODERNISTES: SOSPITES DAVANT EL MÈTODE POSITIU DE MARIA MONTESSORI. LA REACCIÓ DE LA SANTA SEU

La confrontació entre antimodernistes i modernistes, amb el tema de Montessori com a eix central, havia tingut una certa rellevància a Catalunya i molt especialment a Mallorca.⁵¹ Es focalitza en el debat entre Antoni Maria Alcover —col·laborador de Benigni— i el col·lectiu de catòlics liberals i professionals que giren al voltant de Miquel Ferrà, Joan Capó i Joan Alzina Melis. O sigui, catòlics vinculats a l'àmbit educatiu i socioeducatiu. La dimensió del debat no havia anat més enllà perquè aquest no era un terreny en el qual

Leonard Muntaner Editor, 2016, p. 269.

⁴⁷ SUREDA GARCIA, Bernat; GONZALEZ GÓMEZ, Sara, «Discurso pedagógico y defensa del magisterio en Rufino Carpena Montesinos», *Historia da Educação*, 21/51 (2016), p. 229-251.

⁴⁸ CAPÓ, Gabriel. «Un comentario y una opinión» [vincula les mestres Josefa Bauzá i Rosa Estaràs amb el mètode Montessori, concretament amb el Curs d'Estiu Montessori a Barcelona], *La Almudaina*, 16 de desembre de 1916, p. 1.

⁴⁹ També s'atorgà una subvenció de 250 pessetes per a les Escoles Marianes i una quantitat igual al Patronat Obrer. Vegeu: *La Almudaina*, 4 de setembre de 1916, p. 1.

⁵⁰ PIRONI, Tiziana. «Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata della guerra», *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 2016, p. 115-128.

⁵¹ DE GIORGI, Fulvio. «Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scholastiche*, 25, 2018.

Alcover es trobés excessivament còmode ni constituïa, segurament, un dels seus principals àmbits de coneixement. Alguns membres d'aquest col·lectiu de catòlics es movien en l'òrbita de la Generalitat de Catalunya, escrivien articles d'opinió a la premsa mallorquina i tenien un cert ascendent sobre l'opinió pública insular. Eren regionalistes, formats en nuclis de catolicisme militant, però evolucionaven cap a posicions de relativa independència en relació amb la jerarquia catòlica.

Maria Montessori, en termes generals, va ser acceptada pels sectors catòlics vinculats al regionalisme, pel clergat més compromès amb la causa de Catalunya, pels Caputxins i Benedictins de Montserrat i, ben aviat, connectà també amb congregacions religioses femenines, com hem vist abans. En el cas de Catalunya, treballà amb les Filles de la Caritat de Sant Vicenç de Paül, ja que era la institució religiosa que tenia cura de l'educació dels centres públics de beneficència. Aquests sectors tenien una bona connexió amb la Santa Seu, per la influència del cardenal caputxí català Josep de Calassanç Vives i Tutó (1854-1913).⁵² L'arribada a Barcelona del bisbe Enric Reig Casanova, valencià, destinat a Barcelona per frenar els avenços del catalanisme, no facilitaria aquella entesa, i donaria ales als sectors més antimodernistes i tradicionalistes. Tanmateix, el bisbe Reig també coneixia amb detall el món educatiu, perquè havia estat professor de religió de l'Escola Normal Femenina de les Balears, i continuà amb aquesta docència a la Superior de Madrid, almenys fins al seu nomenament com a bisbe de Barcelona, el 1914.⁵³

El 1911, el papa Pius X havia beneït la tasca pedagògica de la doctora Montessori en atenció a la regeneració de l'infant.⁵⁴ El papa coneixia en profunditat la realitat de la catequesi i es mostrava favorable a tot allò que tingués una relació amb l'educació de la infància. Tot i que el papa s'havia mostrat especialment implicat en la croada contra el modernisme, amb l'encíclica *Pascendi dominici gregis* (1907) i havia fomentat un clima de persecució i de fiscalització interna, aquesta mateixa posició era compatible amb el compromís que sostenia amb la pastoral i l'educació dels infants.

⁵² RAURELL, Frederic. *L'antimodernisme i el cardenal Vives i Tutó*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 2000; GALTÉS I PUJOL, Joan. «Vives i Tutó, Josep de Calassanç», *Diccionari d'Història Eclesiàstica de Catalunya*. Barcelona: Editorial Claret, 2001, III, p. 716-717.

⁵³ BONET I BALTÀ, Joan. «Reig i Casanova, pastor sol·lícit de Barcelona», a Emili CASANOVA (ed.). *El cardenal Reig i Casanova (1859-1927). Home d'acció pastoral i cívica*. València: Facultat de Teologia Sant Vicent Ferrer, 2012, p. 133-167.

⁵⁴ VALLS I MONTSERRAT, Ramona. *Escola Nova i pedagogia catequètica a Catalunya (1900-1965)*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 1997, p. 70.

Indubtablement, la figura de Maria Montessori, per molts motius de caràcter personal i per alguns dels seus plantejaments generals, generava dubtes a l'ortodòxia eclesiàstica.

En termes generals, Fulvio De Giorgi ha estudiat amb una certa profunditat els avatars de la relació entre Maria Montessori i els portaveus de l'educació catòlica en general, i de l'espanyola en particular, en el clima antimodernista, més concretament en el darrer tram del període que analitzem.⁵⁵ Tanmateix, allò que interessa analitzar amb un cert detall és l'evolució del problema entre 1914 i 1918. És a dir, entre l'arribada de Montessori a Barcelona i la denúncia a la Santa Seu el 1918. En aquest cas, ens limitarem a analitzar-ne la realitat des de les Illes Balears, entre altres motius, amb la intenció de mostrar que en aquest indret s'hi constituí un nucli de seguidors de Montessori, liderats pel pare Casulleras, i que, des d'aquesta realitat, es pot explicar i entendre millor el problema en termes globals.

El pare Ruiz Amado, en un article publicat a *La Educación Hispano-Americana* el 1918, presentava el mètode Montessori com a sospitós de modernisme pedagògic. Aquell mateix any tingué lloc la intervenció de la Santa Seu, en la qual va prendre part el pare Casulleras, amb un informe favorable a Montessori. Ruiz Amado i Casulleras havien coincidit a Mallorca, el primer participant en alguna conferència sobre pedagogia, el segon com a promotor de centres que aplicaven el mètode Montessori.

En un primer tram, doncs, entre 1914 i 1917, a penes no s'hauria qüestionat la figura ni el mètode Montessori, ni a Catalunya ni a Espanya, en general. En una conferència de Ruiz Amado en el local del Patronat Obrer, de Palma, presentat pel pare Guillem Vives, jesuïta, director de la dita institució social, el conferenciant parlà de Maria Montessori sense condemnar-la ni criminalitzar-la. La presentà com un mètode més de la modernitat. Ruiz Amado situava el mètode de Maria Montessori entre els de major èxit de l'era moderna (després d'analitzar Rousseau, Pestalozzi, Fröbel i Herbart, acabava amb Montessori). Es lamentava que les institucions catalanes s'havien entestat a «imposar-lo com el mètode», però tampoc no argumentava ni aprofundia aquesta tesi. Parlava del «incubamiento artificial» del dit sistema a Catalunya, per la qual cosa, tant la Mancomunitat com la mateixa Montessori havien rebut crítiques.⁵⁶ En l'espai català tampoc no hi havia dubtes, atès que el 1915

⁵⁵ MONTESSORI, Maria. *Dios y el niño y otros escritos inéditos*, editat per Fulvio DE GIORGI, Barcelona: Herder, 2016.

⁵⁶ *La Almudaina*, 29 de març de 1915, p. 1.

Anna Maria Maccheroni va ser convidada a participar en el Congrés Litúrgic de Montserrat, amb presència del nunci Ragonesi.

Durant aquests anys, arran de les convulsions de la Gran Guerra i de la gran crisi a Occident, Montessori hauria passat una crisi espiritual que hauria resolt al voltant de 1918, moment en el qual es dirigia a Benet XV. La majoria d'autors, fins i tot aquells que s'han centrat en l'estudi de la catequesi des de la perspectiva historicoeducativa, confirmen que Montessori hauria sol·licitat la plena comunió amb l'Església catòlica.⁵⁷

Al voltant del 1918, el pare Miquel d'Esplugues era reconegut com «el principal mentor de la nova orientació que anava prenent la vida, 'ad intra' i 'ad extra' dels caputxins catalans, i, alhora, se'l considerava dels religiosos 'catalanistes', un aspecte que va acabar amb la paciència del Secretari d'Estat del Vaticà, cardenal Merry del Val, quan Miquel d'Esplugues publicà, l'any 1916, un atrevit estudi de psicologia ètnico-religiosa de Catalunya».⁵⁸ Aquest lideratge era reconegut per una part rellevant de la jerarquia catalana, i durament atacat pels sectors integristes, sobretot a partir de la creació, el 1907, de la Revista de Estudios Franciscanos. El pare Miquel d'Esplugues mantenia una fecunda relació amb intel·lectuals catalanistes, en molts casos laics, que es movien en l'òrbita del modernisme i amb feministes catòliques que adesiara generaven divisió d'opinions, com Dolors Monserdà i també Maria Montessori. A propòsit d'aquesta, Valentí Serra de Manresa escriu: «Per exemple, l'any 1919 defensà (per mediació del P. Joaquim de Llavaneres), davant la Santa Seu, l'obra pedagògica de la doctora Maria Montessori (iniciada a Barcelona el 1914), molt blasmada per la cúria diocesana de Barcelona que la considerava pròxima al teosofisme».⁵⁹ Miquel Ferrà es movia en l'òrbita del pare Miquel d'Esplugues, i també en els cercles de Maria Montessori, del pare Casulleras i del nucli de dinamitzadors tant de projectes d'innovació pedagògica com de

⁵⁷ VALLS I MONTERRAT, Ramona. *Escola Nova i pedagogia catequètica a Catalunya (1900-1965)*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 1997, p. 70.

⁵⁸ SERRA DE MANRESA, Valentí. *La Província de framenors caputxins de Catalunya: de la restauració provincial a l'esclat de la guerra civil (1900-1936)*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 2000, p. 173.

⁵⁹ SERRA DE MANRESA, Valentí. *La Província de framenors caputxins de Catalunya: de la restauració provincial a l'esclat de la guerra civil (1900-1936)*, Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 2000, p. 184, nota 67: segueix en aquesta nota DE RUBÍ, Basili: «La tragèdia espiritual de la doctora Montessori», *Criterion*, 20 (1964), p. 87-97; MORETTI, Erica; DIEGUEZ, Alejandro Mario, *Il difficile equilibrio tra cattolicesimo e teosofia*, amb Erica MORETTI, a *Il destino di Maria Montessori: promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*, a cura de FOSCHI, Renato; MORETTI, Erica; TRABALZINI, Paola. Fefè Editore, Roma, 2019, p. 95-112.

clergues possibilistes oberts i receptors d'aquelles metodologies aplicables a la catequesi infantil.

Fins als anys vint, Maria Montessori no s'hauria allunyat de les seves premisses empiristes i deixaria de reivindicar el component positiu i empíric del seu mètode per cedir més espai i obrir-se al misteri. Ramona Valls afirma que les prevencions contra l'obra de Montessori per part dels sectors catòlics haurien anat disminuint de manera sistemàtica.⁶⁰

Erica Moretti i Alejandro M. Dieguez han publicat, el 2018, l'informe que el pare Casulleras va redactar sobre l'obra de Maria Montessori per encàrrec del caputxí pare Joaquim de Llavaneres, datat a Roma el 19 de novembre del 1917: «Rapporto di Antonio Casulleras a Joaquin de Llevaneras sul sistema Montessori» (AAV, Fondo Benigni 48, f. 32r-36r).⁶¹ L'article situa el pare Casulleras com un expert sobre Montessori i al mateix temps com a persona de confiança dels catòlics catalans que tenien un cert ascendent a la cúria vaticana, des del temps del cardenal Vives i Tutó, en primera línia al servei del pontificat de Pius X. Montessori, sempre seguint Moretti i Dieguez, cercava la manera de contactar directament amb Benet XV per engegar projectes relacionats amb la infància afectada per la Gran Guerra. Cercà la mediació dels catòlics catalans, a través d'Anna Maria Maccheroni, que llavors dirigia l'obra de Montessori a la Casa de Maternitat de Barcelona.

Des del 1913 compartia aquesta experiència amb el suport dels pedagogs de l'Escola Nova (per exemple, Palau Vera) i de les Filles de la Caritat de Sant Vicenç de Paül. Autoritats civils i religioses compartien el suport al mètode Montessori. Maccheroni es posà en contacte amb el pare Miquel d'Esplugues, sempre amb la intenció de trobar el suport de la Santa Seu al projecte de la Creu Blanca que Montessori tenia intenció de realitzar. La pedagoga italiana manifestava al cardenal Pompili la seva adhesió al catolicisme, tot i haver rebut una formació materialista i haver estat influïda per la ciència moderna. Se sentia membre de l'Església i tenia la voluntat que el seu projecte no es desenvolupés al marge de la institució eclesiàstica sinó més aviat amb la seva col·laboració. Montessori pensava que l'Església catòlica havia de gestionar l'organització a favor dels infants afectats pel conflicte de la Guerra (sobretot

⁶⁰ VALLS I MONTSERRAT, Ramona. *Escola Nova i pedagogia catequètica a Catalunya (1900-1965)*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 1997, p. 70.

⁶¹ MORETTI, Erica; DIEGUEZ, Alejandro Mario, «I progetti di Maria Montessori impigliati nella rete di mons Umberto Benigni», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 25 (2018), p. 111-114.

a Bèlgica i França) i no deixar-la en mans dels protestants. En definitiva, Montessori cercava la benedicció de Benet XV a la seva obra de la Creu Blanca o Crociata dei Bambini (obra d'educació i de pau), socorrent dones i nins.

Miquel d'Esplugues adreçà la carta de Maccheroni al pare Joaquim de Llavaneres, germà del difunt cardenal Vives i Tutó, que havia estat cardenal de confiança de Pius X i un referent de la intransigència romana. Montessori i la seva obra gaudien del suport d'un sector de prestigi de l'Església de Catalunya, i aquest suport era ideal per aconseguir el favor del papa. La doctora mateixa era conscient que la seva obra i la seva vida havien originat sempre una complexa relació amb el catolicisme, a l'interior del qual el mètode Montessori havia generat divisió d'opinions.⁶² Per aquest motiu, certament el nucli d'intel·lectuals caputxins s'hauria assessorat i hauria cercat una persona de prestigi, amb coneixement del mètode Montessori i amb reconeixement a l'interior de la jerarquia catòlica. A Catalunya coneixen perfectament en detall que religiosos, religioses i catòlics compromesos amb diverses iniciatives del catolicisme educatiu havien pres part en els cursos internacionals de Montessori. Això que havia succeït a Catalunya entre el 1913 i el 1917, havia passat en molts altres indrets, com posen de manifest Moretti i Dieguez en el treball que ja hem citat.

La premissa i la crítica catòlica davant el mètode Montessori ja s'havia avançat el 1910 a *La Civiltà Cattolica* a causa de la fonamentació positivista. La crítica al concepte tradicional d'obediència que havia passat a Itàlia no s'havia manifestat amb tanta claredat a Espanya ni a Catalunya, almenys que es conegui avui dia. Queda per estudiar la recepció de Montessori entre els sectors confessionals espanyols, en general, i catalans en particular.⁶³ És indubtable que el pare Ruiz Amado mai no hauria considerat Montessori com un referent, però també és clar que la gran majoria d'institucions catòliques dedicades a l'educació infantil durant els primers decennis del segle xx apostaven per una metodologia eclèctica feta amb materials de Fröbel, Montessori i Manjón, preferentment. És en aquest moment i en aquest àmbit

⁶² Sobre aquests suports i divergències, Erica Moretti i Alejandro Dieguez citen estudis clàssics i recents que posen de manifest la dimensió d'aquesta relació: De Rubí, Basili. «La tragedia espiritual de la doctora Montessori», *Criterion*, 20 (1964), p. 87-97; CIVES, G. «Maria Montessori tra scienza spiritualità e laicità», *Studi sulla Formazione*, 2 (2014), p. 119-147.

⁶³ PRELLEZO, José Manuel. «Maria Montessori y otras aportaciones italianas», a SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen; RUIZ BERRIO, Julio (coord.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó, 2010; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.). *Influencia italiana en la educación española e Iberoamericana*, Salamanca: Ediciones FahrenHouse, 2014.

concret que havia aparegut la figura del pare Antoni Casulleras com la veu de l'Església catalana davant la Santa Seu.⁶⁴ El «Rapporto» redactat per aquest i remès a la cúria romana, el 1917, acredita Casulleras com un dels experts i divulgadors del mètode Montessori, però també com un dels grans valedors de la metodologia i de la figura de la doctora davant els guardians de l'ortodòxia i del magisteri eclesiàstic.

5. CONCLUSIONS

Entre els anys 1914 i 1919 es consolida un triangle amb els vèrtexs situats en la figura de Maria Montessori, els territoris de Catalunya i les Balears i la institució de l'Església catòlica. La localització a l'Arxiu Apostòlic Vaticà i la posterior publicació del «Rapporto» (1917) en defensa del projecte de Montessori, obria noves vies de recerca i ratificava el pes que alguns intel·lectuals i membres de la jerarquia de l'Església catòlica mantingueren amb la doctora i pedagoga italiana.

La dimensió de la intervenció, en tot aquest relat, de la figura del pare Antoni Casulleras i del seu entorn esdevenia un dels objectes de recerca que calia afrontar, i que a la llum de la localització de la documentació esmentada ens hem proposat dur a terme. Els resultats de la dita recerca, tant en els arxius de la Congregació de la Missió de Sant Vicenç de Paül com a les publicacions periòdiques contemporànies, han possibilitat ponderar i situar millor el fet que la posada en pràctica del mètode Montessori a les Illes Balears ha tingut també un paper rellevant en una conjuntura especialment delicada per a la projecció internacional de Maria Montessori i per legitimar, des del punt de vista institucional, la seva obra. Els Missioners de Sant Vicenç de Paül a Mallorca i les Filles de la Caritat a Mallorca i a Menorca apostaren clarament pel mètode Montessori. Les congregacions religioses —femenines i masculines—, allunyades del poder, promogueren Montessori i defensaren el seu projecte, fins i tot des del punt de vista religiós.

En l'article hem aportat detalls que ens permeten un coneixement més afinat de la projecció social i política del mètode Montessori i els seus plantejaments i compromís amb la societat i els desafiaments del seu temps, com en el cas de la Creu Blanca. A la vegada, també estem en condicions

⁶⁴ MORETTI, Erica; DIEGUEZ, Alejandro Mario, «I progetti di Maria Montessori impigliati nella rete di mons. Umberto Benigni», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 25 (2018), p. 99.

de dir que tenim un millor coneixement i una visió panoràmica més clara de la personalitat i el compromís pedagògic del pare Antoni Casulleras. Així mateix, també hem pogut constatar la magnitud del mètode Montessori i la implicació dels intel·lectuals en un debat que se centrava en la rellevància de la pedagogia en la societat, però que anava molt més enllà d'aquesta qüestió.

Origen, difusión y comercialización del material Montessori en el primer tercio del siglo xx

Origin, diffusion and commercialization of Montessori material in the first third of the 20th century

M^a José Martínez Ruiz-Funes

mjosemrf@um.es

Universidad de Murcia

José Pedro Marín Murcia

josepm04@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

Data de recepció de l'article: setembre de 2021

Data d'acceptació: març de 2022

RESUM

Al llarg dels anys, s'han desenvolupat molts estudis sobre els materials utilitzats a l'ensenyament. Algunes investigacions estan orientades a presentar fonts que ens permetin l'estudi sistemàtic d'aquests elements. Amb el desenvolupament comercial de la producció de materials didàctics assistim, des de finals del segle XIX, a la gènesi i el creixement de manufactures destinades als entorns educatius. Aquestes manufactures generen fluxos de producció i comercialització que, de vegades, determinen la posada en marxa d'innovacions pedagògiques.

D'altra banda, el material associat a determinats mètodes d'ensenyament s'ha convertit, en diferents moments, en senyal d'identitat de molts d'aquests mètodes. Ha servit per difondre metodologies didàctiques i, a vegades, se'ls ha presentat com a insígnia. El mètode Montessori i la seva difusió constitueixen un exemple clar d'aquest tipus de pràctiques. En aquest treball s'estudia la introducció del mètode Montessori a diferents països, l'establiment de patents i els catàlegs del material. La internacionalització del mètode i els interessos comercials que hi estan associats són objecte d'anàlisi a través de diferents fonts.

PARAULES CLAU: Catàlegs, Montessori, Material d'ensenyament, Comercialització de materials didàctics

ABSTRACT

Over the years, many studies have been developed on the materials used in teaching. Some research is aimed at presenting sources that allow us to systematically study these elements. With the commercial development of the production of didactic materials, we have been witnessing, since the end of the 19th century, the genesis and growth of manufactures aimed at educational environments. These manufactures generate production and marketing flows that sometimes determine the implementation of pedagogical innovations.

On the other hand, the material associated with certain teaching methods has become, over the years, a hallmark of many of these methods. It has been used to disseminate teaching methodologies and has sometimes been presented as a badge. The Montessori Method and its dissemination are a clear example of this type of practice. This work studies the introduction of the Montessori Method in different countries, the establishment of patents and material catalogues. The internationalization of the method and the commercial interests associated with it are the subject of analysis through different sources.

KEYWORDS: Catalogues, Montessori, Teaching materials, Marketing of teaching materials

RESUMEN

Muchos han sido los estudios que, sobre los materiales utilizados en la enseñanza, se han desarrollado a lo largo de los años. Algunas de esas investigaciones están orientadas a presentar fuentes que nos permitan el estudio sistemático de dichos elementos.

Con el desarrollo comercial en la producción de materiales didácticos asistimos, desde finales del siglo XIX, a la génesis y desarrollo de manufacturas destinadas a los entornos educativos. Dichas manufacturas generan flujos de producción y comercialización que en ocasiones determinan la puesta en marcha de innovaciones pedagógicas.

Por otro lado, el material asociado a determinados métodos de enseñanza se ha convertido, a lo largo de los años, en seña de identidad de muchos de ellos. Ha servido para difundir metodologías didácticas y se ha presentado, a veces, como insignia de estos. El método Montessori y su difusión constituyen un claro ejemplo de este tipo de prácticas. A lo largo de este trabajo se estudia la introducción del método Montessori en distintos países, el establecimiento de patentes y el estudio de los catálogos del material. La internacionalización del método y los intereses comerciales asociados al mismo son objeto de análisis a través de distintas fuentes.

PALABRAS CLAVE: Catálogos, Montessori, Material de enseñanza, comercialización de materiales didácticos.

1. INTRODUCCIÓN

La comercialización del material didáctico constituye un campo de estudio que aporta datos relativos a la influencia del mercado en la puesta en marcha de determinadas estrategias didácticas.¹ Ya desde la época de Pestalozzi vemos que determinados materiales utilizados para la enseñanza de la aritmética reciben su nombre.² Poco más tarde, es Friedrich Froebel quien propone utilizar de manera sistemática materiales que son objeto de comercialización en distintos países y que, en ocasiones, sobreviven a las premisas del método. Elementos como los utilizados en ejercicios de picado, recortado o plegado son un clásico de las aulas infantiles y derivan directamente y sin apenas modificaciones de las actividades froebelianas.³ Pero si hay un método que

¹ Existen trabajos recientes que analizan la relación entre la comercialización de manufacturas destinadas al mercado educativo —materiales, mobiliario, edición impresa— y la difusión de las mismas. Podemos citar entre otros: MEDA, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Franco Angeli, 2016; MARTÍNEZ, M^a José y MURCIA, José Pedro «España entre Europa e Iberoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo XX». *Sarmiento. Revista galega de historia de la educación*, 24, 2020, p. 43-74.

² CARRILLO, Dolores. «Los catálogos de material escolar como fuente de la historia de la educación matemática: el caso de los ábacos». *Historia y Memoria de la Educación* 7, 2018, p. 573-613.

³ AYALA, Amalia y MARTÍNEZ, M^a José. «De las pretensiones educativas originales en la comercialización mediante catálogos de algunos materiales escolares diseñados para la educación infantil». En MIRALLES, Pedro (Coord.) *Investigación e innovación en Educación Infantil*. Murcia: Editum, 2014, p.

se asocia de manera unívoca con sus materiales es el desarrollado por María Montessori. El material y el método se identifican mutuamente y ambos se desarrollan de forma paralela desde los inicios de este. La educación, a comienzos del siglo xx, se convirtió en un sector emergente para la aplicación de las ciencias del comportamiento, y en un mercado donde comerciar con los productos asociados a determinados métodos educativos.⁴

La biografía y obra de María Montessori han sido estudiadas desde diferentes perspectivas a lo largo de los últimos ochenta años. Dedicó su vida a investigar sobre la forma en la que aprenden los niños. El método que, poco a poco, ella fue poniendo en marcha, modificándolo y mejorándolo, tiene como fundamento incentivar el aprendizaje del niño en base a su progreso individual, respetando los tiempos que marca su desarrollo biológico. Si bien el método en sí no se basa en unos materiales específicos, concretos y definidos, recurre al uso de diferentes objetos orientados a conseguir ese desarrollo autónomo e individualizado del que hace gala.⁵

A lo largo de estas páginas pretendemos exponer las diferentes estrategias seguidas, unas veces por la propia María Montessori y otras por sus colaboradores, para comercializar los materiales más adecuados para la puesta en marcha del método. Comenzaremos estudiando el origen de estos y quién los fabricó y diseñó por primera vez. Montessori no ocultaba, a través de sus escritos, que los materiales utilizados para el desarrollo de su método se basaron principalmente en los que Édouard Séguin diseñó e hizo fabricar artesanalmente a lo largo de sus trabajos en instituciones destinadas a niños frenasténicos.⁶

El desarrollo de la marca Montessori presenta tres elementos fundamentales, a saber: los cursos de formación, los manuales sobre su método y el material a utilizar en las aulas; dentro de este último podemos incluir el mobiliario. Aunque, como iremos viendo a lo largo de estas páginas, se presentan otros, dependiendo del lugar geográfico, que también tuvieron influencia en la construcción y visibilidad del método.

225-230.

⁴ Danziger (1990) citado por Foschi, Renato: *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro, 2014, p. 82.

⁵ Para la realización de este estudio hemos trabajado con la obra: FOSCHI, Renato, *Maria Montessori*, op. cit., además de consultar los textos introductorios de documentos utilizados que contienen numerosas referencias a la vida y obra de Montessori.

⁶ SÉGUIN, Édouard, *Rapport et memories sur l'education des enfants normaux et anormaux*. Paris: Flemmarion, 1934. MYERS, K. «Séguin's principles of education as related to the Montessori method» *The Journal of Education*, May 15, 1913, p. 538-541, p. 550-551.

Los cursos de formación se convirtieron en la presentación oficial del método en cada uno de los países a los que llegaba. El primer curso de pedagogía científica se celebró en Roma en 1909⁷. La información sobre el mismo la podemos encontrar en una pequeña obra en la que se informaba que asistieron 59 participantes y 6 instructores; el curso aparece descrito también en biografías y manuales. Si bien el de 1909 fue el primero, en años posteriores se organizaron otros, tanto dentro como fuera de Italia, que tenían la intención de capacitar a las futuras maestras del método. Sin ese título, las escuelas no podían ser calificadas como escuelas en las que se impartía educación según el método Montessori. Veremos cómo estos cursos se fueron organizando de forma sistemática en los lugares a los que el método llegaba. Un segundo elemento son las distintas ediciones y traducciones de las obras de María Montessori.⁸ En 1909 se publicó en Italia *Il metodo della pedagogia scientifica*; esta obra se editó de la mano del barón Franchetti. No solo los manuales y sus ediciones, sino también los artículos publicados en distintas revistas del mundo de la educación daban cuenta de la metodología y de las experiencias puestas en marcha por la Doctora. Ese mismo año se publicaba en el *Journal of Education*⁹ un artículo informando sobre el método, y la maquinaria para su difusión y comercialización comenzaba a ponerse en marcha.

El material, objeto que nos ocupa en este estudio, aparece referido tanto en los cursos como en las publicaciones.¹⁰ Encontramos su descripción exhaustiva, que en ocasiones viene incluso acompañada de ilustraciones, bien en blanco y negro, bien en color. En algunos de los artículos aparecen referencias a catálogos que comercializaban el material en exclusiva. Los materiales que se ofertan apenas cambiaron en los primeros años. Fue hacia 1920 y en los años siguientes que se añadieron elementos orientados a la enseñanza de la aritmética.

⁷ FOSCHI, R. «Science and culture around the Montessori's first "Children's houses" in Rome (1907-1915)». *Journal of the history of Behavioral Sciences*, 44 (3), 2008, p. 238-257.

⁸ La más reciente de las investigaciones sobre las distintas publicaciones y ediciones del método Montessori es la realizada por GAZIADEI, Alice: *Attraverso i confini. Traduzioni e diffusione di il metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori. Uno studio comparato*, [Tesis doctoral], 2020.

⁹ El artículo de MAX, M. G., «A new method of infant education», *Journal of Education*, 41, 1909 publicado en mayo de ese año, aparece referido en distintos trabajos como el de Foschi (2014). Por las referencias se trata de la revista que se publicaba en Inglaterra y constituye la primera referencia internacional sobre el mismo, aunque nos ha sido imposible localizar el ejemplar original.

¹⁰ Tanto los libros como los artículos que se van publicando en distintas revistas contienen alusiones al material e ilustraciones y fotografías que dan testimonio gráfico de los mismos.

El estudio de las patentes solicitadas para los materiales del método será otra vía que nos permitirá dar un sentido cronológico a las evidencias que vayamos encontrando. Hamilton, apoyándose en los artículos contenidos en el libro *Materialities of Schooling*, define el concepto de patente como un documento que contiene algún privilegio, derecho, oficio, título o propiedad, el cual, en el ámbito comercial, significa una licencia que confiere al propietario del mismo el derecho a fabricar, vender o comerciar con ese producto o mercancía. Hasta la creación de la Oficina Internacional de Patentes, cada país regulaba estos derechos de forma independiente, y para su clasificación se utilizaban registros diferentes. La clasificación del material de enseñanza como una categoría independiente no se produciría hasta el siglo xx.¹¹

Las patentes del material registradas durante los primeros años de comercialización del método informan de la llegada a un país determinado o de la intención de llevar a cabo dicho evento. En muchos casos, su solicitud es anterior a la llegada de las primeras noticias públicas. El Barón Franchetti se encargó de solicitar la patente de los aparatos didácticos de María Montessori. En el siguiente cuadro podemos ver la cronología de las patentes solicitadas a lo largo de la primera década de existencia del método. Refleja la estrategia comercial utilizada durante los inicios de su difusión.

Tabla 1: Patentes solicitadas por Montessori entre 1908 y 1918.

Nº de patente	País	Solicitud	Publicación	Nombre
IT404244A	Italia	22/06/1908	NE	NE
FR404244A	Francia	21/06/1909	25/11/1909	Moyen d'instruction primaire
CH48602A	Suiza	01/12/1909	16/11/1910	Materiale didattico per l'istruzione dei bambini
AT49502B	Austria	17/03/1909	25/08/1911	Lehrmittel
US1103369A	USA	22/06/1909	14/07/1909	Educational Device
GB191206706A	Gran Bretaña	18/03/1912	11/07/1912	Improvements in or relating to Apparatus for Use in Teaching Children.
ES55067A	España	07/03/1913	01/05/1913	Mejoras en los aparatos destinados a enseñar a los niños

Fuente: Elaboración propia.

¹¹ HAMILTON, David: «Patents: a neglected source in the history of education», *History of Education*, 38 (2), 2009, p. 303-310.

Los materiales para los que se solicitó patente son aquellos destinados a la enseñanza de la escritura, junto con algunas regletas de diferentes tamaños, con los mismos bocetos para todos los países. Vemos como en España y Gran Bretaña las primeras solicitudes son de mejora del producto, sobre uno ya existente. A partir de 1921, las patentes solicitadas hacen referencia a materiales para la enseñanza de las matemáticas, diferentes a las de la primera etapa. A partir de 1932, Montessori ya no aparece como solicitante de ninguna patente, aunque conservase los derechos de aquellas que estuvieran en vigor.

En cuanto al método en general y al material en particular, hemos de apuntar que las exposiciones celebradas durante la primera mitad del siglo xx también se utilizan como medio de difusión. Sin olvidar las políticas de algunos países o gobiernos locales que proponían el método como el indicado para su sistema educativo en determinados niveles.¹² Según apunta Sanchidrián, la sistematización del método contribuyó a su rápida expansión.¹³ La comercialización de los materiales adoptó diferentes formas dependiendo del país al que se hiciera referencia y, si bien el estudio se puede plantear de forma lineal, existen simultaneidades que nos invitan a realizar un abordaje basado en el criterio geográfico.

2. UNA DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS MATERIALES

Comenzaremos apuntando que los materiales del método provienen de los utilizados por Édouard Séguin. Este médico francés puso en marcha programas para la educación de niños con dificultades de aprendizaje. Para llevar a cabo esta labor, desarrolló una serie de materiales orientados principalmente a que los niños controlasen sus cuerpos. En una segunda etapa, trabajó materiales destinados a guiar a los niños desde el conocimiento de los conceptos más simples a los más complejos, apoyándose en los sentidos. Tras años de trabajo, Séguin propuso que los métodos desarrollados para educar a los niños con dificultades de aprendizaje fueran aplicados también a los niños normales.¹⁴

¹² WOLFGANG, Alina: «La rete di Maria Montessori in Svizzera», *Annali di storia dell'educazione*, 25, 2008, p. 163-180.

¹³ SANCHIDRIÁN, Carmen: Introducción en *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

¹⁴ SÉGUIN, Édouard: *Rapport et memories sur l'éducation des enfants normaux et anormaux*, 1934. *Op. Cit.*

Los materiales utilizados por Séguin se graduaban en función de los sentidos, aunque se utilizaban de forma discrecional, teniendo en cuenta la patología y las capacidades de cada uno de los niños que trataba. Vemos como el principio de individualización de la enseñanza se manifestaba claramente en su propuesta. En cuanto al sentido de la vista, Séguin utilizaba figuras y colores que despertasen el interés de los niños. A partir de la percepción visual se podía trabajar la comparación. Para el concepto de tamaño, se utilizaban elementos graduados que medían de 1 a 10 cm y que deberían ser ordenados por los niños. Se trabajaba también el concepto de superficie limitada en relación con el plano; a partir de aquí propuso utilizar contenedores de arena para reproducir lo aprendido. En este punto comenzaba a ir introduciendo la escritura para posteriormente hacerlo con la lectura.

Este resumen desvela las líneas básicas de los materiales que Montessori asumió como instrumentos que proporcionaron estructura a su propuesta didáctica. Al margen de estos elementos, encontramos los objetos de la vida práctica, como los bastidores para aprender a abotonar o a hacer correctamente las lazadas y el mobiliario adaptado al tamaño de los más pequeños, sin perder de vista los muebles complementarios diseñados para contener los materiales de forma ordenada y a disposición de los alumnos.¹⁵ Son abundantes las fotografías que ilustran profusamente todo tipo de publicaciones;¹⁶ en ellas los materiales son utilizados por niños de edades comprendidas entre los 3 y los 7 u 8 años, ataviados con un pichi o babi, preferiblemente de color blanco o colores claros que acentúan la candidez de los pequeños.¹⁷

Los materiales elaborados por Séguin fueron aplicados años después en escuelas infantiles y en establecimientos pertenecientes a la escuela nueva. Se presenta la hipótesis de poder aplicar este método a niños normales, y se hizo desde la educación especial, de la mano de la autora Katrina Myers y apelando

¹⁵ TOZIER, Josephine: «The Montessori Apparatus. A description of the material and apparatus used in teaching by the Montessori Method», en *McClure's Magazine*, XXXVII, 1, Mayo 1911, p. 289-302; SANCHIDRIÁN, Carmen: «Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: Infant school, Kindergarten y Casas de los Niños», en *TABANQUE Revista pedagógica*, 26, 2013, p. 15-37.

¹⁶ COMAS, Francesca y SUREDA, Bernat: «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», en *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48 (4), 2012, p. 571-587. En este caso, el estudio se centra en las escuelas españolas, pero estas imágenes se repiten en publicaciones de diferentes países, incluidos algunos catálogos.

¹⁷ AYALA, Amalia, GARCÍA DE ALCARAZ, Antonio y MARTÍNEZ, M^a José: «Infancia en los informes anuales de UNICEF del siglo XXI. Una mirada crítica». En Díez, Javier y RODRÍGUEZ, Juan R.: *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona: Octaedro, 2020, p. 700-712.

a las investigaciones de otros colegas del mundo de la educación especial. Esta transferencia tuvo lugar principalmente en Estados Unidos entre 1910 y 1920. La autoría fue reivindicada por este colectivo que vertía críticas sobre el método Montessori en general y sobre los materiales en particular.¹⁸

Levemente modificados, tanto los principios educativos como los materiales didácticos, fueron apropiados y comercializados como un remedio milagroso (*Wonder Worker*, así titula Tozier el primer artículo que publica sobre el método).¹⁹ En diferentes medios hay autores que trataron de demostrar que realmente los materiales Montessori fueron desarrollados por Séguin, quien no percibió ninguna remuneración por el desarrollo de los mismos; sin embargo, Montessori los comercializó como invento capaz de hacer milagros y se valió del trabajo de otros para obtener su propio beneficio.²⁰

Montessori, según su propio testimonio, seleccionaba los materiales en función de las preferencias de los niños. Eran ellos los que elegían qué elementos les interesaban y cuáles no. En base a dicha selección, Montessori incluía los materiales en el ajuar necesario para poner en marcha una escuela.²¹ A estos materiales había que añadir el mobiliario y los útiles de la vida cotidiana, que configuran lo que Montessori denominó el ambiente.²²

3. EL INICIO DE UNA EMPRESA: MILÁN Y LA SOCIETÀ UMANITARIA

Comenzaremos por los primeros pasos que Montessori llevó a cabo en su Italia natal, aunque sin perder de vista los contactos y redes con los que contaba en distintos lugares del continente europeo. En un recorrido a través de su biografía, de la que podemos consultar gran número de obras, vemos como Montessori trató de sacar la investigación fuera del laboratorio, y se

¹⁸ MYERS, Katrina: «Séguin's principles of education as related to the Montessori Method». En *The Journal of Education*, 15 mayo 1913, Vol. 77, nº 20 (1930) (15 mayo 1913), p. 538-541, p. 550-551.

¹⁹ TOZIER, Josephine: «An Educational Wonder Worker. The Method of Maria Montessori». En *McClure's Magazine*, XXXVII, Mayo 1911, 1, p. 3-19.

²⁰ MOREU, Angel C.: «La pedagogía y la medicina en los inicios de la educación especial ochocentista. Francia, Alemania y España». En BERRUEZO, Reyes y CONEJERO, Susana (Coords.): *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona: UPN, Vol. 1, 2009, p. 311-322; SÉGUIN, O. Édouard: *Rapport et mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux*. Op. Cit.

²¹ FOSCHI, Renato: *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro, 2014, p. 130

²² En este artículo se describe con detalle el concepto de ambiente empleado por Montessori. SANCHIDRIÁN, Carmen: «Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: Infant school, Kindergarten y Casas de los Niños». *TABANQUE Revista pedagógica*, 26, 2013, p. 15-37.

unió a la corrient de principios del siglo xx que pretendía dar a las disciplinas que estudiaban el comportamiento un carácter científico.

En 1900, María Montessori dirigió un curso piloto en la Escuela ortofrenética de Magisterio y comenzó a trabajar con el material de Séguin. De forma simultánea, elaboró otros materiales que complementaban a los anteriores. El curso fue un éxito en cuanto a resultados y siguió con el desarrollo de actividades docentes en este y otros campos.²³

Eduardo Talamo (1858-1916), ingeniero civil, director general del Instituto Romano de Bienes Inmuebles (Istituto Romano de Beni Stabili, 1905), le propuso en 1906 trabajar juntos en un proyecto que pretendía desarrollar instituciones educativas comunitarias dentro de los edificios que iban a ser arrendados en alquiler a familias con dificultades habitacionales. Las *Casas dei Bambini* se integraron en los inmuebles promovidos por Talamo en un intento de ofrecer servicios y espacios comunes a los inquilinos de las nuevas construcciones. Estos servicios comunes aumentaban la rentabilidad de los inmuebles al reducir el espacio individual necesario a ofertar en cada apartamento, incrementando, por tanto, el número de ellos a poner en el mercado.²⁴ En 1908, Montessori y Talamo entraron en conflicto y en 1909 finalizó su colaboración. Ya en 1908, Montessori había introducido en la Casa dei Bambini de Milán a un nuevo socio, la Società Umanitaria. La *Dottoressa* estaba interesada en poner en marcha su innovador método pedagógico, y su colaboración con Talamo impedía que pudiese gestionar y percibir los beneficios económicos que la nueva empresa podría proporcionarle.²⁵ El propio Talamo explicaba en una carta a Olga Lodi, conocida de ambos, que Montessori exigía que el 20% de los beneficios del método revirtieran en Umanitaria.

Estoy en desacuerdo con Montessori; me escribe y rechaza mis propuestas iniciando una riña y amenazando con bloquear su método en nuestras escuelas. Me parece que va por mal camino y muy mal aconsejada. En cuanto a su amenaza, déjala que haga lo que ella quiera; tendrá mucho más que perder cuando la gente diga que el IRBS ha prohibido sus métodos en las Casas de los Niños; aunque no sé cómo los métodos se pueden retirar cuando venden

²³ HONEGGER FRESCO, Grazia: *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita. Che cosa ne è oggi della proposta di Maria Montessori in Italia e nel mondo?* Editrice Il leone verde, 2017, p. 37.

²⁴ FOSCHI, Renato: *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro, 2014, p. 53

²⁵ FOSCHI, Renato: «Science and culture around the Montessori's first "Children's houses" in Rome (1907-1915)». En *Journal of the History of Behavioural Sciences*, 44 (3), 2008, p. 238-257.

las herramientas didácticas a la Umanitaria, lo que le da al inventor el 20% del precio. Sería como si una persona que publica un libro de historia o gramática que se vende regularmente en una librería afirmara que aquellos que quieran estudiarla tienen que hacerlo solo a través de las enseñanzas del propio autor, de lo contrario no se les permitiría hacerlo. (Talamo, s.f.; cf. Córdoba, 1999, p. 430–431)²⁶

Montessori dejó de trabajar para Eduardo Talamo en enero de 1907 y comenzó a desarrollar sus propios proyectos. Abrió una escuela en la villa del embajador británico en Roma en 1908. Podemos identificar este momento como el inicio de la aventura empresarial de María Montessori. Empezó a desarrollar su método en solitario, con el apoyo de distintos estamentos de la burguesía italiana con numerosos contactos en distintos países, lo que le permitió poner en marcha su estrategia comercial.

La cooperación de Umanitaria con María Montessori comenzó, como se ha indicado, en 1908 con la apertura de la primera Casa dei Bambini en Via Solari en Milán y la producción de materiales Montessori tuvo lugar en la *Casa di Lavoro per disoccupati* (Oficina de Trabajo para desempleados), dirigida por Alessandrina Ravizza, quien compartió el compromiso de Montessori con la emancipación de la mujer. Ya en octubre de 1908, el secretario de la Società Umanitaria, Augusto Osimo, y el presidente, Giovanni Battista Alessi, habían transmitido su gratitud, amistad y reconocimiento a María Montessori por incluir a la Società Umanitaria en el experimento de la Casa dei Bambini, expresando su esperanza de una mayor colaboración. Habría de ser la Società Umanitaria quien pudiera perfeccionarlo, difundirlo y desarrollarlo como medio de formación de las personas. La Società Umanitaria, con ideales filantrópicos y laicos, abre en Milán la primera Casa dei Bambini, comisariada por Anna Maccheroni y, posteriormente, se hizo cargo de esta institución Anna Fedeli. Los trabajadores de la casa del pueblo de la Via Andrea Solari 54 asumieron la fabricación de los materiales necesarios en su taller artesanal.

En años posteriores, la fabricación del material didáctico fue encargada a casas comerciales especializadas, que como veremos en algunos de los documentos consultados, al igual que la Società Umanitaria, destinarían un porcentaje de sus beneficios, aproximadamente un 20%, a satisfacer los royalties de la autora a cambio de la autorización para la fabricación del material durante un periodo determinado. La primera empresa italiana nació

²⁶ Citado por FOSCHI, Renato, 2014, *Op. cit.*, p. 58-59.

en 1911, cuando María Montessori encargó realizar sus primeros materiales didácticos a la carpintería “Ernesto Bassoli e figli”, que posteriormente tomó el nombre de “Società Anonima per il Materiale Montessori”, especializada en la producción de mobiliario y material didáctico Montessori. En 1963, uno de los empleados de la carpintería, Cesare Baroni, fundó la “Società Baroni e Marangon” junto con Giuseppe Marangon y en 1975 la empresa tomó el nombre de “Gonzagarredi” y más recientemente el de “GAM - Gonzagarredi Montessori s.r.l.”²⁷

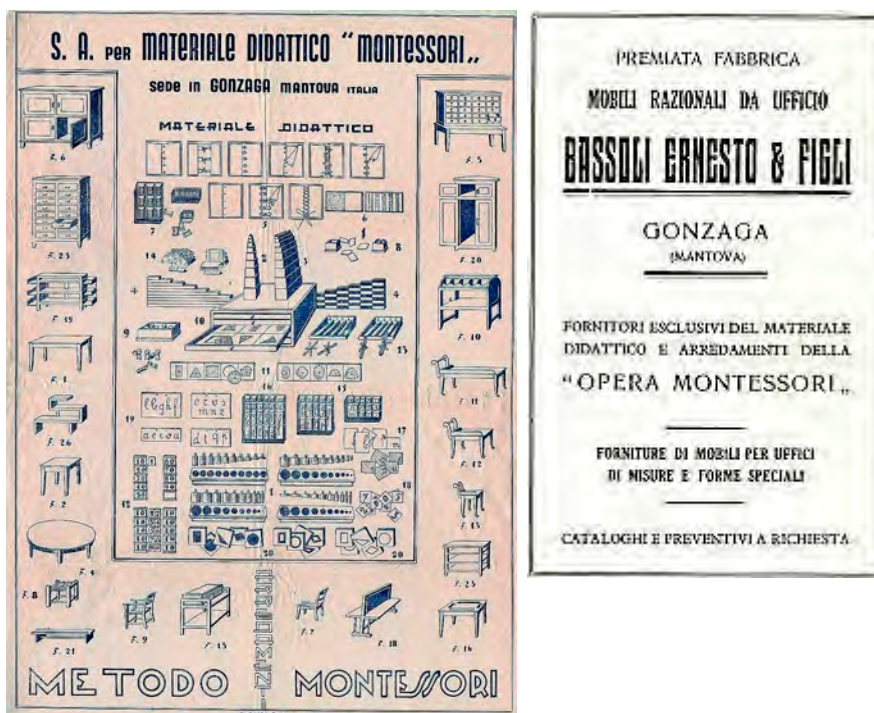
El carpintero Cesare Baroni declaró en una entrevista que, si bien María Montessori no sabía dibujar y, por tanto, no podía proporcionarle bocetos de los materiales a fabricar, era muy precisa en la descripción de los objetos que quería que se construyesen, lo que le permitió realizar con éxito, y al dictado de las indicaciones de la Doctora, los primeros materiales que se utilizaron en Milán.²⁸

El primer curso impartido por María Montessori sobre su método, celebrado en 1909, se puede decir que tuvo un carácter internacional ya que asistieron alumnos procedentes de Alemania y Suiza, además de los italianos. El curso tuvo lugar en Montesca, en la villa del barón Franchetti, y las formadoras fueron Anna Macheroni y Anna Fedeli, que como hemos visto dirigieron de forma sucesiva la primera Casa dei Bambini que puso en marcha Montessori tras abandonar el proyecto de Talamo.

En Italia y durante esos años no se editó ningún catálogo hasta que Ernesto Basoli, el primer productor de materiales, fundó la Società Anonima per il Materiale Montessori, una compañía que posteriormente adoptaría el nombre de Gonzagarredi, en honor a la Casa dei Bambini llamada Carlo Guerrieri Gonzaga. No sería hasta 1925 que vio la luz el primer catálogo.

²⁷ MEDA, Juri: *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milán: Franco Angeli, 2016.

²⁸ HONEGGER FRESCO, Grazia, DE PRA CAVALLERI, Lia: *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni dieci e trenta*, Il Quaderno Montessori, 1993.

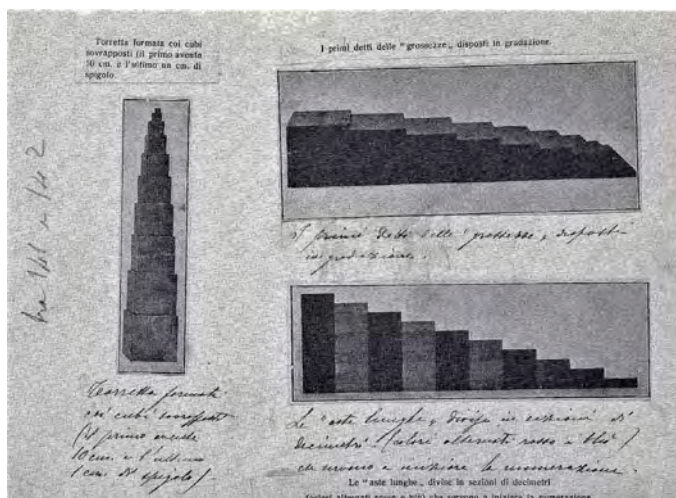


Catálogos Gonzagarredi.

Fuente: Gonzagarredi, *Montessori Materials*, 2011, Italia: Gonzaga (MN), p. 3

Según nos relata Grazia Honegger, entre los materiales utilizados pudo tener acceso a unos recortes del catálogo de Philip & Tacey, el primero que se edita de los materiales Montessori, que aparecen subtitulados con las indicaciones traducidas manuscritas del inglés al italiano. Estos indicios llevan a Honegger a suponer que la intención de Montessori, autora de las notas manuscritas, era editar en Italia un catálogo similar al publicado en Inglaterra, aunque no hemos podido localizar ningún documento que corrobore que la empresa se llevara a cabo.²⁹

²⁹ HONEGGER FRESCO, Grazia, DE PRA CAVALLERI, Lia: *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni dici e trenta*, Il Quaderno Montessori, 1993, p. 20.

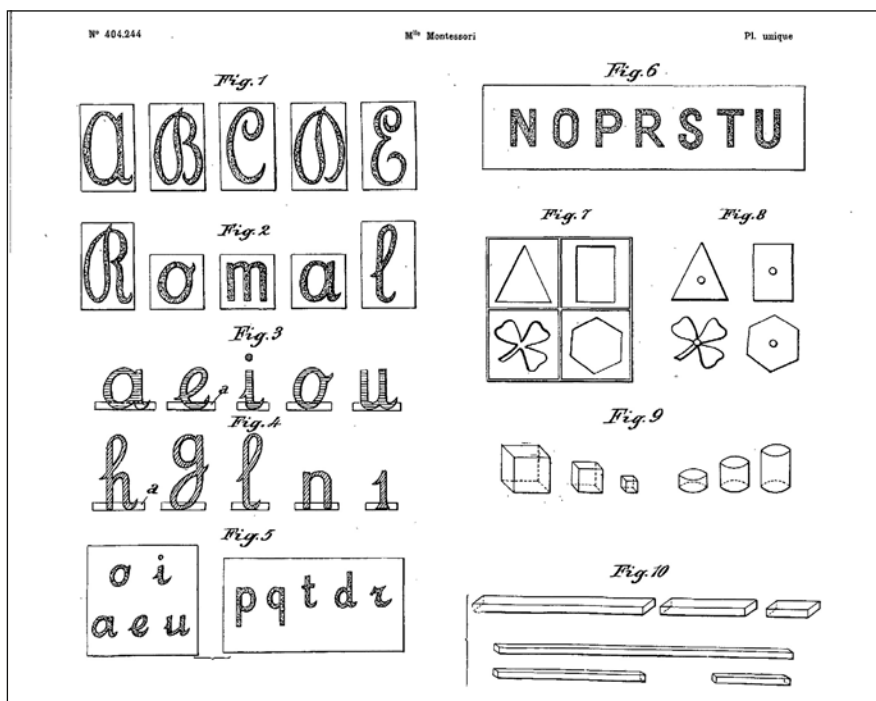


Catálogo Philip & Tacey anotado por Montessori.

Fuente: HONEGGER FRESCO, Grazia; DE PRA CAVALLERI, Lia: *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni dici e trenta*, Il Quaderno Montessori, 1993

En cuanto a las patentes o reconocimiento de estas, la primera solicitud presentada en Italia tiene fecha de 22 de junio de 1908 (IT404244A), se titula *Materiale didattico per l'istruzione dei bambini*. Es a partir de esta patente que se fueron solicitando, en virtud de los acuerdos citados en la explicación que sobre las patentes se hace en el primer apartado, el reconocimiento de la misma en distintos países en años posteriores. En la declaración de la patente podemos leer que se trataba de medios para la instrucción primaria, cuyo esquema respondía a materiales plásticos y coloridos que se van describiendo a lo largo de la demanda. La solicitud los clasificaba como objetos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Los alumnos se valdrían tanto del sentido de la vista como del tacto para utilizar estos objetos. En la siguiente figura podemos ver cómo las representaciones 7, 8, 9 y 10 corresponden a diversos artefactos formados por figuras geométricas de distintos colores.³⁰

³⁰ Hemos utilizado la solicitud presentada en Francia en 1909 por no haber podido localizar la inicial, presentada en Italia, aunque el documento es una traducción al francés de la solicitud italiana. Office National de la Propriété Industrielle. Moyen d'instruction primaire. M^{me} Maria Montessori résidant en Italie. Demandé le 22 juin 1908. N° 404.244.



Detalle de la Patente del material Montessori solicitada en 1909.

Fuente: *Moyen d'instruction primaire* (FR404244A).

Italia es el país en el que María Montessori puso en marcha su empresa, pero, durante los primeros años, no experimentó gran difusión. Aunque los materiales se fabricaron allí de forma artesanal, para la comercialización a gran escala de estos habría de esperar a 1925. Además, en 1934 las Case dei Bambini existentes fueron cerradas o transformadas en hogares agazziane. Un año antes, la Editorial F. Le Monier de Florencia publica un folleto ilustrado en el que se anuncia como “Proveedor exclusivo del material didáctico patentado ‘Montessori’ para las Case dei Bambini y Escuelas primarias con su material y mobiliario”. Tip. Enrico Arani, Florencia.³¹

³¹ HONEGGER FRESCO, Grazia (ed.), *Montessori, perché no? Una pedagogia per la crescita. Che cosa ne è oggi della proposta di Maria Montessori in Italia e nel mondo?* Torino: Editrice Il Leone Verde, 2017, p. 23.

4. EL MERCADO ANGLOSAJÓN, UNA AVENTURA EMPRESARIAL COMPLICADA.

Inglaterra se presenta, desde mediados del siglo XIX, como pionera en la difusión de métodos de enseñanza. Destaca la celebración en este país de la primera Exposición Educativa (1854), cuyo fin era despertar el interés por la educación y conocer qué método y estrategias se estaban poniendo en práctica en los diferentes países del continente.³²

Inglaterra se presenta también como puerta de entrada del método Montessori al mercado anglosajón. Este llegó a las islas de la mano de Edmond Gore Alexander Holmes, enviado a Roma para recopilar información sobre el método, que calificó de innovador. El primer artículo publicado en Inglaterra sobre Montessori, “A New Method in Infant Education”, apareció en 1909, a sugerencia de Alice Franchetti, en el *London Journal of Education*, firmado por M. G. May. William Heinemann publicó *The Montessori System of Education* en 1912 para el público inglés. La prensa más importante del país se hizo eco del método.³³

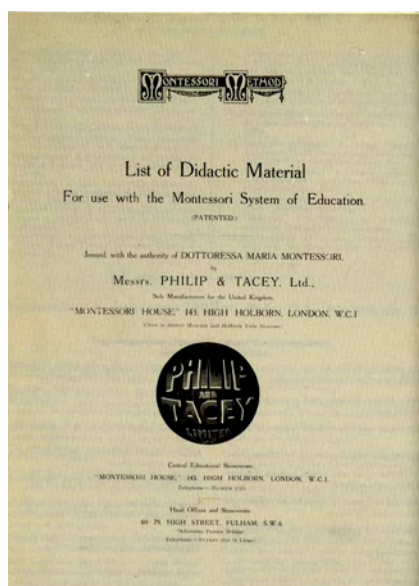
Según el artículo de Cohen, tras un periodo, la segunda mitad del siglo XIX, en el que el método Froebel se consolidó en Inglaterra, al inicio del siglo XX sus principios comenzaron a ser percibidos como excesivamente rígidos. En ese contexto, el método Montessori se presentaba como una alternativa. Holmes, inspector de educación, propuso a Montessori que el material fuese fabricado en Inglaterra, lo que haría más económica su distribución. Además, solicitaba algunas modificaciones que pretendían adaptar los materiales a las tradiciones del contexto escolar inglés, pero ninguna de las dos propuestas fue aceptada por la pedagoga italiana. Entre tanto, en 1912, y de la mano del propio Holmes, se puso en marcha la Montessori Society, que serviría de plataforma para gestionar en Inglaterra los asuntos relacionados con la formación del profesorado de las escuelas y recaudar las tasas correspondientes a matrículas y otras concesiones.

Al igual que en Estados Unidos, también en Inglaterra Montessori comenzó a preocuparse por el uso de su nombre en relación con sus ideas y pidió con énfasis al comité británico que protegiera tanto la integridad del material didáctico como los principios intelectuales del método. Su sustento, tras dejar la cátedra de medicina y su posición de profesora en la Escuela

³² The Society's Educational Exhibition, July 1854. *Journal of the Royal Society of Arts* (23rd July 1954), p. 752.

³³ COHEN, Sol. The Montessori Movement in England, 1911–1952. *History of Education*, 3 (1)1974, p. 51-67.

Normal, se reducía a las ganancias por las conferencias y los royalties por la venta de materiales. En la primavera de 1913, una clase modelo fue presentada en la sala de exposiciones londinense de la casa comercial Philip & Tacey, cercana al Museo Británico. Se anunciaban como proveedores exclusivos del material Montessori en Inglaterra y vendían las series completas del mismo. El catálogo de 1922 advertía, en la parte superior de la portada, que el material estaba patentado. La 13ª edición del catálogo relataba que el material Montessori llegó a Inglaterra en 1912 y Philip & Tacey aceptaron fabricarlo y distribuirlo.³⁴ Al igual que otras casas comerciales, durante el periodo de entreguerras, y más concretamente tras la crisis del 29, orientaron su oferta comercial a países latinoamericanos, y así, en el propio catálogo, podemos ver fotografías de embalajes preparados para su envío a Bogotá en Colombia.



Catálogos Philip & Tacey, varios años.

Fuente: HONEGGER FRESCO, Grazia; DE PRA CAVALLERI, Lia: *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni dici e trenta*, Il Quaderno Montessori, 1993.

³⁴ HONEGGER FRESCO, Grazia; DE PRA CAVALLERI, Lia: *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni dici e trenta*, Il Quaderno Montessori, 1993.

El catálogo de esta casa comercial, en ediciones fechadas a partir de 1920, incluía series avanzadas del material. Eran principalmente aparatos para la enseñanza de la geometría y la aritmética, que se incorporaron al ajuar con posterioridad a la primera década. Estos nuevos materiales se convirtieron en seña de identidad de algunas casas comerciales y fueron considerados una parte importante del negocio.

Respecto al mobiliario ofertado en los catálogos, no podemos afirmar, dados los documentos manejados, que estuviese sujeto a royalties por parte de Montessori, aunque algunos muebles de estos catálogos aparecen rotulados como “aprobados para su uso en las escuelas Montessori”. Otros se anunciaban como fabricados según el diseño especial de María Montessori y otros no presentaban referencia alguna a la autora del método.

Las patentes de material se solicitaron para Inglaterra en 1912 (GB191206706A), y no corresponden a materiales propiamente dichos, sino a mejoras de los ya existentes.

Si bien el mercado inglés se presentaba rentable y duradero en el tiempo, hay que apuntar que los países de la Commonwealth representaron una expansión natural; tanto es así que durante años Montessori se establece en la India. Además, países como Nueva Zelanda, Australia o Suráfrica se posicionaron como receptores del método desde la propia Inglaterra y sus relaciones comerciales con los mismos.³⁵

5. LOS ESTADOS UNIDOS: UN MERCADO CON CARACTERÍSTICAS PROPIAS

El ámbito anglosajón quedó representado en un primer momento por Inglaterra, pero muy poco tiempo después fue Estados Unidos quien se posicionó como un mercado a trabajar. Veremos cómo los esfuerzos de Montessori se centraron durante unos años, la segunda década de 1900, en conquistar las escuelas de este extenso país. Estados Unidos, por aquellas fechas, ofrecía grandes oportunidades en el ámbito educativo. El desarrollo de modelos como la Escuela Nueva, llamada Escuela Progresiva, en un país con unos índices de desarrollo de los más altos del planeta en aquellos años,

³⁵ SIMPSON, M. M. *Report. Montessori Method of Education*. Australia. Department of Public Instruction, 1914.

representaba para cualquier iniciativa comercial una oportunidad a tener en cuenta.³⁶

Fue el barón Franchetti quien introdujo a Montessori en la sociedad neoyorquina de la época. Puso a disposición de la Dottoresa sus contactos en el país, los editores de revistas de gran difusión, personajes conocidos como Alexander Graham Bell. Todo este entramado mediático favoreció una rápida difusión en la década comprendida entre 1910 y 1920. Anteriormente, el curso que Montessori impartió en Roma contó con alumnos llegados desde Estados Unidos, lo que viene a indicar que los contactos se produjeron en los primeros momentos de difusión del método.

La llegada de este no estuvo exenta de polémica y contó con entusiastas y detractores. Tal es el caso de Kilpatrick, quien afirmaba en su libro que los materiales utilizados podían servir para un entrenamiento sistemático de los sentidos, aunque, por otro lado, estos ejercicios no capacitaban a los alumnos para que pudieran poner en práctica dichas capacidades en contextos normales. Se trataba de materiales que propiciaban la realización de ejercicios repetitivos de ensayo y error.³⁷

Otros autores como Palmer comparaban los materiales utilizados en el método Froebel con los utilizados por Montessori, y llegaban a la conclusión de que había relación entre los materiales de ambos métodos.³⁸ Para establecer la comparación, Palmer recurría a la clasificación establecida por Holmes: educación de los sentidos, educación física y educación social. Constatava que los bastidores para abotonar ropa y similares son propios del método Montessori. Comparaba ambos métodos y llegaba a la conclusión de que los materiales Froebel daban mayor libertad al niño. Por las descripciones del material Froebel, la comparativa la hizo recurriendo a los materiales Froebel fabricados en EE. UU. por Milton Bradley³⁹. Concluía que los materiales Montessori estaban diseñados para actividades relacionadas con el trabajo, mientras que los materiales Froebel guardaban relación con el juego. Estos

³⁶ MARTÍNEZ, M^a José; MARÍN, José Pedro, «España entre Europa e Iberoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo xx». *Sarmiento. Revista galega de historia de la educación*, 24, 2020, p. 43-74.

³⁷ KILPATRICK, William Heard. *The Montessori System Examined*. Houghton. The University Press of Cambridge, 1914, p. 42-52.

³⁸ PALMER, Luella A. «Montessori and Froebelian materials methods, the elementary school teacher», *The University Chicago Press*. 13, 2, oct. 1912, p. 66-79.

³⁹ PROCHNER, Larry, «Their little wooden bricks”: a history of the material culture of kindergarten in the United States», *Paedagogica Historica*, 47 (3), 2011, p. 355-375.

últimos proporcionaban a los niños la posibilidad de desarrollar actividades creativas dentro del mundo lúdico.

Vemos como fueron los artículos publicados en revistas especializadas los que dieron visibilidad al método en un primer momento. Josephine Tozier publicó, entre 1911 y 1912, una serie de tres artículos en la revista *McClure's Magazine* que daban cuenta de todas las bondades del método.⁴⁰ Estos artículos se caracterizaban por ser extensos y profusamente ilustrados con fotografías de niños manipulando distintos objetos, unas realizadas en entornos reales de las escuelas italianas y otras, recreadas para la ocasión. A través de las ilustraciones se iba presentando la mayoría del ajuar necesario para poner en marcha la propuesta didáctica. En uno de estos artículos se informaba de la existencia de una casa comercial que distribuiría en exclusiva los materiales para las escuelas estadounidenses interesadas en la misma. Los aparatos didácticos fueron puestos en el mercado por la casa “The House of Childhood” de Nueva York, bajo la dirección de Carl R. Byoir. No solo esa revista, sino también las estadísticas acerca de las publicaciones relacionadas con el método en ese país, indican, según afirma Podemski, que durante los años 1911-1920, el número de artículos publicados en referencia al método Montessori es bastante significativo.⁴¹ Luego podemos ver como la prensa especializada se convirtió en un medio de difusión imprescindible durante el periodo referido, y como se afirma en varios trabajos, las editoriales implicadas en la difusión presentaban ciertos intereses en el negocio que estaban poniendo en marcha.⁴²

⁴⁰ TOZIER Josephine, «An Educational Wonder-Worker: The Methods of Maria Montessori», *McClure's Magazine*, May 1911, p. 1-19. Disponible en: <https://www.unz.com/print/McClures-1911may-00003>; «The Montessori Apparatus», *McClure's Magazine*, January 1912, p. 289-302. Disponible en: <https://www.unz.com/print/McClures-1912jan-00289/>; «The Montessori Schools in Rome», *McClure's Magazine*, December 1911, p. 123-137. Disponible en: <https://www.unz.com/print/McClures-1911dec-00123>.

⁴¹ PODEMSKI, Piotr, *Against Two Titans and Three Prejudices? John Dewey, William H. Kilpatrick and the Reasons Behind the Initial Rejection of the Montessori Method in America (1912-1918)*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/357285097_Against_Two_Titans_and_Three_Prejudices_John_Dewey_William_H_Kilpatrick_and_the_Reasons_Behind_the_Initial_Rejection_of_the_Montessori_Method_in_America_1912-1918

⁴² GUTER Gerald. L.; GUTER Patricia. A. *Bringing Montessori to America: S. S. McClure, Maria Montessori, and the campaign to publicize Montessori education*. University of Alabama Press, 2016.



Primer catálogo editado en Estados Unidos.

El material se vendía en lotes completos. El catálogo constaba de 44 páginas con fotografías de los útiles. Comenzaba presentando los bastidores para el vestido, que sirven para el desarrollo de movimientos coordinados de los dedos, es un set compuesto de ocho marcos diseñados para favorecer que los niños puedan vestirse o desvestirse de forma autónoma, según explica el encabezado. A continuación, se encontraba el apartado de los sólidos geométricos, cilindros y figuras de madera con sus correspondientes bastidores para encajarlos. En este mismo apartado encontramos la torre y la escalera amplia y la escalera larga. En cuanto a los materiales destinados a trabajar los sentidos: cajas de colores, materiales para el tacto. Distintas estructuras rectangulares para el encaje de figuras geométricas planas, elaboradas en madera, metal y en cartón. Contenía también muebles exclusivamente diseñados para guardar las láminas y los materiales en general. A continuación, se presentaban los materiales destinados al aprendizaje de la lectura y la escritura. Seguía con los números y, en ese mismo apartado, podemos ver los materiales destinados a favorecer el desarrollo del sentido bárico (diferencias de peso).

El precio de los materiales era de 50 dólares, unos 1300 en la actualidad, y el paquete pesaba unos 50 kilos. El material se ofertaba tanto para escuelas como para trabajar en casa; sin embargo, se advertía de que, al no poder

adquirirse por separado, las cantidades contenidas resultaban excesivas para su uso individual. El catálogo formaba parte, a modo de inventario, del paquete que contenía los materiales y, junto con ellos, se enviaba un ejemplar de *The Montessori Method* (1912), la traducción estadounidense del manual Montessori.

En cuanto a las patentes, Estados Unidos forma parte del grupo de países en los cuales se solicita la patente en 1909 (US1103369A). No se trata de una mejora, pues estaba rotulado como material educativo, y la solicitud contenía la misma descripción que la presentada en Italia.

Durante la Exposición de Panamá-Pacífico de 1915 en San Francisco, se desarrolló un experimento a través del cual se daba a conocer el método Montessori. Se construyó un aula con paredes de cristal en uno de los pabellones de la Exposición, concretamente en el palacio de Educación y Economía Social. En él, treinta niños asistieron a la escuela durante cuatro meses. Niños de un año y medio a seis años. Comenzaban su jornada escolar a las 9:00 h y permanecían en el aula hasta las 12:00, hora en la que los niños comían en el mismo recinto. Montessori consiguió una gran publicidad para el método, ella misma supervisó los trabajos. El mobiliario del aula estaba compuesto por muebles azules, grises y blancos que fueron diseñados por Louis Brigharm.⁴³

Si bien el método Montessori se difundió en Estados Unidos con rapidez y un gran número de apoyos, el auge de este duró apenas 15 años. Donohue identifica diversos factores entre los que destacan las posturas contrarias al método tanto de Kilpatrick como de Dewey; la rigidez en la comercialización que suponía a los consumidores comprar el material según unas reglas predeterminadas; y las condiciones previas para poner en marcha las escuelas que no respondían a la lógica del libre mercado.⁴⁴

6. FRANCIA, SUIZA Y ALEMANIA, LA DIFUSIÓN POR EUROPA

Suiza, como abanderada de los métodos de la Escuela Nueva en Europa, recibió la metodología Montessori y en enero de 1909 la puso en marcha en

⁴³ SOBE, Noah W., «Challenging the gaze: The subject of attention and a 1915 Montessori demonstration classroom», *Educational Theory*, 54(3), 2004, p. 281-297.

⁴⁴ DONOHUE, Patricia, *The history of Montessori in America 1910-1920: A failed revolution*, [Thesis, 2002]

las escuelas de cuatro cantones. La intención era reemplazar en todas partes el método Froebel y sus dones por el método Montessori y su material didáctico. Teresa Bontenpi se presentaba como enviada de Società Umanitaria en Suiza y el método se difundió en este país con el apoyo institucional, lo que hizo que el proceso fuese más rápido que en otros lugares.⁴⁵

En cuanto a las patentes, Suiza se encuadra en el grupo de países en los que Montessori solicitó la patente de algunos materiales del método en 1909 (CH48602A). Cabe destacar que, años antes de que el método Montessori se comercializase en distintos países occidentales de la mano de determinadas órdenes de la masonería europea, el método Froebel recibió el aval de alguna de las logias de esta institución. Prueba de ello es el catálogo *Material de enseñanza para jardines de la infancia y escuelas primarias*.⁴⁶ El catálogo presenta en su portada los símbolos propios de las logias, el compás y la plomada, y es editado por los hermanos alemanes, Tedesco Frères Fabricants.

La primera casa de niños abrió sus puertas en Francia a iniciativa de las señoras Pujol y Waddington, pertenecientes ambas a la Sociedad Teosófica. Las dos habían seguido el curso Montessori y trabajado en sus escuelas durante 1910. En 1911 pusieron en marcha una escuela en París patrocinada por la sociedad teosófica, a iniciativa de las amigas de la baronesa Franchetti. Los escritos de Montessori comenzaron a ser traducidos al francés y el método empezó a hacerse un hueco en los jardines de infancia froebelianos.⁴⁷

La crónica de Wolff informaba de que la escuela alsaciana, en la que eran frecuentes las innovaciones pedagógicas, ya trató de llevar a cabo ensayos Montessori en jardines froebelianos antes de la guerra, sin embargo, estos ensayos se paralizaron.⁴⁸ Una vez finalizada la guerra se abrió una escuela montessoriana para atender a los refugiados belgas, en Fontenay-aux-Roses en el antiguo seminario de Saint-Sulpice. Mary Cromwell fue la encargada de dotar a esas escuelas de material y mobiliario Montessori, todo él nuevo.

Miss Cromwell, una rica heredera americana, al final de la guerra decidió llevar a Montessori a las escuelas de este país. Distribuyó el método a través de

⁴⁵ WOLFGANG, Alina, «La rete di Maria Montessori in Svizzera», *Annali di storia dell'educazione*, 25, 2008, p. 163-180.

⁴⁶ Tedesco Frères. *Material de enseñanza para jardines de la infancia y escuelas primarias*. Despacho en Madrid. S. Roa y Cia. Tedesco Frères fabricants. Bruselas.

⁴⁷ FABIENNE, Serina-Karsky, *L'éducation nouvelle incarnée dans les classes - Marie-Aimée Niox-Chateau, une montessorienne à l'école nouvelle*. HALL, 2019.

⁴⁸ WOLFF, Maurice, «La maison des enfants et la méthode d'éducation de Mme Montessori», *La revue pédagogique*, 73, 1918, p. 315-330.

la edición suiza del manual cuya impresión estuvo a cargo Larousse. Encargó la fabricación del material a una serie de mutilados de guerra, preparó a los maestros y abrió un gran número de escuelas en Francia, Bélgica y Serbia.⁴⁹

Las obras Montessori se tradujeron al francés y se publicaron en 1916 por la editorial Larousse. En la primavera de 1915 abrió un taller en París en el que trabajaban mutilados de guerra, fabricaban muebles y material Montessori destinado a las escuelas francesas, belgas y a las escuelas de Salónica que atendían a refugiados serbios. El taller se integrará en 1917 en el American Found for French Wounded.⁵⁰ Fue Montessori quien autorizó a Mary Cromwell para que los soldados fabricasen el material en agosto de 1918. Cada colección constaba de treinta mesas y sillas, así como un conjunto de material didáctico valorado en 1500 francos. La reina belga hizo una visita a Saint-Sulpice y encargó dos juegos completos de material con objeto de influir en su gobierno para transformar las escuelas del país.⁵¹ Miss Cromwell formó a educadoras y reclutó maestras entre las madres refugiadas.

Cromwell equipó las escuelas normales francesas y un gran número de escuelas maternas parisinas de colecciones montessorianas. Sin embargo, Fabienne apunta que estas colecciones eran encargadas en Estados Unidos. El taller regentado por los soldados cesó en su actividad en 1923, momento en el que los materiales se encargaban bien a Estados Unidos o bien a Alemania, donde los fabricaba la empresa Müller, aunque no se descarta que algunos materiales pudieran tener su origen en casas comerciales inglesas.⁵²

En Alemania, es el empresario P. Johannes Müller, fundador berlinés de VS, quien obtuvo de Montessori el derecho exclusivo de fabricar y vender los muebles y el material pedagógico entre 1913 y 1935. Una sala de clase, según el método Montessori, fue presentada en la exposición *Werkbund* de Colonia en 1914 y en el Congreso de Berlín de la pequeña infancia en 1932.⁵³

⁴⁹ HONEGGER FRESCO, Grazia y DE PRA CAVALLERI, Lia: *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni dici e trenta*, Il Quaderno Montessori, 1993.

⁵⁰ FABIENNE Serina-Karsky, *L'éducation nouvelle incarnée dans les classes - Marie-Aimée Niox-Chateau, une montessorienne à l'école nouvelle*. HALL, 2019

⁵¹ GAZIADEI, Alice, *Attraverso i confini. Traduzioni e diffusione di il metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori. Uno studio comparato*, [Tesis doctoral], 2020.

⁵² WOLFGANG, Alina, «La rete di Maria Montessori in Svizzera», *Annali di storia dell'educazione*, 25, 2008, p. 163-180.

⁵³ MÜLLER, Thomas y SCHNEIDER, Romana, Montessori: *Teaching Materials, Furniture and Architecture*. Berlín: VS, 2002.

7. ESPAÑA, UN CASO SINGULAR CON CATALUÑA COMO VÍA DE ENTRADA

En cuanto a la introducción e influencia del método Montessori en Cataluña, ya en 1911 comenzaron a publicarse en algunas revistas pedagógicas catalanas artículos sobre el mismo. Es bien conocido que, en 1913, Joan Palau Vera fue pensionado por la Diputación de Barcelona para realizar un viaje a Roma y conocer así el funcionamiento de la Casa dei Bambini. A su regreso, en 1914 introduciría por primera vez el método en una clase de párvulos de la Casa de la Maternidad de Barcelona. Ese mismo año asistirían al II Curso Internacional Montessori celebrado en Roma, María Villuendas y Rosa Roig, pensionadas por la Diputación de Barcelona; Ramona Martí por el Ayuntamiento de Lleida, y Celestina Vigneaux, Mercè Climent, Dolors Canals y Leonor Serrano por el Ayuntamiento barcelonés. El entusiasmo del secretario del Consell de Pedagogia de la Mancomunidad de Cataluña, Eladi Homs y el apoyo de Hermenegildo Giner de los Ríos desde el Ayuntamiento de Barcelona, consiguieron que se hiciera realidad este viaje.

Entre tanto, Palau Vera dirigió un curso sobre el método Montessori en la I Escola d'estiu e introdujo el método en el Colegio Mont d'Or. Un año después, en 1915, el Consell de Pedagogia de la Mancomunidad construía la Casa dels Nens y encargaba su dirección a Anna Maccheroni, la colaboradora directa de María Montessori en Roma. El método también sería adoptado por algunas escuelas privadas. Anna Maccheroni publicó diversos artículos y tanto Palau Vera como Leonor Serrano comenzaron a traducir la obra de la doctora Montessori, lo que daría un impulso definitivo a la influencia que tuvo esta corriente en las escuelas de párvulos catalanas y posteriormente en todo el territorio español.⁵⁴

En 1916 la doctora Montessori dirigió personalmente el III Curso Internacional celebrado en Barcelona a iniciativa de la Mancomunidad. El evento se anunció en la prensa especializada:

Con una duración de cuatro meses, los alumnos asistirán a cuatro lecciones semanales, habrán de observar las evoluciones de profesoras y alumnos en la Escuela Modelo Montessori, realizar las prácticas

⁵⁴ Nota de los coordinadores del monográfico: para ampliar algunas cuestiones referidas a la introducción y difusión del método Montessori en Barcelona y Cataluña, remitimos al lector a los artículos de este número 40 de la revista *Educació i Història*, firmados respectivamente por Daniel Cañigual y por Salvador Domènech.

necesarias con el material didáctico y superar un examen; los alumnos recibirán un diploma.⁵⁵

Aunque este curso no tuvo gran resonancia en España, en Cataluña continuó la difusión del método Montessori. En 1917, el Ayuntamiento creó la segunda Escuela Montessori y la Diputación, la Cátedra de Pedagogía, que fue encargada a María Montessori. Las maestras que tomaron parte en Roma en el primer curso, en 1914, serían las encargadas de dirigir las escuelas de párvulos según este nuevo método o de introducirlo en aquellas escuelas en las que trabajaron.

Fue Palau Vera quien, en 1915, publicó la traducción al castellano del manual del método. Cabe recordar que fue en 1914 cuando este pedagogo puso en marcha un ensayo con un grupo de niños, bajo unas condiciones inmejorables: una gran sala llena de luz, cuadros y mobiliario específico y móvil adaptado a los niños. El material fue elaborado expresamente en los talleres de la Casa de la Caritat. Posteriormente, la Mancomunitat dota de material al Laboratorio y Seminario de Pedagogía. Este material fue distribuido con posterioridad entre otras instituciones a la Escola Montessori de la ciudad condal.⁵⁶

Como excepción podemos apuntar las patentes solicitadas por María Montessori en 1913, con el n° 55.067, bajo el nombre de “mejoras en los aparatos destinados a enseñar a los niños”, y, en 1918, la denominada “sistema para iniciar a los niños en el estudio de la aritmética y de la geometría plana y del espacio”. Como vemos, la primera de ellas, solicitada en 1913 es una mejora sobre los materiales ya patentados, y la segunda se encuadra en los materiales geométricos que llegan al mercado diez años después de iniciada la comercialización del método.

En cuanto a las crónicas ilustradas, vemos como la primera de ellas data de abril de 1912. Se trata de la revista *Alrededor del mundo*, y el reportaje, que no presenta firma, se titula: *Las escuelas Montessori, donde se educa a los niños jugando*. Podemos ver, al igual que en las ediciones americanas, fotografías de niños manipulando distintos materiales (10/04/1912). Tres años después,

⁵⁵ *La Escuela Moderna*. Suplemento. 29/01/1916, p. 215. Curso Internacional Montessori de Barcelona.

⁵⁶ El inventario de ese material puede consultarse en la Crónica Oficial de la Mancomunitat de 1922. SÁIZ, Milagros y SÁIZ, Dolors. «La estancia de María Montessori en Barcelona: la influencia de su método en la pedagogía catalana», *Revista de Historia de la Psicología*, 26, (2-3), 2005, p. 200-212. Cita en página 203.

en 1915, *La Ilustración Artística* publica un reportaje titulado: *Una escuela Montessori* (28/06/1915), las fotografías están firmadas por A. Merletti y difieren de las primeras ya que vemos en ellas entornos situados en España, concretamente la escuela regentada por Anna Macheroni.

Desde 1915 hasta 1930 aproximadamente, la prensa española, y más concretamente la catalana, se hizo eco del método a través de artículos profusamente ilustrados. Como hemos visto, la mayoría de ellos por imágenes seleccionadas procedentes de las escuelas italianas, y poco a poco con imágenes tomadas en distintas escuelas puestas en marcha en el territorio español que pretendían convertirse en testimonio del nuevo método.⁵⁷

Tras unos años, en los que no se produjo una comercialización efectiva de los materiales, no hay evidencias de catálogos que ofertasen los materiales en España; los colegios que se anunciaban en la prensa de la época hacen explícito que contaban con el material Montessori. En 1921, la revista *España Médica* publica un reportaje a doble página en el que, valiéndose de grabados, presentaba y describía los distintos materiales Montessori.⁵⁸ Podemos constatar que la casa Dalmau-Carles Pla fue la encargada de suministrar 30 colecciones del material Montessori reducido, compuesto por varios abecedarios, elementos para la educación de la vista, para el alumno y el profesor, educación del oído, colección de cubos de colores y educación del tacto, colecciones que importarán 30 pesetas cada una.⁵⁹ Los distintos catálogos de material escolar consultados, editados para el mercado español en las fechas que nos ocupan, no presentan referencia alguna a los materiales, salvo algunos modelos de abecedario que se acompañan con el nombre de Montessori.

Los manuales, traducidos al castellano por Leonor Serrano, una de las alumnas que asistieron al II Curso Montessori celebrado en Roma, fueron editados por Araluce, y su difusión en los foros de formación del profesorado fue importante,⁶⁰ pero tal como Carbonell relata en su obra dedicada a la

⁵⁷ Para un estudio más detallado de las imágenes publicadas por los diarios catalanes: COMAS, Francesca, SUREDA, Bernat, «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911–1931)», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48 (4), 2012, p. 571-587.

⁵⁸ *España Médica*, 1-04-1921. Educación de los niños, p. 13-14.

⁵⁹ *Gazeta* del 10 de noviembre de 1928. Real orden número 1679, disponiendo la adquisición de material con destino a escuelas

⁶⁰ Sobre la difusión del método en España y la publicación de la obra de Montessori: SANCHIDRIÁN, Carmen, Introducción, en *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

Escola Normal de Barcelona, el método es desplazado por propuestas como la de Decroly, y aunque algunas de sus premisas siguieron presentes durante décadas en las escuelas infantiles españolas, el método y los materiales escapan del entramado comercial puesto en marcha por Montessori en otros países.

8. CONCLUSIONES

El método Montessori nace desde la educación especial. De hecho, es desde dichas instancias que se reivindica la autoría y el desarrollo de los materiales, así como el proceso de adaptación a las escuelas ordinarias.

En Europa, y no solo, el método Montessori viene a ocupar el puesto que desde mediados del siglo XIX habían ocupado los materiales del método Froebel. La pugna por el espacio ocupado por el antiguo método, otrora en la vanguardia de la pedagogía, desencadena en distintos foros comparativas que, en algunos casos, ponen de manifiesto las carencias de la nueva propuesta. Además, la comparación entre los materiales evidencia el pulso entre ambos métodos.⁶¹

El método recibe tanto críticas como halagos. Kilpatrick se presenta como uno de los grandes detractores del método, en contraposición a Dewey, lo que evidencia las luchas dentro del mercado norteamericano, uno de los más rentables durante el periodo que nos ocupa.

El mercado editorial dio visibilidad a la propuesta Montessori en todos los países a los que llegaba, y la prensa, incluida la gráfica, desarrollaba una amplia labor de difusión desde una óptica que podríamos calificar de publicitaria. De forma simultánea, o incluso antes de acometer la difusión, la garantía de las patentes protegió una parte de los materiales, aunque como se apunta en este trabajo, las patentes se limitaban a los abecedarios y a algunos aparatos para la enseñanza de la aritmética. No todos los materiales están patentados. La fórmula utilizada por Montessori para dotar de rentabilidad a su empresa fue la imposición de royalties a aquellas casas comerciales que fabricasen y comercializasen el material, así como la obligatoriedad de poseer un título, expedido por la propia pedagoga o sus colaboradoras, que avalase a aquellos que quisieran poner en marcha el método en sus escuelas.

⁶¹ PALMER, Luella A. «Montessori and Froebelian Materials and Methods». *The Elementary School Teacher*, The University of Chicago Press, 13 (2), oct. 1912, p. 66-79.

Así pues, tras un enorme impulso comercial auspiciado por los magnates de los negocios, la estructura creada alrededor del método dificulta su difusión a gran escala, aunque no cabe duda de que los beneficios obtenidos por María Montessori y su entorno empresarial debieron de ser considerables, al menos en el periodo comprendido entre 1908 y 1930.

Maria Edelstain-Goudeli and the beginning of Montessori education in Greece

Maria Edelstain-Goudeli i l'inici de l'educació Montessori a Grècia

Elisavet Chorianopoulou

elsa.ch@montessoriani.gr

Montessori School of Athens Maria Goudeli (Greece, Grècia)

Data de recepció de l'article: octubre de 2021

Data d'acceptació: febrer de 2022

RESUM

L'obra de Maria Montessori es va estendre arreu del món en un gran nombre de països. A Grècia, es va aplicar per primera vegada a la dècada de 1930 per Maria Goudeli (primer, Maria Edelstein), una pionera de l'educació Montessori a Grècia.¹ El present estudi pretén descriure la història d'Edelstain-Goudeli, dins de l'entorn social, polític, històric i cultural de l'època. És important que la comunitat pedagògica d'arreu del món investigui i conegui com s'estableix qualsevol sistema educatiu "alternatiu" en un país sense experiència prèvia, sobretot perquè fins avui el sistema educatiu grec ha estat molt centralitzat, tant en l'organització com en l'administració. Edelstain-Goudeli va haver de superar les tradicions intel·lectuals dominants i les institucions polítiques i educatives de Grècia, per tal de traslladar a la societat grega el

¹ Nota dels coordinadors: Existeix una traducció castellana de l'obra més important de GOUDELI, Maria, *La higiene psíquica del niño. Resultado de una experiencia montessoriana* (Barcelona: Ediciones Hispano-Griegas, 1981) amb una presentació de Maria Antònia Canals i Tolosa (1930-2022).

sistema educatiu Montessori. El procés que hem seguit se situa en el marc de la “teoria de la recepció” d’una teoria científica en un país de l’anomenada “perifèria científica”. L’estudi també intenta revelar la personalitat d’Edelstain-Goudeli i identificar estímuls i motivacions darrere dels seus esforços i decisions.

PARAULES CLAU: Maria Edelstain-Goudeli, sistema educatiu Montessori, Grècia, teoria de la recepció

ABSTRACT

Maria Montessori’s work spread throughout the world in a vast number of countries. In Greece, it was first implemented by a pioneer of Montessori education there, Maria Goudeli (formerly, Maria Edelstein) in the 1930’s. The present study aims to unfold the history of Edelstain-Goudeli, while examining the social, political, historical and cultural environment of the time. It is important for the global pedagogical community to investigate how any “alternative” education system is established in a country without any prior experience, especially since to date, the Greek education system has been highly centralised in terms of organisation and administration. Edelstain-Goudeli had to overcome the dominant intellectual traditions, and political and educational institutions in Greece, in order to infuse the Montessori education system into Greek society. The process is situated within the framework of “reception theory” for a scientific theory within a “scientifically peripheral” country. The study also attempts to reveal Edelstain-Goudeli’s personality, as well as identify stimuli and motivations underlying her efforts and decisions.

KEY WORDS: Maria Edelstain-Goudeli, Montessori education system, Greece, reception theory

RESUMEN

El trabajo de María Montessori se extendió por todo el mundo en una gran cantidad de países. En Grecia, fue aplicado por primera vez en la década de 1930 por María Goudeli (antes, María Edelstein), pionera de la educación Montessori en Grecia. El presente estudio tiene como objetivo explicar la historia de Edelstain-Goudeli, dentro del contexto social, político, histórico y cultural de la época. Es importante que la comunidad pedagógica de todo el mundo investigue y conozca cómo se establece cualquier sistema educativo «alternativo» en un país sin experiencia previa, especi-

almente porque hasta el día de hoy, el sistema educativo griego ha estado muy centralizado, en términos de organización y administración. Edelstain-Goudeli tuvo que superar las tradiciones intelectuales dominantes y las instituciones políticas y educativas de Grecia, para transfundir a la sociedad griega el sistema educativo Montessori. El proceso se sitúa en el marco de la “teoría de recepción” de una teoría científica en un país de la llamada “periferia científica”. El estudio también intenta desvelar la personalidad de Edelstain-Goudeli e identificar estímulos y motivaciones detrás de sus esfuerzos y decisiones.

PALABRAS CLAVE: Maria Edelstain-Goudeli, sistema educativo Montessori, Grecia, teoría de la recepción

1. MARIA EDELSTAIN-GOUELI AND THE BEGINNING OF MONTESSORI EDUCATION IN GREECE

Maria Montessori's work spread throughout the world across a vast number of countries, each with its own history of accepting and embodying this different pedagogical system. In Greece, it was first implemented in the 1930's by Maria Edelstain-Goudeli, a pioneer of “alternative” education in Greece and a celebrated pedagogue.

The process is situated within the framework of “reception theory” for a scientific theory in a “scientifically peripheral” country—a valuable methodological tool for studying how scientific ideas spread from their place of production to their place of reception.² The reception of a scientific theory in a scientifically peripheral country is identified alongside the history of epistemological, social and cultural obstacles in the country, and can highlight factors and conditions that contributed to this scientific production in its country of origin. In the context of “reception studies”, a scientific theory is not simply *transferred* to the periphery but undergoes a process of *assimilation* in the new social, political and cultural environment (Skordoulis & Stefanidou, 2010).³ In this instance, Maria Edelstain-Goudeli

² SKORDOULIS, Constantine, D., “The persistence of the theories of physics in natural philosophy”. (G. Vlahakis, Ed.) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008, p. 110-120.

³ SKORDOULIS, Constantine, D.; STEFANIDOU, Constantina, “Epistemological aspects of the historiography of science in Greece”. The paper was presented at the 4th International Conference of the European Society for the History of Science (4th ICESHS) in the Symposium: Different Historiographies of Science. Their Advantages and Short-comings, Barcelona, 18th–20th November 2010, p. 29-47.

undertook the task of introducing Montessori's theory to Greece, overcoming epistemological and/or socio-cultural obstacles in order to establish the first Montessori school there.

I worked for many years as a primary school teacher and administrator in the historic "Montessori School of Athens Maria Goudeli",⁴ the first Montessori school to open in Greece. From the beginning, the effects of the Montessori Method were obvious on the personalities of the students I worked with; the powerful influence of Maria Goudeli, the school's founder, shaped the Montessori principles that the school continues to follow. Thanks to this experience and the Master's studies I then undertook, I acquired even greater appreciation for these two great personalities—Maria Montessori and Maria Goudeli—and their accomplishments, leading me to carry out further research, given there was no prior research into the history of Montessori education in Greece. This article sets out the work I have conducted under the Master's Programme in Montessori Pedagogy AMI in Early Childhood Education (0–6) at the University of Vic, Spain.

It is important for the global pedagogical community to investigate how any *alternative* education system is established in a country without any prior experience. Especially since to date, the Greek education system has been highly centralised in terms of organisation and administration. With regard to schooling principles and practices, there has always been a national curriculum, uniform school timetables and an approved series of textbooks that are also mandatory in the private sector. Maria Edelstain-Goudeli did not simply transfer the Montessori Method of Education to Greece, but rather undertook initiatives in order to meet the specific needs of Greek families and social reality.

2. MARIA EDELSTAIN-GOUELI: BIOGRAPHY

Maria Edelstain (later Goudeli) was born in Odesa, Russia, in 1906 or 1908, the oldest of three daughters of a Russian-Greek mother and a German-Hebrew father.⁵ Her parents divorced when the girls were young, and Maria grew up in the Greek community of Egypt, where she attended a Greek

⁴ www.montessoriani.org

⁵ Archives of the Montessori School of Athens Maria Goudeli: Edelstain's professional pedagogical indication from the Vice Chancellor the National & Kapodistrian University of Athens (2/2/1933).

school. In 1921, when she was finishing high school, the family moved to Greece.⁶ She undertook studies in nursery school teaching, physical sciences at the University of Athens, music at the Auditorium of Athens and theatre in the School of Drama at the National Theatre of Greece. She also took philosophical, medical, social and financial courses at the Free Social Welfare School. In 1933, she studied the Montessori Method by Maria Montessori in Spain, and implemented it at the Greek school where she was working as a teacher.

She met her future husband, Sotiris Goudelis, in 1936 and they married in 1942. During World War II, she was transferred to the Education Department of the National Board of Hellenic Women, to teach ladies that would staff orphanages for war victims. At the end of the war in 1945, she resigned from public education and published her signature book, *Psychic Hygiene of the Child*.⁷ Immediately following this, she established a Montessori nursery classroom environment at the Aidonopoulou private school,⁸ working there for three years. She continued her pedagogical studies at the Sorbonne and prepared to set up her own private school.⁹ Indeed, in the 1949-1950 academic year, with the help and support of her husband, Maria started her own private Montessori School for children between the ages of three and six at her own home in Athens. The following academic year, she established a primary school.¹⁰ In 1964, the school moved to new premises, which were named the “Montessori School of Athens Maria Goudeli” and are still fully operational today.

Maria Goudeli wrote several books and articles about Montessori practice and theory, creating pedagogical material based on Montessori principles and giving many lectures to parents and educators. Maria Goudeli was diagnosed with cancer in 1981 and eventually passed away in 1991. A few years before his own death (1997), her husband Sotiris left the school and the rest of their property to a newly formed non-profit entity, the “Maria & Sotiris Goudelis Foundation”. The board members are linked to the school and its philosophy,

⁶ GOUELI, Maria, *What is the school*. Athens, Greece: Montessori School of Athens.

⁷ GOUELI, Maria, *Psychic hygiene of the child - Theory*. Athens: Maria & Sotiris Goudelis Foundation, 2006. Archives: Goudeli's application to publish “Psychic Hygiene of the Child” at the Ministry of the Press (18/12/1945).

⁸ Archives: Goudeli's job application to Aidonopoulou school and acceptance (7/10, 1/11/1946).

⁹ Archives: Certificate of Goudeli's attendance of summer courses, Sorbonne (9/8/1947).

¹⁰ Archives: Ministry of Education's permission for Goudeli to establish a private nursery school (15/3/1949); permission to establish a private primary school (19/9/1950).

and have run the school until the present day, continuing Maria Goudeli's work.



Maria Edelstain Goudeli

3. MONTESSORI'S PEDAGOGICAL METHOD

Maria Montessori (1870-1952) designed her pedagogical method around scientific principles. Being a doctor herself, she drew her conclusions about how best to support and guide children on their developmental pathway, based on the scientific observation of children in diverse cultures and many countries.¹¹ In this sense, her findings represent universal principles of human behaviour, and are a sound foundation for education systems everywhere. She concentrated on the philosophy of education and not simply its methods, defining the goal of education as “the development of a complete

¹¹ STANDING, Edwing Mortimer, *Maria Montessori - Her Life and Work*. New York, USA: Plume, 1998.

human being, originated to the environment and adapted to his or her time, place and culture". The foundational ideas of Maria Montessori could be summarised as follows: human development does not occur in a steady, linear ascent but in a series of formative planes. That development is made complete by human beings' tendencies to certain universal actions in relation to their environment. This interaction with the environment is most productive when it is self-chosen and founded upon individual interest (Polk Lillard, 1996).¹²

Maria Montessori's observation of human development from birth to adulthood led to an educational approach that supports children's natural development, providing the skills and support to reach their full potential in life. With a strong emotional, behavioural and moral foundation, children become motivated, active and independent learners who are prepared for the world outside school. Academics and knowledge-building are key Montessori qualities, as too is the ability to think creatively and understand the needs of others. When these fundamental skills are fostered early in life, children gain the ability to problem solve, persevere and interact well with others in any situation. Unlike traditional classrooms, Montessori learning environments are designed to fit the specific needs of each child's stage of development. Learning is all about the activity and independence of the child to discover what they need at each specific moment. The Montessori teaching method aims at guiding children to learn independently and reach their unique potential. Children have the freedom to engage in their own learning experience and the Montessori teacher is there to support the child throughout this process.¹³

*Our principal concern must be to educate humanity—the human beings of all nations—in order to guide it toward seeking common goals. We must turn back and make the child our principal concern. The efforts of science must be concentrated on him, because he is the source of and the key to the riddles of humanity.*¹⁴

¹² POLK LILLARD, Paula, *Montessori today*. New York, USA: Schocken Books, 1996.

¹³ The Montessori Difference (n.d.). Retrieved February 17, 2020, from AMI Association Montessori Internationale: www.montessori-ami.org/about-montessori

¹⁴ MONTESSORI, Maria, *Peace and Education*. Adyar, India: The Theosophical Publishing House, 1971.

4. THEORY OF RECEPTION

Societies belonging to the scientific periphery of Europe have had to prove that they were a component of Western civilisation. Local scholars attempted to infuse the knowledge they acquired during their studies at European universities into these societies. Periphery scholars are not passive agents whose only function is to distribute the knowledge delivered to them from the centres of Europe, but rather active subjects who try to disseminate it locally.¹⁵ Maria Edelstain-Goudeli was one of these scholars. Therefore, and in line with reception studies, Maria Edelstain-Goudeli aimed to overcome dominant Greek intellectual traditions, and political and educational institutions, with a view to infusing the Montessori education system into Greek society.

If knowledge is seen as a cultural product, the emergence of any new knowledge—scientific, historical, philosophical, etc.—must be seen as more than the accumulation of empirical facts and the result of the historical, social and cultural conditions of the period where it arises. In the same way, the reception of a theory or practice by an intellectual environment, other than where they originated, depends not only on the scientific value of the theory or practices themselves, but also on the political, social, historical and cultural context in the recipient environment. And this is what we will attempt to examine here regarding the reception of the Montessori Method in Greece. Regardless, the assimilation and acceptance of new ideas are rarely unproblematic, let alone permanent.¹⁶

5. MARIA GOUDELI'S INTELLECTUAL DEVELOPMENT REGARDING MONTESSORI, WITHIN THE SPECIFIC POLITICAL AND INTELLECTUAL ENVIRONMENT OF HER TIME

Maria Edelstain was raised within the culturally and intellectually rich environment of the Greek communities of Cairo and Alexandria. In 1907, there were 63,000 officially recorded Greeks in Egypt, whose contribution was particularly important: the first banks of Egypt were created by Greeks,

¹⁵ STEINER-KHAMSI, Gita, "Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation", *Asia Pacific Journal of Education*, 34 (2), 2014, p. 153-167.

¹⁶ SKORDOULIS, Constantine D.; STEFANIDOU, Constantina, "Epistemological aspects of the historiography of science in Greece", *Op. cit.*, 2010.

there were many Greek theatres and newspapers, and they also thrived in agricultural and commercial activities. From a very early age, Maria showed an inclination towards pedagogy, possibly inspired by her mother who taught *foreign* languages. According to her, she came up with the idea to set up her own school when she was a primary school pupil. Her 4th year teacher was tough and very strict. One day, he hit a pupil wildly with a ruler and while attempting to escape, the boy smashed the windowpane in the classroom door and fell into the rose bushes. When he got up, he was covered in scratches and bleeding. Watching this child, little Maria decided that when she grew up, she would build a school where children would not be beaten, one where they would be happy.¹⁷ Maria spoke several languages from a very young age: English, French, Italian, German, Russian and Arabic.

The family moved to Athens, Greece in 1921, during the Greco-Turkish war (1919-1922). Also known as the Asia Minor Campaign, this was the peak of a series of armed conflicts that the country had experienced over the past few decades: the Balkan wars (1912, 1913), two prior armed conflicts with the neighbouring Turkish state (1897, 1912) and World War I (1914), managing in the meantime to double its territory. The political situation in Greece in the late 19th and early 20th century was characterised by several constitutional changes, political crises and wars. The 19th century was not only a period of slow modernisation in the country (infrastructure and institutions), as it was also suffocated by the “Megali Idea”: the irredentist dream of the enlargement of the Greek state to include all lands under Ottoman rule inhabited by large Greek-speaking populations. A large part of the Megali Idea was accomplished in the early 20th century, although the triumphs ended with a devastating catastrophe in 1922.¹⁸ Therefore, during the first years that Maria and her family settled in Athens, society faced the aftermath of the devastation of the hopes and dreams of the Megali Idea, while having to deal with the huge refugee crisis that followed the 1922 Asia Minor disaster.

The early decades of 20th century saw a vast swathe of education reforms in Greece, affected by the political instability of the time. In 1913, after the Balkan wars, Prime Minister Eleftherios Venizelos—a Greek statesman and prominent leader of the Greek national liberation movement, noted for his

¹⁷ KATSIΟΥ-ZAFRAΝΑ, Maria, *The Montessori Method in Greece - The case of Maria Goudeli*. Thessaloniki: Kyriakidis Bros. Publishers, 1995.

¹⁸ HATZIS, Aristides N., A political history of modern Greece, 1821-2018. In A. Marciano, & G. B. Ramello (Eds.), *Encyclopedia of Law and Economics*. New York, NY, USA: Springer, 2019, p. 1-12.

contribution in the expansion of Greece and promotion of liberal-democratic policies—¹⁹took on education reform: primary education became compulsory and lasted six years, followed by six years at high school, and included the education of Greek women, etc. From 1914 to 1929, a law regulating the establishment and operation of primary schools under the Ministry of Education was implemented in Greece. The starting age for schooling was set at four.²⁰ In 1917, Venizelos moved on to language education reform, in the spirit of the era of bourgeois-democratic change. In both 1913 and 1917, he was influenced by three important figures in the field of education in Greece, A. Delmouzos, D. Glinos and M. Triantafyllidis, with the first two playing an important role in Goudeli's educational development and life. Unfortunately, Venizelos' loss in the 1920 election put an end to this reform.²¹ Despite the difficulties of the period, some positive steps were made: the founding of Marasleio Didaskaleio, a three-year public teacher training school in 1923, with Delmouzos as head,²² the establishment of the Pedagogical Academy in 1924, with Glinos as head,²³ and the foundation of the University of Thessaloniki in 1924.²⁴ In the field of Montessori Education, a first attempt

¹⁹ POURNARAS, D. (n.d.). *Eleutherios Venizelos*. Retrieved 17th February 2020, from Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/biography/Eleutherios-Venizelos>

²⁰ XENIDIS, I. *Historical evolution of Kindergarten*, (10th October 2007). Retrieved 28th December 2019, from the Greek Portal of Education: <http://www.eduportal.gr/istoria-nhp/>

²¹ GOULI, C., & KAFKOULA, E., *Education during the Eleftherios Venizelos era*. Patra, Greece, 2011.

²² Alexandros Delmouzos (1880-1956) was a liberal educationalist, one of the founding executives of the Educational Group (1910-1927), whose purpose was to support the reforms to Greek education and the establishment of a model primary school. He played a crucial role in the Greek Language Question (Γλωσσικό Ζήτημα) that dominated the intellectual environment in the early 20th century. This concerned a dispute as to whether the spoken language of the Greek people, "Demotic", or a cultivated imitation of ancient Greek, "Katharevousa", should be the official language of the Greek nation. The conflict, which, apart from educational was also socio-political, ended in 1976 when, by government order, Demotic became the official language of the state (MACKRIDGE, P., *Language, and national identity in Greece, 1766-1976*. Oxford University Press, 2010). In 1908, Delmouzos, influenced by liberal European ideas on education, introduced the use of Demotic as the language of instruction in the newly founded Municipal High School for Girls in Volos and, thereby, achieved considerable improvement in test scores and pupil satisfaction (DELMOUZOS, A., *Three years teacher. Deltio tou Ekpaideftikou Omilou* (part 1), 3, 1913, p. 1-27). Unfortunately, this educational experiment received strong reactions and criticism that led to Delmouzos' resignation, the closure of the school and a trial.

²³ Dimitris Glinos (1882-1943) was an important figure in the field of education in Greece during the first half of the 20th century. He was an educator, writer and politician, a pioneer of the language renaissance in Greek education, and a co-founder of the Educational Group.

²⁴ It is worth mentioning that the University of Athens was founded in 1837 and was the only university in Greece until 1922. Therefore, the number of people able to approach modern theories was highly limited. DIMARAS, Alexis, *The reform that didn't happen*. Athens, Greece: Estia, 2007.

at Montessori training courses was initiated in Athens in 1921—a mere eight years after the first Maria Montessori Training Course—by Professor Stylianopoulos, under the auspices of Queen Mother Sofia. Thirty young ladies attended the course, but it is still unknown whether it was completed or interrupted by the Asia Minor disaster.²⁵ No records or reports have thus far been found about what happened to the ladies who attended the course.

“My first studies, as I always wanted to do, were teacher studies”.²⁶ Maria Edelstain was one of the first students of the newly formed Marasleio Didaskaleio, which qualified her to teach in primary schools.²⁷ Immediately after receiving her degree from Marasleio Didaskaleio in June 1924,²⁸ director Delmouzos assigned Maria Edelstain as a teacher in the Marasleio Model Primary School. A little more than a year later, both Delmouzos and Glinos were removed from their positions, since their teaching was considered “nationally harmful” by the authorities. According to personal testimonies,²⁹ Maria worked enthusiastically with the young children and tried several methodological approaches in her teaching. Unsatisfied, she decided to broaden her knowledge and education, attending lessons in the School for Physical Sciences at the University of Athens. She also studied music—piano—in the Auditorium of Athens and completed her studies in the School of Drama at the National Theatre of Greece (1927-1930).³⁰ As mentioned in her autobiographical note, she attended lessons in the School of Drama in order to gain experience and knowledge in school performances, good reading and recitation. All this knowledge proved extremely helpful in making her teaching work more successful.³¹

The decade between 1930 and 1940 was a crucial time for Maria Edelstain-Goudeli, as well as the country, due to political instability and the

²⁵ FAFALIOU, E., “Scientist or saint? The training of Montessori education guides”, CHASAPIS, D. (Ed.) *The Montessori education system, today and tomorrow: reflections and perspectives*, 2013, December 20, p. 44-63.

²⁶ GOUELI, Maria, *What is the school*, Op. cit.

²⁷ Marasleio Didaskaleio (2017). Retrieved 18th February 2020, from National and Kapodistrian University of Athens: <http://marasleio.uoa.gr/istoria.html>

²⁸ Archives: Edelstain's Bachelor of Teaching, Marasleios (16/6/1924)

²⁹ KALISPERI, I. (29th August 2021). Interview about Maria Goudeli. (E. Chorianopoulou, Interviewer) Athens, Greece.

³⁰ KATSIU-ZAFRANA, Maria, *The Montessori Method in Greece - The case of Maria Goudeli*, Op. cit., 1995.

³¹ GOUELI, Maria, *What is the school*, Op. cit.

establishment of a dictatorial regime. The crisis that struck Europe was bound to impact developments in Greece too. Prime Minister Eleftherios Venizelos' attempts to enact drastic reforms in the country (1928-1932, 1933) was blocked by the severe anomalies created by the global economic crisis.³² His domestic position was weakened by the impact of the Great Depression in the early 1930s. Nevertheless, Pedagogical Academies were founded in Greece in the field of education in 1933, replacing Marasleio Didaskaleio in training teachers for primary and nursery schools. Maria Edelstain immediately registered at the University of Athens and on 2nd February 1933, she was awarded a professional pedagogical degree with a mark of "Very Good".

Maria Edelstain-Goudeli constantly tried to keep up to date with events in Europe and around the world with regard to fields relevant to education. This is how she came across the training courses run by Maria Montessori in Spain and decided to study this pedagogical approach.³³ Indeed, on 24th January 1933 she applied to the Greek Ministry of Education and Religious Affairs for permission to participate in the International Montessori Education Courses set to take place in Barcelona, under the guidance of Maria Montessori herself. Her application was approved for the period between February and June 1933,³⁴ with the obligation to submit proof of her participation at the local Greek consulate. Maria Edelstain described her studies with Maria Montessori as one of the best things to ever happen in her professional life: "There, with Maria Montessori's wise lessons, practical training, and Montessori school attendance, my orientation in the implementation of my work changed completely".³⁵ She completed her studies under Maria Montessori and acquired the diploma from the International Montessori Course on 30th June 1933.³⁶ This diploma qualified her to teach children from age four to 12 in the Montessori Method.

³² KOLIOPOULOS, I. et al., *History of the newer and the modern world*. Athens, Greece: ITYE-Diofantos, 2019.

³³ KALISPERI, I. (29th August 2021). Interview about Maria Goudeli. (E. Chorianopoulou, Interviewer) Athens, Greece.

³⁴ Archives: Ministry of Education's approval of Edelstain to participate in international Montessori courses (27th January 1933)

³⁵ GOUDELI, Maria, *Psychic hygiene of the child - Theory*. Athens: Maria & Sotiris Goudelis Foundation, 2006.

³⁶ Archives: Edelstain's Diploma of Montessori Studies in Barcelona (30th June 1933).



*The Montessori Conference, Barcelona, Spain (1933).
(M. Goudeli, 3rd from left at the 3rd row)*

On 5th March 1933, Eleftherios Venizelos lost the election. By 1935, three military movements and one attempted assassination of Venizelos clearly underscored political polarisation. It was in this turbulent climate that the regime of ruling democracy was constitutionally restored. Immediately after the failed elections of January 1936, at a time of general crisis in parliamentary politics, the country was led to establish—with the King's approval—a dictatorship under Ioannis Metaxas,³⁷ which lasted until the beginning of World War II and Metaxas' death.³⁸ In these disturbing times, Maria Edelstain managed to travel frequently for educational and professional purposes. It is unclear how this was possible while the country was ruled by a junta, as well

³⁷ Ioannis Metaxas (1871-1941), a Greek military officer and politician, governed constitutionally as Prime Minister of Greece from 1936. After the first four months of his tenure, he forced a totalitarian regime (junta) on the Kingdom of Greece, with the support of King George II, from 4th August 1936 to the subjugation of Greece by Nazi forces in 1941.

³⁸ KOLIOPOULOS, I. et al., *History of the newer and the modern world*. Athens, Greece: ITYE-Diofantos, 2019.

as how she funded her trips, given she was not from a wealthy family. Around this time, she met her future husband—Sotiris Goudelis—³⁹ who supported all her educational efforts from the beginning of their relationship.⁴⁰ When Maria Montessori moved the Association Montessori Internationale (AMI) headquarters to Amsterdam, the Netherlands in 1935,⁴¹ there is evidence that Maria Edelstain travelled there.⁴²

All further attempts at education reform were put on hold under the Metaxas junta. In one of his messages to the Greek people, the dictator invoked the communist danger that “was preparing social revolution”.⁴³ Almost no progress was made during the junta, the Second World War and the Civil War that ensued. Despite the gloomy political situation, Article 9 in Mandatory Law 810/1937 established that primary and nursery teachers who could prove they had attended Montessori courses in the West could be appointed, by way of exemption from the present order of appointment, to fill teaching positions (signed by King George II, I. Metaxas, K. Kotzias, etc).⁴⁴ There are some still unanswered questions arising from this: *how popular was the Montessori system in Greece and how many Greek Montessori teachers were there for such a law to be passed? Was this law only made for Maria Goudeli to be able to work as a primary teacher and establish a Montessori school?*

Maria Edelstain-Goudeli had a comprehensive approach to education that was reflected in her ongoing studies in related fields. In 1937, she attended courses in the newly formed Free School of Social Welfare⁴⁵ on philosophy, medicine, society and finance⁴⁶. At this time, Maria came into contact with

³⁹ Sotiris Goudelis (1910-1997) was a noted mathematician, educator and close collaborator of Maria Edelstain-Goudeli. He was an intellectual and political militant from his youth who envisioned a fairer human society. Later in his life, he became a member of a Greek Trotskyist group.

⁴⁰ KALISPERI, I. (29th August 2021). Interview about Maria Goudeli. (E. Chorianopoulou, Interviewer) Athens, Greece.

⁴¹ Association Montessori Internationale. (4th August 2019). Retrieved 28th December 2019, from Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Association_Montessori_Internationale.

⁴² Archives: Ministry of Education's approval of Edelstain's trip to the Netherlands (20th April 1937).

⁴³ DIMARAS, Alexis, *The reform that didn't happen*. Athens, Greece: Estia, 2007.

⁴⁴ Archives: Copy of Mandatory Law 810/1937 (12th August 1937).

⁴⁵ The Free School of Social Welfare, a non-profit foundation, was established on 19th April 1937. The purpose of this school was to a) create and guide the interest of a wider circle for the problems and needs of social welfare, and b) provide the people who work or wish to work in charitable institutions in the country with the required theoretical and partly practical training (MASTROGIANNIS, I., “The Free School of Social Welfare”. *Social Research Inspection “Social Work”*, 2015, p. 118).

⁴⁶ Archives: Edelstain's Certificate from the Free School of Social Welfare (1937).

Dimitris Glinos, who requested to see her notes from the Montessori lessons she had attended in Spain. He was impressed and stated the need to become acquainted with the Montessori Method in Greece.⁴⁷

Maria Edelstain was a primary teacher specialised in the Montessori Method for children between the ages of four and twelve. In order to set a solid foundation for the method in Greece, she needed to start from nursery school (kindergarten). At her request, on 21st December 1937⁴⁸ she was placed in the nursery school of the Marasleio Pedagogical Academy. One year later, she set up a Montessori classroom environment within the Marasleio School, with the help of Dimitris Glinos. It was the first Montessori School established in Greece. Furthermore, it was not private: it was part of the Greek public education system. The head of the school supported her in acquiring a full set of Montessori classroom material from the Netherlands, which was immediately used by her students.⁴⁹ Letters were exchanged, with Maria Edelstain being particularly persistent, in order to overcome obstacles in the process of transporting the material across Greek borders. She also created Montessori material regarding Greek language, culture and history.⁵⁰ In September 1939, Maria Edelstain became a member of the Montessori Link, for which the Greek Ministry of Education and Religious Affairs had to establish a special file, with approval from the Sub-ministry of Security.⁵¹

⁴⁷ KATSIΟΥ-ZAFRAΝΑ, Maria, *The Montessori Method in Greece - The case of Maria Goudeli*, Op. cit., 1995.

⁴⁸ Archives: Ministry of National Education's placement of Edelstain from Nursery to the Primary School of Marasleio (21st December 1937).

⁴⁹ Archives: Marasleio's request to Piraeus Customs to accept the Montessori materials ordered from abroad (19th December 1938).

⁵⁰ KALISPERI, I. (29th August 2021). Interview about Maria Goudeli. (E. Chorianopoulou, Interviewer) Athens, Greece.

⁵¹ Archives: Ministry of National Education's order for a file for Edelstain's registration at the Montessori Link (30th September 1939).



Montessori environment in Marasleio Primary School (1938)

The good cooperation and atmosphere between her and the head of Marasleio Pedagogical Academy would not last long. In 1940, right before the beginning of the war for Greece, several official letters were exchanged containing complaints and accusations on both sides. Maria Edelstain was denied an honorary distinction and higher salary that she was due, and the Head of the Academy, G. Paleologos, accused her of displaying insolent behaviour and feigning illness, alongside undertaking initiatives without his approval.⁵² The beginning of World War II halted all school activities. During the war, Maria Edelstain worked at the Central Food Service,⁵³ helping children and families in need. She also voluntarily offered her services in organising day care centres for children,⁵⁴ and coordinated lessons for the Education Department at the first boarding school for war victims,⁵⁵ part of the National Board of Hellenic Women.

⁵² Archives: Seven letters between Edelstain and G. Paleologos (6th March 1940).

⁵³ Archives: Minister of Health's appointment of Edelstain to the Central Food Service (7th March 1941).

⁵⁴ Archives: Invitation to Day Care Centres for children (31st July 1943).

⁵⁵ Archives: General director's order to place Edelstain at the Education Department of the National



Maria and Sotiris Goudelis

In 1942, she married Sotiris Goudelis and his nonconformist Marxist ideas influenced her thinking and work. In 1943, she was transferred to the Education Department of the National Board of Hellenic Women. There, she began teaching “ladies who wish to get acquainted with the new trends in pedagogical and psychological science”. She undertook an initiative to teach the Montessori Method for two years. In a reference to the Inspector of Primary Education, she explains the progress of the lessons in detail: “in accordance with the spirit of the school and with my own pedagogical beliefs which I formed after my experience and my studies, the Montessori System, as it has been shaped in recent years, is the most creative work and in line with the latest advances in science in all relevant auxiliary fields of pedagogy. That is why I taught pedagogy with this system and spirit in the above school. Twelve female students showed that they clearly understood the basics and spirit of the Montessori system. In addition to the theoretical courses, there were also practical workshops and teaching in the primary school, which we

Board of Hellenic women (10th and 16th December, and 8th January 1943).

founded two years ago, at the 2nd Orphanage for War Victims of the National Council of Hellenic Women”.⁵⁶

Only a week after the aforementioned reference, Maria Goudeli requested permission to establish a Montessori Primary School within the Marasleio, stressing that the Montessori system should be seen as a continuity and in order to be complete, should not stop at nursery education: “In all educationally advanced countries, the Montessori System is prominent among the new education systems. This system is not only, as many mistakenly think, a method of nursery school, but a complete system of education, which treats the child in his own spirit from birth to adulthood. It is not just a preparation for school or preschool education like other kindergarten school systems, but the first step of a child’s systematic spiritual education. The brilliant results of the work of this school all over the world, as well as at the Montessori Primary School established here a few years ago, clearly prove the correctness of the system. Unfortunately, the effort here stops at nursery school and the graduating children lose the advantages and benefits from the system over the years, meaning all the previous effort sees no continuity. That is why I think it is a good idea to establish an independent Montessori School, including a nursery and a full primary school. This school, in addition to its pedagogical offer for students, would have a wider post-educational value for nursery and primary teachers”.⁵⁷ Unfortunately, it was not as easy as starting a nursery school. The director of the Marasleio, Nikolaos Karachristos, chair of the Ministry’s Education Board, did not allow her to proceed, stating that “there will be a split in the (Greek) education system”.⁵⁸ Taking into consideration that the Greek education system has always been centrally controlled by the government in every aspect, the director’s refusal to allow the establishment of an *alternative* school did not come as a surprise.

Right after the end of the war, following a series of angry formal letters⁵⁹ to the Minister of Education regarding Goudeli’s relationship with the head of Marasleio Academy, she decided to resign from public education in

⁵⁶ Archives: Edelstain’s reference to the Inspector of Primary Education (15th June 1944).

⁵⁷ Archives: Edelstain’s reference to the Inspector of Primary Education (24th June 1944); Ministry of Education’s request for the Education Council’s opinion on the establishment of a Model Montessori Primary School (18th July 1944).

⁵⁸ KATSIΟΥ-ZAFRANA, Maria, *The Montessori Method in Greece - The case of Maria Goudeli*, Op. cit., 1995.

⁵⁹ Archives: Edelstain-Goudeli’s reference to the Ministry of Religious Affairs & National Education (10th January 1945).

1945.⁶⁰ The path to resignation was not smooth. She was officially accused of maintaining a private Primary School and using Montessori material that belonged to the Marasleio Academy.⁶¹ Her final resignation was submitted in September 1945.⁶²

By the end of 1945, she was ready to publish her foundational work, *Psychic Hygiene of the Child*. Maria Goudeli was on friendly terms with Mina Aidonopoulou,⁶³ an open-minded school owner who allowed Maria to organise and supervise a Montessori nursery environment in her private school in 1946. This Montessori school ran for three years. In 1947, Maria and Sotiris Goudelis left for France, where Maria would attend summer courses on pedagogy at the Sorbonne. They also visited several schools and gathered material for the school Goudeli was planning to start.

Indeed, in the 1949-1950 academic year she established her own private Montessori nursery school for children between the ages of three and six at her house in Athens. In the next academic year—1950-1951—she also founded a Montessori Primary School for pupils from her own kindergarten.



Private Montessori Primary School in Goudelis' house (1950)

⁶⁰ Archives: Edelstain-Goudeli's resignation (31st January 1945).

⁶¹ Archives: Director's accusation of running a private nursery school and using Marasleio's Montessori materials (21st April 1945); Edelstain-Goudeli's two letters to the General Director of Marasleio (30th April and 3rd May 1945).

⁶² Archives: Edelstain-Goudeli's final resignation (13th September 1945).

⁶³ Mina Aidonopoulou (1885-1958) was a gymnast teacher and, from 1927, the owner of a private school that covered kindergarten, primary and high school for girls. The school was famous for its liberal and democratic procedures. Several noted people of the time sent their children there, including Dimitris Glinos (MPELLA, M. *Mina Aidonopoulou (1885-1958): The unforgettable school-owner. Critical pedagogy*, 2017, 11th October).

Maria Goudeli did not wish to be involved in private education. Her solid socialist beliefs and left-wing philosophy meant she strongly favoured public education. In this sense, she felt forced to move into private education as she had been left with no alternative. Even though they started a private school, both Sotiris and Maria Goudeli wanted to set up a progressive school based on the Montessori philosophy, and thus enabling greater freedom and flexibility. They attempted to maintain a democratic and liberal atmosphere among teachers, students and parents at their school, in line with their vision on schooling in general, whether public or private, typical or alternative. Additionally, they would support families that were not from a wealthy background by reducing school fees or providing scholarships. They did not want the school to become a profit-driven commercial organisation that would not respect and honour the founders' philosophy and thus, a few years before Maria's death, they attempted to gift the school to the National University of Athens. Unfortunately, the plan failed and so, after Maria's death, Sotiris decided to create the non-profit of Maria & Sotiris Goudeli Foundation, which has run the school since his death in 1997.⁶⁴



Participation of Montessori School of Athens Maria Goudeli at a conference in Paris

⁶⁴ KALISPERI, I. (29th August 2021). Interview about Maria Goudeli. (E. Chorianopoulou, Interviewer) Athens, Greece.

The school has been in continuous operation ever since. In 1964, it was transferred to new larger premises, designed from the start as a Montessori “Casa dei Bambini”—children’s house—by the famous pioneering architect Konstantinos Doxiadis, under the strict and careful supervision of Maria Goudeli. She made sure all architectural and pedagogical principles of a Montessori environment would be included in order to meet and fully support the developmental needs of children from the ages of three to twelve.⁶⁵ She kept in close contact with Mario Montessori, explaining why she was invited to Maria Montessori’s funeral ceremony.⁶⁶



Montessori School of Athens Maria Goudeli

Maria Goudeli dedicated her life to this school and the Montessori Method. She followed scientific achievements, attended conferences in Europe, read widely, and visited schools and institutions. She wrote several books and articles about Montessori practice and theory, and gave many lectures to parents and professionals in the field of education. In order to meet the needs of children in a Greek schooling environment, she created all the

⁶⁵ KATSIΟΥ-ZAFRAΝΑ, Maria, *The Montessori Method in Greece - The case of Maria Goudeli*, Op. cit., 1995.

⁶⁶ Archives: Thank-you letter for Goudeli’s condolences to Mario Montessori.

material that local Greek society required on history, language, geography and religious subjects. She had a particular talent for designing comprehensible pedagogical material on obscure scientific subjects, especially suitable for children in nursery schools (Katsiou-Zafrana, 1995). The material she created contributed, in many instances, to improving existing Montessori material. In the field of mathematics, she had exceptional support from her husband Sotiris—a noted mathematician—in teaching mathematics to the youngest children.⁶⁷



Montessori material made by Goudeli, Mathematics - Sets

Montessori material made by Goudeli, Timeline of world's civilizations and countries

According to the testimonies of those who knew her in life, Maria Goudeli was fully aware of the misunderstandings and misinterpretations that the Montessori system may undergo in its implementation. The main misinterpretation is it being understood simply as a technique; Montessori herself said that the greatest disappointments came from schools that used her name but did not follow her philosophy. This is why Maria Goudeli organised and constantly supported a psycho-educational environment in her school, as evidenced by the titles of her two foundational books, *Psychic Hygiene of the Child I & II*, which emphasised first and foremost children's mental health. Everything else follows.⁶⁸

⁶⁷ KALISPERI, I. (29th August 2021). Interview about Maria Goudeli. (E. Chorianopoulou, Interviewer) Athens, Greece.

⁶⁸ GOUDELI, Maria, *Psychic hygiene of the child - Theory*. Athens: Maria & Sotiris Goudelis Foundation, 2006.

Un Jardín Montessori en Colombia

A Montessori Garden in Colombia

Alejandro Álvarez Gallego

rizoma.alejandro@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Data de recepció de l'article: octubre de 2021

Data d'acceptació: febrer de 2022

RESUM

L'article analitza la creació, el 1934, del primer Jardí Infantil públic a Colòmbia que va tenir com a model el mètode Montessori. El Jardí va ser el lloc de pràctica de les mestres en formació de l'Institut de Preescolar que va funcionar com una secció de l'Institut Pedagògic Nacional per a senyoretes (IPN), inaugurat el 1927. L'aparició d'aquest Jardí Infantil Montessori es descriurà en el context polític de les primeres tres dècades de segle xx, ressaltant el que va significar en el marc dels debats educatius i pedagògics que tenien lloc entre líders polítics i intel·lectuals dels partits liberal i conservador, en disputa pel poder durant aquests anys. Es farà una descripció de les circumstàncies en què va aparèixer el Jardí Infantil i la institució que el va acollir. La singularitat d'aquest Jardí és precisament que va servir de lloc de pràctica per a les futures mestres de preescolar que es formaven a l'IPN, i això el va convertir en un referent per a difondre el mètode Montessori i va orientar la creació d'altres centres similars a diferents parts del país i, en particular, a la ciutat de Bogotà.

PARAULES CLAU: Jardí d'infància, Infància, Educació infantil, Mètode Montessori, Pedagogia, Política educativa

ABSTRACT

This article analyzes the creation, in 1934, of the first public kindergarten in Colombia that was modeled on the Montessori Method. This Garden was the place of practice for teachers in training at the Preschool Institute that operated as a section of the National Pedagogical Institute for Young Ladies (NPI) inaugurated in 1927. The appearance of this Montessori Kindergarten will be described in the political context of the first three decades of the 20th century, highlighting what it meant in the framework of the educational and pedagogical debates that were taking place between political and intellectual leaders of the liberal and conservative parties, in dispute for power during those years. A description will be made of the circumstances in which the Kindergarten appeared and the institution that hosted it. The uniqueness of this Garden is precisely that it served as a place of practice for future preschool teachers who were trained in the NPI, and to that extent it was a benchmark to spread the Montessori Method, guiding the creation of similar ones in different parts of the country and from the city of Bogotá.

KEYWORDS: Kindergarten, Childhood, Pre-school, Montessori Method, Pedagogy, Educational policy, Colombia

RESUMEN

El artículo analiza la creación, en 1934, del primer Jardín Infantil público en Colombia que tuvo como modelo el método Montessori. Dicho Jardín fue el lugar de práctica de las maestras en formación del Instituto de Preescolar que funcionó como una dependencia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas (IPN), inaugurado en 1927. La aparición de este Jardín Infantil Montessori se describirá en el contexto político de las primeras tres décadas del siglo xx, resaltando lo que significó en el marco de los debates educativos y pedagógicos que se adelantaban entre líderes políticos e intelectuales de los partidos liberal y conservador, en disputa por el poder durante esos años. Se hará una descripción de las circunstancias en las que apareció el Jardín Infantil y la institución que lo acogió. La singularidad de este Jardín es precisamente que sirvió de lugar de práctica para las futuras maestras de preescolar que se formaban en el IPN y, en esa medida, fue un referente para difundir el método Montessori, orientando la creación de otros centros similares en diferentes partes del país y, en particular, en la ciudad de Bogotá.

PALABRAS CLAVE: Jardín Infantil, Infancia, Preescolar, Método Montessori, Pedagogía, Política educativa, Colombia

I. ANTECEDENTES

El método Montessori llegó a Colombia a comienzos del siglo xx, en medio de tensiones políticas entre los partidos liberal y conservador.

Las primeras ideas renovadoras, que podrían considerarse antecedentes de la llamada escuela nueva, o pedagogía activa, circularon en Colombia desde los años 1910, primeramente por vía de una comunidad religiosa, los Hermanos Cristianos de La Salle, quienes llegaron al país en 1890, invitados por el Gobierno conservador de aquel entonces. Dicha comunidad administró, por encargo gubernamental, la Escuela Normal de Institutores y el Instituto Técnico Industrial. Su mirada pedagógica estaba centrada en ideas modernizadoras, relacionadas con la enseñanza de las lenguas vivas (inglés, alemán y francés), la educación técnica y las ciencias experimentales. El Gobierno conservador buscaba una alternativa pedagógica que, siendo renovada, no dependiera de doctrinas de procedencia protestante, como la pestalozziana, que habían traído los liberales radicales entre 1863 y 1882.¹ Aunque las ideas de Pestalozzi no se sustituyeron del todo, la doctrina neotomista que la Iglesia católica pregonaba desde el papado de León XIII (1878-1903), ayudó a aceptar los principios naturalistas que le permitieron acercarse a las ideas de la pedagogía activa.²

El pragmatismo norteamericano que en pedagogía impulsaban Dewey y Kilpatrick, la psicología experimental que usaron Decroly, Montessori y Piaget, con clara influencia rousseauiana, incidieron en las propuestas de renovación pedagógica que en el mundo occidental se estaba reclamando, de la mano de los nuevos vientos políticos, económicos y socioculturales que llegaron en las primeras décadas del siglo xx.

La segunda vertiente de renovación pedagógica la protagonizaron intelectuales liberales de ideas republicanas. Dado que los Gobiernos conservadores (1882-1930) tenían el control político, los liberales decidieron emprender una obra educativa de carácter privado que se tradujo en la creación de una Universidad Republicana (1890) y un colegio de secundaria,

¹ MEYER LOY, J. La educación primaria durante el federalismo: la reforma escolar de 1870. *Revista Colombiana de Educación*, [S. L.], n. 3, 1979. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4989>.

² SÁENZ, Javier; SÁLDARRIAGA, Óscar; OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes; Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997 (1ª edición).

el Gimnasio Moderno (1914), aún existentes. El líder de la creación del Gimnasio Moderno fue Agustín Nieto Caballero, pedagogo colombiano que colaboró con los Gobiernos conservadores y liberales, procurando que la nueva pedagogía no se detuviera ante las diferencias ideológicas. Nieto Caballero viajó por Europa a comienzos del siglo xx para conocer de primera mano lo que estaba pasando con el movimiento de renovación pedagógica, y a su regreso se empeñó en implantar dichas ideas, que se materializaron en el Gimnasio Moderno.

(...) Agustín Nieto Caballero, director del Gimnasio Moderno, emprendía giras al viejo continente para reclutar profesores para su colegio; tenía contactos con el Technicum de Friburgo (Suiza), que le suministraba profesores de física y matemática. Alemanes, belgas, franceses e italianos se dirigieron por igual a Colombia.³

En el Gimnasio Moderno se creó, en 1917, el primer jardín infantil con el método Montessori, de carácter privado; era una sección para los niños de 3 a 5 años, que fue llamada “casa de los niños” o “casa Montessoriana”.⁴

Por invitación de Nieto Caballero, Ovide Decroly, con quien había tenido contacto durante su estancia en Bélgica, vino a Colombia a dictar una serie de conferencias en 1925, con lo cual se fortaleció aún más esta corriente pedagógica. Una de las exigencias propias de estos métodos, novedosos para la época, era la adecuación de los espacios a las dinámicas de trabajo con los niños, lo cual ya era una novedad, pues la escuela activa le daba gran importancia al manejo de los espacios. El Gimnasio Moderno fue el primer proyecto pedagógico que contó con un escenario diseñado y construido con dichas especificaciones. Así lo reseña Maldonado (1999) en su historia de la arquitectura escolar en Colombia:

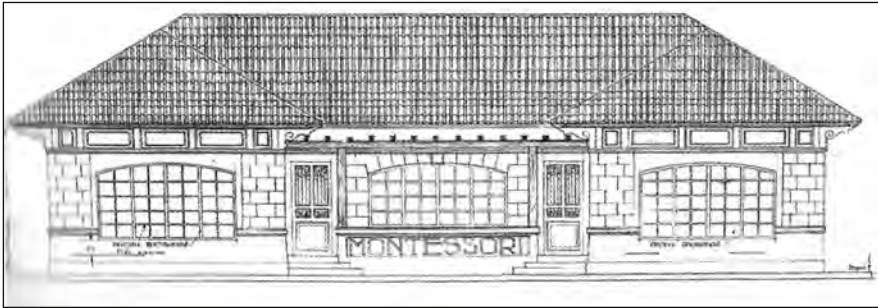
El diseño de las aulas de primaria y el edificio del kinder muestran un esquema de organización pedagógica según los principios de Decroly. (...) en áreas extensas y de pintoresca situación al norte de Chapinero (...) esta nueva mansión de (...) amplios terrenos, de varios y cómodos edificios, con campo experimental, grandes jardines, pool de natación, patios especiales para deporte (...). Todo esto se puede ver como la

³ HELG, Aline. *La Educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Editorial Plaza Janés-Universidad Pedagógica Nacional, 1987 – 2001, p. 89.

⁴ MALDONADO, Rafael. *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Unibiblos, 1999, p. 103.

condición de espacio libre en el edificio educativo y, por consiguiente, de higiene y salud, prioridad constante en ese momento y que representaba el paradigma arquitectónico con el cual se desarrolló este proyecto.⁵

En ese momento, las condiciones en las que funcionaban las escuelas públicas del país eran muy precarias. Los edificios escolares estaban, según los términos que se usaban en ese entonces, “vetustos, ruinosos y antihigiénicos”.⁶ Con el afán de renovación que había, se quiso atender a esta situación con nuevos proyectos arquitectónicos, de los que formará parte, como se verá, el Jardín Montessori del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, objeto de nuestro interés.



Fachada del Jardín Infantil Montessori (llamado Casita Montessori), lugar de práctica de las maestras en formación del Instituto de Preescolar del IPN – 1934 – Fuente: CASTRO, Jorge Orlando (2009).

En 1917, el Gobierno conservador de José Vicente Concha realizó un Congreso Pedagógico donde se expusieron todas las ideas de la nueva pedagogía y se hicieron una serie de recomendaciones de política educativa. Una de ellas fue la creación de un Instituto Pedagógico para señoritas (en adelante IPN), donde se debían formar maestras que aprendieran y luego implementaran los nuevos métodos de enseñanza. Esta idea fue retomada por una Misión Pedagógica Alemana, que llegó al país por solicitud del Gobierno conservador del presidente Pedro Nel Ospina, con el propósito de que realizaran un diagnóstico de la realidad educativa y formularan propuestas

⁵ Ibídem, p. 97.

⁶ Ibídem, p. 101.

para su transformación, que se recogerían en una futura Ley Orgánica.⁷ Para traer a los representantes de la Misión se expidió un decreto fechado el 22 de noviembre de 1923, que se hizo realidad con la llegada, casi un año después, de varios educadores: Carl Glockner, quien se encargaría de analizar la situación de las escuelas normales y de las escuelas primarias; Karl Decker, quien haría el diagnóstico de los colegios de secundaria, y Anton Eitel, encargado de las universidades. A dichos educadores los acompañarían sendos pedagogos colombianos: Emilio Ferrero, Gerardo Arrubla y Tomás Rueda Vargas. Este último fue un colaborador de Nieto Caballero, con quien fundó el ya mencionado colegio Gimnasio Moderno.

Aunque la Misión hizo su trabajo, la Ley Orgánica nunca se expidió. Se entregó un proyecto al Congreso para su estudio y aprobación en el mes de agosto de 1925; el Congreso nombró una comisión que le hizo varios ajustes, pero finalmente en el Parlamento no se aceptaron estas iniciativas: en primer lugar, porque afectaba los intereses de la Iglesia católica al proponer la nacionalización de la instrucción, especialmente la secundaria y la universitaria. De otra parte, consideró el Gobierno que era una reforma muy costosa, especialmente en lo concerniente a la extensión universal de la instrucción primaria.

Como se señaló arriba, una de las pocas propuestas que sí se llevaron a cabo fue la creación de un Instituto Pedagógico para señoritas en el que se formarían maestras con el más alto nivel académico y pedagógico. Así fue como el último presidente de la llamada “hegemonía conservadora” (1882-1930), Miguel Abadía Méndez (1926-1930), mandó construir un edificio para albergar el IPN, en el límite norte de la ciudad, en una famosa calle llamada Avenida Chile. Luego se construyeron tres edificios más en el mismo predio, uno para la vivienda de las estudiantes internas y las maestras, otro para la escuela primaria anexa y otro llamado Pabellón Montessori, donde se formarían las maestras para el nivel preescolar. Dichos edificios se culminaron en 1932 y fueron inaugurados por el presidente liberal, Enrique Olaya Herrera.

⁷ Ya había existido una primera Misión Pedagógica Alemana, traída en 1870 por el Gobierno de los liberales, llamados “radicales”. Dicha Misión dejó creadas nueve Escuelas Normales, una en cada Estado Soberano, de los Estados Unidos de Colombia, el nombre que adquirió el país con la Constitución federalista de 1863. Cada una de dichas Normales fue entregada para su dirección a nueve pedagogos alemanes, 8 de los cuales eran protestantes y seguían fielmente las ideas de Pestalozzi. Estas medidas levantaron en armas a la oposición conservadora y se produjo la llamada “Guerra de las Escuelas” en 1876; con ello se abortó el proyecto liberal y las Normales fueron prácticamente borradas del mapa.

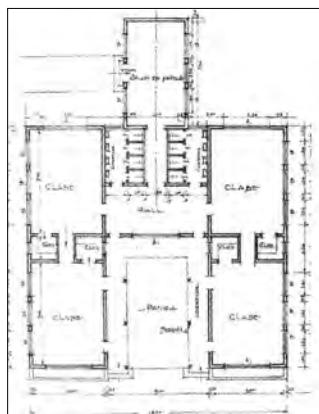


Foto y planos del Pabellón Montessori, conocido luego como Casita de Biología, hoy Casa de la Vida. Colección fotográfica del Museo Pedagógico Colombiano.

La Misión Pedagógica había recomendado traer una pedagoga alemana para dirigir dicho instituto, y así se hizo; llegó para dicho encargo la pedagoga católica Francisca Radke,⁸ quien introdujo desde el comienzo los métodos de enseñanza que estaban en boga en su país, propios de Froebel y Montessori. De hecho, el llamado Pabellón Montessori fue dotado con materiales importados, indicados para implementar el método de la pedagoga italiana que inspiró esta iniciativa. Dicho método tenía que ver con el desarrollo motor y de los sentidos, donde el color, las formas y especialmente el sonido, jugaban un papel importante.

El jardín infantil que funcionó en este espacio fue, como ya se señaló, el primero en Colombia de carácter público que se ocuparía de la infancia más allá de los tradicionales hospicios, y en general del tratamiento asistencial y de beneficencia que se les daba por ese entonces a los niños de las familias más pobres. Este cambio en la mirada sobre la infancia fue muy importante y marcó el comienzo de una nueva época en la historia de la práctica pedagógica en Colombia.⁹ Desde entonces, a la infancia no solamente había que protegerla

⁸ Francisca Radke nació en Aquisgrán (Alemania) en el año 1892, estudió lenguas en la Universidad de Bonn, geografía en la Universidad de Berlín y se doctoró en filosofía en la Universidad de Marburgo. Para ampliar la información: PAVA, Berenice. *Franziska Radke, pedagoga alemana en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1997.

⁹ ÁLVAREZ, Alejandro. "Historia de la educación en Bogotá. Tomo II". *Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950*. Bogotá. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDER, 2002, p. 22 – 47.

y socorrerla de los males que la acechaban, más bien se trataría de explotar sus capacidades, desarrollar sus potencialidades para permitirles una vida sana y, sobre todo, formar un ciudadano y una clase trabajadora aptos para enfrentar los retos de la modernidad económica y cultural que se asomaba con fuerza en esos años.

2. EL JARDÍN MONTESSORI Y EL INSTITUTO PEDAGÓGICO PARA SEÑORITAS

El planteamiento educativo que llegó con la Misión Alemana, y en particular con la directora Francisca Radke, estaba relacionado con la biología y la psicología de la época que utilizaban como marco explicativo la acción. Estas disciplinas actuaban como base para sustentar que el sujeto debía adaptarse al medio a partir del concepto de interés. El interés se definía como una carencia que impulsaba al organismo a buscar aquello de lo que carece a través de la acción. De lo anterior se deduce que la idea de medio estaba referida a un medio biológico al cual el organismo debía adaptarse a través del restablecimiento del equilibrio que se daba mediante acciones encaminadas a satisfacer una necesidad, y es allí donde se produciría el aprendizaje.

Estas tesis exigían un espacio, unos materiales y, sobre todo, unos maestros nuevos, adaptados especialmente para que funcionara el método, es decir, para que permitiera que los niños exploraran el entorno y manipularan los objetos. Así fue como se creó el primer Jardín Montessori de carácter público en Colombia, en los predios del IPN. La construcción que se diseñó para ello sería llamada Casita Montessori.¹⁰ Dicho Jardín ocupó esa sede hasta 1970, año en el que el IPN se trasladó al campus que hoy habita, donde todavía funciona el Jardín Infantil en un amplio espacio llamado El Paraíso. Después de años de abandono, la Casita Montessori fue ocupada por el Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional y la convirtió en un laboratorio y Museo de Ciencias Naturales.¹¹ La casa ha sido restaurada con el nombre de Casa de la Vida y se ha abierto nuevamente para servicio de

¹⁰ Esta edificación fue declarada patrimonio arquitectónico, junto con otro edificio donde hoy funciona la rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional. Son las dos únicas edificaciones que sobreviven del complejo arquitectónico que le diera vida al IPN. Los demás edificios fueron demolidos, después de un terremoto sucedido en Bogotá en 1968.

¹¹ La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en 1955 para darle continuidad, como licenciadas, a las maestras normalistas que se graduaban del IPN. Para más información se puede consultar: CASTRO, Jorge Orlando. *Memoria Institucional y acontecer pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2009. Disponible en: https://issuu.com/pvbogota/docs/memoria_institucional_y_acontecer_pedag_gico

toda la comunidad educativa: “(...) se creó el museo de historia natural, que con el tiempo y el trabajo encaminado a la ampliación de las colecciones se robusteció para el servicio no solo de estudiantes de Biología, sino de toda la comunidad universitaria, así como también de visitantes externos, tanto niños como jóvenes, de instituciones escolares de la ciudad y como apoyo importante para la investigación y trabajo conjunto con otras universidades”.¹²



Foto de la antigua Casita Montessori, recientemente restaurada (septiembre de 2019) para el funcionamiento de la Casa de la Vida de la Universidad Pedagógica Nacional. Fuente: <http://imagenes.pedagogica.edu.co/picture.php?/10736/category/801&slideshow=>

El diseño arquitectónico de este espacio fue originalmente pensado para hacer posible el trabajo con los niños siguiendo las orientaciones del método Montessori, como se verá más adelante. A su alrededor había, en esa época, suficiente espacio al aire libre para complementar uno de los principios montessorianos, referidos a la actividad física de los niños y el contacto con la naturaleza.

No es posible entender el Jardín Montessori sin el Instituto Pedagógico para señoritas (IPN), por eso dedicamos este apartado a la descripción de lo que significó dicho Instituto para la historia de la formación de maestros en Colombia.

El IPN nació en 1927 como un experimento arriesgado, pues se trataba de impulsar la idea de que el magisterio estuviera conformado más por mujeres que por hombres, una tendencia que ganaba fuerza en muchos países de la región. Esto, aunque se ha valorado como una propuesta progresista, dado que le estaba dando la posibilidad a las mujeres de trabajar, salir de casa y abandonar las labores exclusivas de la vida doméstica, en nuestro contexto se

¹² Ver: <http://radio.pedagogica.edu.co/casita-de-biologia-museo-de-historia-natural-upn/>

trató también, desde la mirada católica y conservadora, de entregarle la tarea de la enseñanza a quienes se consideraban moralmente más aptas, dado que los hombres serían más propensos al desorden y a dar malos ejemplos a la infancia. De hecho, el modelo de formación que rigió en el IPN durante la rectoría de Francisca Radke (1927-1936, 1952-1957), se parecía a la que se impartía en los conventos. Para eso se construyeron los edificios para vivienda, donde permanecían casi toda la semana tanto alumnas como maestras, con tiempos para salir limitados a unas horas del día en domingo.¹³

Las primeras 69 alumnas llegaron de diferentes regiones del país becadas por el Gobierno. En 8 años (entre 1927 y 1935), ya había 850 alumnas, no todas internas, pero sí la mayoría. Por eso se construyó ese edificio, que se hizo muy visible en la ciudad por su estilo arquitectónico y su monumentalidad.

“(…) sin luz, sin agua, ni mobiliario, se dormía sobre colchones colocados en el suelo; la noche se alumbraba con espermas y más tarde con lámparas de petróleo; la avenida Chile estaba todavía sin urbanizar, y el mismo barrio chapinero, tan lejos de Bogotá como cualquier otra ciudad. Un arco de piedra con las puertas abiertas, sin tapia, ni protección; oscuro, con un personal de 69 niñas, más una señorita colombiana y cuatro alemanas para cuidarlas, fue el principio de instituto pedagógico, por cierto, principio poco lujoso”.¹⁴



Instituto Pedagógico Nacional de Colombia. Fotos obtenidas de la colección IPN – Museo Pedagógico Colombiano.

¹³ Se puede consultar la exposición virtual sobre los 90 años del IPN en: <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/ipn-90-anos/>

¹⁴ RADKE, Francisca. *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935*. Bogotá: Editorial el Gráfico, 1936, p. 14.

El proyecto educativo que animaba a la directora alemana hablaba de una formación integral basada en tres ejes: formación moral y religiosa, formación académica y formación pedagógica. La primera exigía cumplir reglas claras de convivencia, con estrictos hábitos de higiene y alimentación. Las bases de la formación académica dependerían de la lengua materna y de las ciencias; la buena enseñanza dependería del manejo impecable que se hiciera del castellano, así como del conocimiento de las ciencias, que se enseñaban experimentalmente en los laboratorios de física, química y en el museo de historia natural, con todas sus colecciones de animales y plantas disecados, de rocas y de láminas con ilustraciones de paisajes y especies de fauna y flora.¹⁵ El tercer eje era la formación pedagógica que estaba basada a su vez en tres pilares: la psicología experimental, la práctica docente y la historia de la pedagogía.

Como se trataba de una Escuela Normal, contaba con una escuela anexa (abierta en 1929) para la práctica de las futuras licenciadas, donde se ofrecían cinco grados de enseñanza primaria; los principios pedagógicos que allí regían eran los de Kerschensteiner, basados en el valor del trabajo y de la acción, en el contacto con las cosas, más que en la memorización.¹⁶ Cecilia Charry Lara, una de las primeras estudiantes que ingresaron al IPN, explicaba cómo el método de la pedagogía activa orientaba las prácticas del IPN:

El 10 de marzo (1927) comenzaron las tareas. (...) La botánica fue la primera sorpresa; se llevó a cabo al aire libre. Cada niña recibió de la doctora Hasebrink una lupa, desconocida hasta entonces para nosotras. En un campo cubierto de petunias, la abrimos para observar la flor. ¡Nuestros ojos asombrados se entusiasmaron ante el espectáculo de estambres y pistilos! Constituyó este hecho, en mi concepto, el despertar del ánimo al camino a la ciencia. Más tarde tuvimos una lección de zoología con el estudio de una vaca en terrenos aledaños al Instituto. Recuerdo también la iniciación al lenguaje por la señorita Rosenda Torres. Ella anunció que leeríamos un libro: *Marianela*. Hizo luego comentarios acerca del autor y dio principio a la lectura. Alrededor del tema se dieron explicaciones sobre el vocabulario, hubo comentarios acerca del estilo, el uso de palabras y expresiones, la razón que tuvo el

¹⁵ Aún se conservan algunas de estas piezas en el Museo Pedagógico Colombiano (<http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/>), y en el Museo de Historia Natural que administra la hoy llamada “Casa de la Vida”, ya referenciada.

¹⁶ MÜLLER, Ingrid. *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional*. Edición 21. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1992, p. 128.

escritor para emplear dichos recursos. No se nombró el sustantivo, ni el adjetivo, no se conjugaron verbos ni se dieron definiciones o reglas de ortografía. Tampoco se preguntó sobre el sujeto o el predicado. (...) Nuestro profesor agregado a la misión pedagógica, el alemán Richard Ostermayer, encaminó desde el primer año la enseñanza de la aritmética al álgebra. (...) La geometría elemental partió siempre de los cuerpos. (...) Más tarde, las construcciones, los teoremas, la resolución de problemas. (...) El profesor alemán nos dictó también los cursos de física. Él fue quien organizó el maravilloso laboratorio cuyos aparatos fueron traídos de Alemania y Norte América. Semanas enteras permanecía en su trabajo montando los aparatos y haciendo los experimentos que luego mostraría con perfección. La mayor parte de las experiencias debíamos repetirlas también nosotras, con el objeto de llegar a las fórmulas matemáticas, las cuales resultaban como una consecuencia de ellos. Entre aquellos recuerdos surgen por ejemplo los del diapasón, los imanes y electroimanes, la fabricación de un sencillo teléfono, los referentes a la mecánica, a la óptica. Creo que cada una de las clases era en realidad un modelo.¹⁷

Esta corriente pedagógica que llegó al IPN con la Misión Alemana, y que los conservadores promovían, se continuó en los siguientes Gobiernos liberales, pero con un matiz más social. Fue así como el presidente Alfonso López Pumarejo (1934-1938) ordenó abrir jardines infantiles para la clase trabajadora en diferentes regiones del país. Como experiencia piloto, el primer kindergarten para niños de bajos recursos becados por el Gobierno fue en los predios del IPN, en la ya mencionada Casita Montessori. Sería este el lugar de prácticas de las estudiantes del Instituto de Preescolar. En su inauguración (1 de febrero de 1934), Francisca Radke indicaba cómo, además de enseñarles a los niños pobres, se formarían las maestras de preescolar con los nuevos métodos.¹⁸

El 1º de febrero de 1934 se abrió el Jardín Infantil en los locales de la nueva casa, donde se alojaba la Escuela Montessori. (Durante el año 1933 la Escuela Montessori había tenido un salón provisional). Esta

¹⁷ INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL. *Instituto Pedagógico Nacional. 50 años*. Bogotá: Instituto Pedagógico Nacional, 1977, p. 46.

¹⁸ RADKE, Francisca. *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935*. Bogotá: Editorial el Gráfico, 1936, p. 21-22.

edificación correspondió a lo expresado en el artículo 7º de la ley básica y al mismo tiempo realizó la formación de profesores de Kindergarten, exigida por el mismo artículo. Este Jardín Infantil no debe en ningún caso considerarse solamente como el lugar donde se enseñan al niño preescolar los principios del pensar disciplinado y de la ocupación útil. Prescindiendo del personal infantil, tiene nuestro Jardín Infantil tres fines que al mismo tiempo se pueden alcanzar:

1) Dada la escasez de profesiones femeninas en el país, hemos pensado poder abrir a las hijas de la clase media una nueva carrera, la de institutriz de niños, experta, competente y capaz de reemplazar a la *nurse* extranjera; y que permita por otra parte terminar con la odiosa costumbre de entregar a los niños pequeños al cuidado de una sirvienta ignorante. Una vez que exista un número mayor de estas señoritas, deberían reunirse en un centro especial para defender sus intereses sociales, morales y fiscales, y ofrecer a las familias interesadas la posibilidad de servicios vigilados por el mismo grupo de profesionales.

2) El Municipio, sin duda, en los barrios obreros especialmente, tendrá que construir y abrir Jardines Infantiles, y nos pareció un acto de prudencia preparar el personal competente para dirigirlos. Por este motivo insinué al actual ministro de Educación la idea (idea muy bien acogida) de adjudicar becas en la mencionada dependencia del Instituto Pedagógico a un grupo reducido de hijas de obreros. Ellas alcanzarían en esta forma una profesión agradable, práctico-intelectual, un ascenso social y en todo caso una seguridad de que la nación se preocupa también de su adelanto.

3) Si el Gobierno volviera a abrir Escuelas Normales y agregara a ellas las Escuelas Tipo, tendría que formar también un grupo igual de Jardines Infantiles. Por este motivo, se dedicó un pequeño grupo entre las delegadas al curso de información a la especialización de profesoras de Kindergarten, de suerte que en el momento necesario el personal para los jardines infantiles está a la mano.

Lo que para todos los tres grupos mencionados resulta –y que me parece de la mayor importancia– es la preparación de estas señoritas a los deberes de la madre. Y desde este punto de vista sería deseable la participación de un gran número de jóvenes a estos cursos. Acabar con

las múltiples supersticiones que existen en todos los círculos respecto al cuidado fisiológico del niño; abolir las ideas absurdas con que se trata todavía el niño en todas las manifestaciones de su existencia, sería un beneficio inmensamente grande para todas las capas de la sociedad, y por esta razón el Jardín Infantil debería ser el ramo mimado por los médicos y protegido con preferencia por el Ministerio.

Hasta el 1º de febrero de 1933 se habían formado las dependencias siguientes:

- 1) El Jardín Infantil;
- 2) Una escuela tipo de enseñanza primaria y una Escuela Montessori;
- 3) Un colegio de segunda enseñanza;
- 4) Cursos de perfeccionamiento pedagógico para maestras graduadas.

Nos permitimos hacer esta cita en extenso porque en ella se lee textualmente el sentido y los alcances que tuvo este proyecto pedagógico. El lugar físico donde se construyó el IPN y luego, en sus predios, el Jardín Montessori, estaba a menos de trescientos metros del ya famoso Gimnasio Moderno, colegio de carácter privado y con la orientación liberal que habían tenido sus fundadores. Lo cierto es que la primera directora, Francisca Radke, y Agustín Nieto tuvieron sus diferencias, que quedaron plasmadas en las misivas que se cruzaron durante ese tiempo. La propuesta del Jardín que quedaba en el IPN tenía como propósito llegar a los niños más pobres, mientras que el del Gimnasio Moderno era formar niños de las élites de la ciudad.

Desde su nacimiento, el IPN fue un lugar estratégico para el Ministerio de Educación Nacional (hasta 1928 se llamaba Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública), y se esperaba que de allí emanaran directrices para la enseñanza básica, para las labores de inspección y para la formación continuada de maestros. Incluso el pénsium académico que se debía impartir en escuelas y colegios se habría de elaborar allí.¹⁹ Como se estaba promoviendo la educación de la mujer, el plan de estudios que seguían las señoritas del IPN se adoptó para promover la apertura de colegios de secundaria para mujeres (Ministerio de Educación Nacional, 1932).

El IPN llegó a ser un referente pedagógico importante en el país por la manera novedosa como entendió, para su momento, el lugar de la infancia en la sociedad. El hecho de querer formar maestras de preescolar se justificaba

¹⁹ Rozo, Jaime. *Instituto Pedagógico Nacional. Una escuela experimental y de aplicación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1983, p. 10.

porque a través de ellas se iba a permitir incorporar a la vida escolar a los niños más pequeños de una forma dinámica, sin abrumarlos ni pretender disciplinarlos tan pronto. Para ello, se quiso experimentar con estos métodos en el Jardín del IPN, diseñando unos espacios con aulas bien dotadas de materiales y recursos didácticos importados de Alemania, elaborados según las premisas de Froebel, Montessori y Waldorf. El método Montessori era el que orientaba el trabajo de las estudiantes bajo la dirección de otra pedagoga alemana, Katherine Fischer. Quien fuera algunos años después la directora del IPN, Cecilia Bustamante, describe así el espacio donde esto sucedía:

La casita del kindergarten, de una sola planta, está situada en un rincón de predios del instituto pedagógico. De poca altura son las paredes, los muebles, los lavamanos, los roperos, tal como los soñaba María Montessori. Rodean la edificación extensos prados, un gran campo de arena y un terreno apropiado para que los infantes cuiden animales domésticos, plantas y flores.²⁰

Se trataba de que los niños pudieran explorar el mundo en un espacio amplio, a través del juego y actividades físicas dirigidas que apuntaban a desarrollar un cuerpo ágil, coordinado y sano; para ello, la gimnasia, la danza y la música eran las áreas a las que más tiempo se dedicaba. También se tuvo en cuenta el tema del juego y la idea de aprender a través de la manipulación de las cosas. En el mundo entero se venían ofreciendo materiales didácticos fabricados por empresas alemanas, principalmente, que habían diseñado diferentes tipos de aparatos que, siguiendo los principios de la nueva pedagogía, les permitían a los niños aprender sobre los números, las formas geométricas, los colores, las plantas, los animales, y, en general, desarrollar el pensamiento lógico formal. Al IPN llegaron importados estos materiales, algunos de ellos específicamente elaborados según las recomendaciones de Montessori.

Sin embargo, el lugar privilegiado que habían tenido el IPN y sus espacios de práctica no duró mucho tiempo, pues los liberales intervinieron la obra educativa que habían promovido los conservadores y se propusieron crear su propia institucionalidad. Por esa razón, Francisca Radke fue retirada del cargo y tuvo que regresar a su país natal en 1936. Con todo, el IPN continuó funcionando a pesar del evidente descuido que sufrió en los años siguientes.

²⁰ BUSTAMANTE, Cecilia. *Instituto Pedagógico Nacional 50 años*. Bogotá: Programas Editoriales, 1977, p. 20.

3. DESENLACE

La historia del Jardín Montessori continúa hasta el presente. Sin embargo, en este artículo solo mostramos los avatares en que fue creado y las circunstancias históricas en medio de las cuales nació, atravesadas por tensiones políticas e intensos debates pedagógicos. De un lado, estaba el proyecto pedagógico de los conservadores que se inclinaban por introducir la modernidad educativa por la vía más personal, individual, subjetiva y psicológica. De otra parte, estaba el proyecto pedagógico liberal que buscaba darle a la educación un carácter más social y procuraba llegar desde el Estado a los más pobres. Esta segunda tendencia orientó el quehacer del Jardín Montessori durante esos primeros años, como se mostró, dado el encargo que el Gobierno de López Pumarejo (1934-1938) le hiciera. Sin embargo, fue creado como lugar de práctica de las futuras maestras de preescolar que se formaban en el IPN, y esta institución había nacido con un sello claramente conservador, de tinte católico. Por estas y otras razones más complejas que no podemos ampliar aquí, el IPN fue descuidado durante los Gobiernos liberales (1930-1946).²¹ Su interés se concentró en la Escuela Normal Superior, una poderosa institución que quería emular la Normal Superior francesa, donde se formarían intelectuales de alto nivel en el campo de las ciencias exactas y, sobre todo, de las ciencias sociales.²² Por esa vía entró en el país una versión académica del marxismo y del psicoanálisis, y se impulsó un modelo de formación de maestros basados en el método del seminario alemán en el que los estudiantes, junto a sus profesores, realizaban investigaciones de campo, en el territorio, con las comunidades, y producían un conocimiento sistemático, documentado, elaborado con rigor académico.

²¹ Para ampliar este tema, ver: ÁLVAREZ, Alejandro. *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2010 (1ª edición).

²² HERRERA, Martha; LOW, Carlos. *Los intelectuales y el despertar intelectual del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 136.



Caja de madera con barritas de decenas doradas.



Caja de husos (6-10).



Caja con Bits de formas geométricas.



Mobiliario Kinder (mesa de madera y sillas de madera y cuero). Modelo: década de los años 30.

Material didáctico Montessori del Museo Pedagógico Colombiano. Fotografías: Sergio Jiménez.



Grupo de la Escuela Montessori

El IPN siguió funcionando con un perfil bajo hasta que los conservadores retomaron el poder con Mariano Ospina (1946-1950), luego con Laureano Gómez (1950-1952) y la dictadura militar de Rojas Pinilla (1952-1957). En esos años, el IPN recobró importancia y la Normal Superior de los liberales fue eliminada. En ese marco se creó la Universidad Pedagógica Nacional, dirigida por Francisca Radke, quien regresó al país. Fue esta pedagoga quien logró, en su segunda estancia en Colombia, que se abrieran las licenciaturas para que las normalistas del IPN pudieran alcanzar un título universitario.

El Jardín Infantil Montessori fue trasladado a otra sede en 1970, como se indicó anteriormente. Nominalmente, las ideas de Montessori siguen siendo las que orientan esta institución, pero ya están atravesadas por nuevas corrientes pedagógicas relacionadas hoy con el constructivismo y con las nuevas teorías de las competencias. Esto quiere decir que de Montessori queda muy poco. En todo caso, las ideas pedagógicas nunca han sido puras, se van formando en un mestizaje que es inevitable. Los debates pedagógicos de nuestros días nombran todavía ideas que han heredado de la tradición Montessori, a veces sin saberlo, otras, adecuadas y modificadas, pero en todo caso no dejan de ser renovadoras.

Con todo, en Colombia, la educación de la primera infancia en jardines públicos todavía sigue siendo un sueño. Con Montessori o sin ella, la mayoría de las familias no pueden enviar sus hijos menores de seis años a un jardín público, y menos a uno privado, pues el Estado no apropia en el presupuesto los recursos que se requieren para ello.²³

²³ De los 5 millones de niños menores de seis años, solo son atendidos en instituciones del Estado 1,5 millones. Dato obtenido de: <https://congresovisible.uniandes.edu.co/agora/post/la-educacion-inicial-una-necesidad-en-la-educacion-formal-colombiana/10628/>

L'arribada de Maria Montessori a Barcelona i el Curs Internacional de 1916

The Arrival of Maria Montessori in Barcelona and the International Course of 1916

Daniel Cañiguer Viñals

danileina@gmail.com

Montessori Association International (AMI)

Data de recepció de l'article: setembre de 2021

Data d'acceptació: abril de 2022

RESUM

La doctora Maria Montessori és una de les dones més reconegudes mundialment per la tasca a favor de l'educació dels infants. Tot i que disposem de molts estudis i escrits sobre la seva obra, hi ha encara molt per conèixer sobre la seva trajectòria, especialment en els anys de la vinculació amb Barcelona i Catalunya. En aquest article pretenc aportar algunes dades noves sobre els motius i circumstàncies de la seva arribada i el primer Curs Internacional a Barcelona. Al voltant de la seva proposta educativa, la Mancomunitat va aglutinar molts dels projectes que tenia per millorar aquella societat catalana de principis de segle. Eladi Homs va ser un dels encarregats de gestionar aquests primers anys. La recuperació de la seva correspondència personal ha donat llum a molta informació fins ara desconeguda. La col·laboració de la doctora Montessori amb les institucions catalanes es veu estroncada el 1922, però es recupera amb molta més força a partir del 1929, quan torna a viure a Barcelona. El fet de conèixer més bé els detalls i circumstàncies de la seva obra i influència a Barcelona ens

dona pistes per entendre l'evolució posterior de l'anomenada renovació pedagògica catalana, que encara continua ben viva avui.

PARAULES CLAU: Maria Montessori, Mancomunitat de Catalunya, renovació pedagògica, Eladi Homs, Curs Internacional Montessori, Anna Maccheroni.

ABSTRACT

Dr. Maria Montessori is one of the most recognized women in the world for her work in educating children. Although there are many studies and writings on her work, there is still much to know about his career, especially in the years of the connection with Barcelona and Catalonia. In this paper I intend to provide some new data on the reasons and circumstances of her arrival and her first international course in Barcelona. The Mancomunitat of Catalonia organized around her educational proposal many of the projects to improve that Catalan society at the beginning of the century. Eladi Homs was one of the people in charge of managing these first years. The recovery of his personal correspondence has given birth to hitherto unknown information. Dr. Montessori's collaboration with Catalan institutions was cut short in 1922 but she recovered much more strongly from 1929 when she returned to live in Barcelona. Knowing better the details and circumstances of her work and influence in Barcelona gives us clues to understand the subsequent evolution of the so-called Catalan pedagogical renewal that is still very much alive today.

KEY WORDS: Maria Montessori, Mancomunitat de Catalunya, pedagogical renewal, Eladi Homs, International Montessori Course, Anna Maccheroni.

RESUMEN

La doctora María Montessori es una de las mujeres más reconocidas mundialmente por su labor a favor de la educación de los niños. Aunque disponemos de muchos estudios y escritos sobre su obra, queda todavía mucho por conocer sobre su trayectoria, especialmente en los años de la vinculación con Barcelona y Cataluña. En este artículo pretendo aportar algunos datos nuevos sobre los motivos y circunstancias de su llegada y su primer Curso Internacional en Barcelona. La Mancomunitat de Catalunya aglutinó muchos de los proyectos que tenía para mejorar aquella sociedad catalana de principios de siglo alrededor de su propuesta educativa. Eladi Homs fue uno de los encargados de gestionar estos primeros años. La recuperación de su corres-

pondencia personal ha dado luz a mucha información hasta ahora desconocida. La colaboración de la doctora Montessori con las instituciones catalanas se ve truncada en 1922, pero se recupera con mucha más fuerza a partir de 1929, cuando vuelve a vivir en Barcelona. El hecho de conocer mejor los detalles y circunstancias de su obra e influencia en Barcelona nos da pistas para entender la posterior evolución de la llamada renovación pedagógica catalana, que aún continúa viva hoy.

PALABRAS CLAVE: María Montessori, Mancomunitat de Catalunya, renovació pedagògica, Eladi Homs, Curso Internacional Montessori 1916, Anna Maccheroni.

I. INTRODUCCIÓ

La societat actual és plena d'avanços tecnològics i de coneixements que han anat augmentant de manera trepidant els darrers anys. Això ens ha proporcionat qualitat de vida a alguns, però també ha accelerat la desigualtat d'altres i la degradació del medi ambient, que sembla ja un fet irreversible. Sabem que sols un canvi d'actitud i de prioritats per part de la mateixa ciutadania pot reconduir aquesta situació a favor de la humanitat i del planeta. És clar que el canvi només es pot produir a través dels nostres infants, els adults del futur. Cal fomentar una educació que permeti desvetllar les seves potencialitats més grans i la visió solidària d'espècie vinculada al gran ecosistema que és la Terra.

Tots veiem la necessitat de la millora de l'educació i ens trobem amb allaus de propostes, metodologies, materials i formacions de tota mena basades en descobriments, visions i projectes que semblen nous. Moltes administracions, institucions i escoles estan fent grans esforços per donar alternatives a la, encara vigent, manera tradicional d'afrontar l'educació. Per altra banda, constatem que els principis pedagògics en els quals es basen la majoria d'aquestes noves propostes pedagògiques ja s'explicaven i es posaven en pràctica a principis del segle xx. També, els descobriments científics actuals donen raó a les observacions i intuïcions que es feien llavors. Una d'aquelles propostes, potser la més elaborada i que té més influència encara avui, és la de la doctora Montessori.

En aquest article pretenc aportar dades noves que ajudin a entendre els primers mesos de l'estada de Maria Montessori a Barcelona i també algunes pistes sobre el gran abast que va prendre la seva proposta educativa a casa nostra.

Crec que el fet d'estudiar com es van assajar i investigar aquestes pedagogies al segle passat ens pot ajudar a valorar la seva idoneïtat per a les escoles actuals. L'estudi històric de les pedagogies també pot ajudar a reconciliar prejudicis i a trencar estereotips encara presents en la comunitat acadèmica i que, sovint, fan que es donin per descartades idees bones que es poden aplicar a l'actualitat. Penso que això és el que passa amb la pedagogia Montessori. En alguns països, com a Catalunya, hi va haver inicis fulgurants, però a causa de diverses circumstàncies, es va donar pas a un descrèdit posterior que ha perdurat fins avui. Ens cal conèixer la història, analitzar bé quines són les bases teòriques científiques contrastades i analitzar-ne la pràctica per poder aprofitar els punts forts en l'aplicació a les nostres escoles. Parlo des del meu paper d'investigador, però també des dels més de trenta anys d'experiència com a mestre a educació primària, vint dels quals en la metodologia Montessori. Després d'haver-me format en diverses metodologies i aprofundit en la metodologia Montessori, vaig esdevenir-ne formador internacional.

A partir de l'any 2015 faig una recerca exhaustiva sobre l'estada i la influència de Maria Montessori a Catalunya des de 1911 fins a 1936. He analitzat moltíssims arxius amb actes, correspondència i tota mena de documentació i he llegit llibres, publicacions i premsa, tant catalanes com internacionals. També, a través d'entrevistes i de l'anàlisi del fons inèdit de la correspondència privada d'Eladi Homs, he pogut construir un relat més precís de la història de la metodologia Montessori a Catalunya.

2. EL FONS DOCUMENTAL D'ELADI HOMES

El 2016, després de seguir la pista de la família Homs, ja que alguns d'ells són persones conegudes en l'àmbit polític i empresarial a Catalunya, vaig poder arribar fins a la seva filla petita, encara viva. Elvira és una senyora molt activa i lúcida que em va dir que tenia molta documentació personal inèdita del seu pare.

Eladi Homs tenia el costum i l'interès de documentar moltes de les gestions que feia, guardar còpies de les cartes i recopilar tots els articles que escrivia. Aquesta documentació, amb els anys, s'havia anat dividint entre diferents fills d'Homs fins que, el 1981, amb motiu del centenari del seu naixement, l'Ajuntament de Valls, la seva vila natal, va organitzar una exposició que va generar la unificació de gran part d'aquest arxiu i documentació. L'arxiver del moment, Jep Martí Baiget, va fer una primera neteja i ordenació del material en cinc capses diferents i el va tornar a la família.

Des dels primers contactes que hi vaig mantenir, la família de seguida em va donar accés a tots els documents, i entre 2017 i 2018 els van escanejar tots. El primer que vaig estudiar va ser el contingut de la capsa 3, que contenia la major part de documents relacionats amb els principis de la pedagogia Montessori a Barcelona. L'anàlisi d'aquesta important quantitat de documents i comunicacions personals i administratives d'Eladi Homs m'han permès conèixer molts detalls desconeguts fins ara sobre les circumstàncies de l'arribada de la doctora Montessori, sobre l'inici de les polítiques educatives de la Mancomunitat i del rol d'Eladi Homs en la renovació pedagògica d'aquells anys. En aquest fons podem trobar documents des de 1907 fins a 1969, però hem de lamentar que mai no es va arribar a trobar la correspondència dels importants anys que van de 1917 fins a 1936. La consulta d'aquests documents, així com la meua anàlisi dels arxius relacionats amb Montessori, estaran pròximament a l'abast dels historiadors i del públic interessat en general. La família està gestionant la cessió d'aquest fons a un arxiu públic català.

3. L'INTERÈS PER LA MILLORA DE L'EDUCACIÓ A PRINCIPI DEL SEGLE XX

A Europa i a Espanya, tant a final del segle XIX com a principi del XX, hi va haver una gran explosió d'avenços en tecnologia, art, pensament, psicologia i educació. Barcelona va formar part d'aquesta efervescència en l'anomenat modernisme, en què s'exaltava l'esperit romàntic i poètic; i després en el noucentisme, que apareixia com a moviment més lligat a la raó i al pragmatisme. Aquest moviment s'identificava amb els interessos de les classes benestants i contrastava amb la situació de pobresa i analfabetisme de la majoria de la població. També, les idees de renovació moral, d'igualtat, de laïcisme i de canvis polítics es van anar estenent amb força. Tot això, juntament amb la creixent industrialització i el colonialisme, que van ocasionar arreu conflictes socials molt greus. Com és prou sabut, un va ser l'anomenada Setmana Tràgica a Barcelona l'any 1909, una revolta amb una repressió posterior molt important.

En aquell context, molts veien en l'educació l'agent positiu de canvi per a la millora de les generacions futures. Van sorgir acadèmics i entusiastes que començaren a investigar i a provar propostes educatives emmarcades en el que s'acabaria anomenant escola nova. S'han localitzat, d'aquella època, molts assaigs educatius amb l'objectiu de trobar una alternativa a l'escola tradicional. Molts van ser efímers, sense gaire continuïtat ni desenvolupament, però

sempre amb molt bones intencions. Les institucions i els governs progressistes es miraven les propostes amb bons ulls i solien organitzar viatges per conèixer noves pràctiques arreu del món. Les institucions catalanes, com la Diputació i l'Ajuntament de Barcelona, també s'hi van afegir i feren les seves apostes i assaigs en diferents línies educatives. Una mostra de tot això és el suport que aquestes institucions van donar a l'Escola de Mestres de Joan Bardina, qui proposava una gran renovació en l'ensenyament, però va acabar sent apartat per la gran oposició a causa de temes religiosos i polítics. En aquest context de recerca, assaigs i intents de polítiques educatives innovadores hem d'emmarcar la de la doctora Montessori, una de les apostes més decidides de la Diputació de Barcelona i de l'Ajuntament.

Un dels primers personatges que va tenir l'encàrrec de dur aquesta metodologia a Barcelona va ser Eladi Homs. Encara que provenia del món del comerç, a vint anys ja era col·laborador de Bardina a l'Escola de Mestres i era considerat un jove apassionat, amb molta clarividència i capacitat de feina. El 1907, tant el seu amic Bardina com Palau i Vera el van animar a demanar una beca de l'Ajuntament per formar-se en Educació en alguna universitat dels Estats Units. Va estudiar a Chicago i des d'allà va començar a escriure cròniques i articles d'opinió. En aquells escrits descrivia la vida, la cultura i les propostes pedagògiques d'Amèrica i tot allò el va estimular a reflexionar al voltant de la necessitat de fer canvis en l'educació al nostre país. Els seus escrits de propostes innovadores van ser llegits i admirats, i així va anar fent-se un nom en el món de l'educació d'aquell moment.

Va tornar precipitadament d'Amèrica el 1910 amb la idea de substituir Bardina a l'Escola de Mestres, que acabava de rebre el rebuig a les seves propostes pedagògiques. Llavors, Prat de la Riba, president de la Diputació de Barcelona, el va triar per elaborar una reforma educativa. Després del fracàs de Bardina, Eladi Homs tenia un perfil que seria més acceptat pels diferents sectors polítics i religiosos influents de l'època. La Diputació havia retirat el suport a l'Escola de Mestres de Bardina i volia ser qui liderés aquella renovació pedagògica. Calia modernitzar les pràctiques educatives catalanes i trobar referents internacionals ben contrastats.

4. L'ENTRADA DE LES IDEES DE MARIA MONTESSORI A CATALUNYA

En aquells anys les pràctiques educatives de Maria Montessori a Itàlia s'anaven estenent i el 1909 va publicar el llibre que la va fer coneguda arreu: *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile*. A partir

d'aleshores, la premsa internacional divulgava la seva proposta i es rebia arreu del món amb molt d'èxit. Sabem que Palau i Vera, que havia fracassat en diferents assajos pedagògics propis, va ser un dels que va llegir amb molta atenció aquell llibre.

A Catalunya trobem la primera referència a Maria Montessori en la publicació del 24 de setembre de 1911 a la revista *Feminal* en un article titulat «Costures Modernes», signat per l'escriptor Josep Alemany i Borràs.¹ A l'article hi havia una petita biografia de Maria Montessori i una descripció de les principals característiques del seu mètode. El juny del 1912 la revista barcelonina *Revista de Educació*,² dirigida per Eladi Homs, va començar tota una sèrie d'articles sobre el sistema Montessori. L'acadèmic i polític Eugeni d'Ors també en publicava referències en la seva glosa al diari *La Veu de Catalunya*.³

Tenim diverses fonts que ens expliquen el paper rellevant de mossèn Antoni Casulleras i Calvet, un missioner mallorquí que havia tornat de Guatemala, de la Missió de Sant Vicenç de Paül, en l'acostament de Barcelona a Montessori. Sense conèixer l'obra de Maria Montessori, va tenir l'objectiu de crear escoles catòliques on es formessin els infants a partir de tres anys i va pensar en el nom de «Casa dels Nens». Quan el mossèn va llegir el llibre de la doctora el 1910, va trobar providencial la coincidència de noms i molt apta l'aplicació del mètode per a les escoles. Sense saber que Montessori era també catòlica, va pensar que aquella senzillesa i aproximació als infants seguien els principis de la fe cristiana. De seguida, va proposar al pare Frederic Clascar, un religiós influent de la Casa de la Maternitat, aplicar aquella metodologia a la Casa Provincial de Maternitat i Expòsits de Barcelona. Aquesta institució, que es dedicava a l'assistència dels infants abandonats i a l'atenció a les dones, era responsabilitat de la Diputació de Barcelona i era gestionada per la congregació religiosa del pare Casulleras.⁴

¹ Article de J. ALEMANY BORRÀS titulat «Costures Modernes» a la revista *Femina*, 1, 1911 (54), p. 20.

² *La Revista de Educació* (gener de 1911-juny de 1913) va ser creada per Joan Bardina, s'editava a Barcelona i Eladi Homs la va dirigir des de gener de 1912.

³ Vegeu, per exemple, a l'article d'Eugeni d'Ors «Xènius» a *La Veu de Catalunya* del 23 d'octubre de 1912, núm. 4834, any XXII, p. 1, la glosa titulada «Maria Montessori», en què descriu bondats de la seva proposta.

⁴ Nota dels coordinadors del monogràfic: vegeu l'article signat per DIEGUEZ, Alejandro i FULLANA, Pere en el mateix número monogràfic d'aquesta revista: «Maria Montessori i el pare Antoni Casulleras: innovació pedagògica i catolicisme modern».

La Diputació de Barcelona, liderada per Prat de la Riba i altres intel·lectuals del moment com Eugeni d'Ors i Puig i Cadafalch, tenia l'afany de millorar l'estat de conflictivitat social. Ho feia a través de l'assistència a les famílies desfavorides, la millora d'edificis i infraestructures i l'oferta d'una bona educació des dels més petits fins a la universitat. No és d'estranyar que una de les seves prioritats fos aplegar esforços al voltant de la millora de la institució de la Maternitat. El mateix president de la Diputació, Enric Prat de la Riba, era també el president de la junta de la Casa de la Maternitat, i és aquí on es va començar a gestar la idea d'iniciar l'aplicació de la metodologia Montessori a Catalunya.

Dins els plans de millora del sistema educatiu, el 4 d'agost de 1913 la Diputació va crear el Consell d'Investigació Pedagògica com a principal organisme encarregat del progrés de l'educació. Eladi Homs era, en aquell moment, l'ideòleg de l'estratègia educativa, gràcies a la proposta anomenada *Pedagogium*, que havia enviat a Prat de la Riba el 1910.⁵ L'any 1916, amb la nova Mancomunitat de Catalunya en marxa, canviaria el nom per Consell de Pedagogia. Estava presidit per Enric Prat de la Riba i tenia Josep Puig i Cadafalch de vicepresident, Albert Bastardas de tresorer i Eladi Homs de secretari. En la seva primera acta es van definir els objectius, exposant que «vist l'endarreriment en beneficència i ensenyament, volien posar les escoles catalanes al nivell de les estrangeres».⁶ També volien dur a terme una intervenció per forçar millores a les escoles utilitzant, si calia, l'amenaça de retirar subvencions. Una de les primeres accions que es va decidir fer al Consell va ser la visita a la Casa de la Maternitat.

5. INICI DEL MÈTODE MONTESSORI A LA CASA DE LA MATERNITAT I EL CURS DE 1914

El Consell d'Investigació Pedagògica va encarregar a Homs un informe per tal d'iniciar una renovació de la Casa de la Maternitat. En les actes de les reunions de la Casa de la Maternitat de novembre de 1913, es recull que Homs proposa començar-hi una aula model de pàrvuls seguint la metodologia

⁵ Homs esmenta el projecte *Pedagogium*, que va presentar a Prat de Riba, en un article: HOMS, Eladi. «Una Normal Catalana», *La Publicitat*, 18/10/1931, p. 1.

⁶ De l'acta de constitució del Consell d'Investigació Pedagògica de 4/8/1913. Font: Arxiu Històric de la Diputació de Barcelona.

Montessori: en detalla el pressupost, les millores necessàries per a les instal·lacions i nomena la persona encarregada de tirar-ho endavant: el seu amic Palau i Vera.⁷ El mateix pla incloïa enviar aquell mateix novembre el pedagog Palau i Vera a visitar escoles a Roma per tal que al gener iniciés el projecte amb infants orfes de la Casa de la Maternitat. Mentrestant, s'havien d'adequar les instal·lacions i tot el mobiliari.



Casa de Maternitat de Barcelona. Assaig del sistema Montessori. 1914. Foto d'Alejandro Antonietti (font: Arxiu Casa de la Maternitat)

Palau i Vera va visitar escoles i va tornar molt animat a iniciar el seu assaig. Va posar en marxa el projecte amb prou èxit, però calia disposar de mestres formades i preparades per a aquell gran repte. Tota aquella atmosfera d'il·lusió i optimisme va animar la Diputació i l'Ajuntament a aprofitar el II Curs Internacional Montessori, que es feia a Roma el mateix 1914, enviant-hi mestres a formar-se. Es pretenia, així, la continuació de l'assaig de l'aplicació de la metodologia a les escoles catalanes. Finalment, van ser set les mestres pensionades; dues de la mateixa Diputació de Barcelona, que ara ja formava part de la Mancomunitat de Catalunya; quatre de l'Ajuntament de Barcelona, i una de l'Ajuntament de Lleida. Les pensionades a Roma van tenir molt bona connexió amb la doctora Montessori i establiren, així, contactes estrets amb la mateixa Mancomunitat. Elles explicaven a la doctora que la seva feina era

⁷ De les actes de la Casa de la Maternitat de l'any 1913. Font: Arxiu Històric de la Diputació de Barcelona.

molt valorada a Barcelona i que hi havia moltes ganes d'introduir-hi la seva metodologia.

En tornar del curs, les pensionades es van dedicar a explicar la metodologia fent cursos i xerrades arreu de Catalunya, mentre que el Consell de Pedagogia organitzava la primera Escola d'Estiu (1914) al voltant de la pedagogia Montessori. Les dues pensionades per la Diputació es van posar a treballar a l'escola de la Maternitat; la de Lleida, a l'escola de la Maternitat de Lleida; una, en una escola estatal, i dues, en escoles municipals. Leonor Serrano, que era inspectora d'ensenyament, es dedicaria a la promoció de la metodologia d'altres maneres, com la seva primera publicació sobre el mètode Montessori el 1915.⁸

6. LA DECISIÓ DE LA DOCTORA MONTESSORI DE VENIR A BARCELONA I L'ESCOLA MONTESSORI DE LA MANCOMUNITAT

El 1915 la doctora tenia previst anar als Estats Units a fer una gira. En tornar, aniria a Londres a fer un curs. L'esclat de la Primera Guerra Mundial va fer cancel·lar aquest curs i es va plantejar fer-lo a Barcelona, tal com li havien proposat. En aquell moment tenia problemes amb les col·laboracions a Roma i preveia altres alternatives que li permetessin continuar els seus assajos amb un laboratori de recerca i establir un centre de formació. Això va fer que es plantegés anar a viure als Estats Units. A Barcelona, però, se li obria també una opció vàlida. La Mancomunitat de Catalunya tenia interès per organitzar un curs Montessori i continuar l'assaig de l'escola per als infants més grans. Per a Montessori, aquest pla s'acomodava als seus interessos. Si havia de fer un curs, hauria de tenir una aula model on podria continuar assajant el mètode i li serviria de font d'inspiració per acabar el nou llibre per als infants fins a deu anys que estava preparant. L'aposta ja estava feta.

La doctora tenia el compromís del viatge als Estats Units i, per tal de preparar l'aula model, va enviar la seva fidel amiga i col·laboradora Anna Maccheroni a Barcelona.⁹ La idea inicial del Consell de Pedagogia era que

⁸ Leonor Serrano el 1915 publica a Madrid el seu primer llibre sobre el mètode Montessori, anomenat *La pedagogia Montessori*. Es tractava d'un «Estudio informativo y crítico presentado al Ministerio de Instrucción Pública y al Ayuntamiento de Barcelona».

⁹ MACCHERONI, Anna. *A True Romance: Doctor Maria Montessori as I Knew Her*. 1a edició. Edinburgh: Darien Press Montessori Trust, 1947.

estigués només quatre mesos a la Casa de la Maternitat iniciant l'aula per a infants fins a deu anys, esperant a començar el curs durant l'estiu de 1915, quan la doctora tornés d'Amèrica. Ella mateixa explica que en arribar a Barcelona, el febrer de 1915, va quedar meravellada de la ciutat, la gent i la seva cultura. Maccheroni es va adaptar molt de pressa i al desembre d'aquell mateix any ja entenia i parlava perfectament en català. S'observa aquest fet a través de les comunicacions amb Maria Montessori en què li transmetia la seva passió per Barcelona. Això va fer que fins i tot la doctora intentés convèncer el seu pare malalt que anés a viure a Barcelona.

Maccheroni de seguida es va posar a organitzar l'aula, que inicialment havia de ser a la Maternitat, però a l'instant va veure que no era el lloc adequat. Descriu amb pena la situació dels infants a la Casa de la Maternitat i explica que, veient la situació, va proposar continuar l'assaig en un altre lloc, per tenir unes condicions més bones de treball. El fet posterior és que el Consell de Pedagogia es va afanyar a cercar un local per tal d'iniciar una escola nova, amb fills de polítics, intel·lectuals i obrers.

Anna Maccheroni, amb el suport i l'ajuda d'alguns intel·lectuals, va tirar endavant la nova aula i van preparar, adaptar i traduir materials a la llengua i cultura catalanes. L'escola es va muntar precipitadament al carrer Universitat. Pompeu Fabra feia escrits als diaris i es cuidava de preparar i adaptar el material de llenguatge, Francesc d'Assís Galí dissenyava els mobles per a l'escola i s'ocupava de l'ensenyament del dibuix, Frederic Clascar s'ocupava de l'ensenyament religiós. Tots ells ho feien sense cobrar. El primer material Montessori es va dur des de Roma, però ben aviat es va començar a elaborar en tallers a la Casa de la Caritat i amb l'ajuda d'empreses de Barcelona.

En acabar el curs escolar, el juliol de 1915, hi havia a l'escola trenta-quatre infants. Dotze eren a la classe que havia de ser de primer d'elemental, i vint-i-dos a la classe dels petits. Aquell assaig va anar molt bé i calia seguir amb l'adaptació dels infants a l'escola allargant l'estada de Maccheroni al capdavant d'aquell projecte. Ella mateixa va elaborar un llarg informe d'aquells quatre mesos, anomenat «Resultats del mètode Montessori», i va proposar-ne la continuació. Aquell informe va impressionar gratament el Consell de Pedagogia, destacant el seu funcionament brillant, i van decidir publicar-lo per a les famílies i per a la revista *Quaderns d'Estudi*.¹⁰ L'estiu de 1915 comptaven

¹⁰ Uns anys més tard, a la revista *Quaderns d'Estudi* del Consell de Pedagogia, concretament en el número 39 del mes d'abril de 1920, es publicava l'article de Palau i Vera «Un assaig d'aplicació del mètode Montessori a la Casa de la Maternitat de Barcelona».

que a final d'any arribaria Maria Montessori a Barcelona a fer-hi el Curs Internacional, i calia tenir l'escola en condicions per servir d'escola model. Altres reptes per al nou curs 1915-1916 eren: trobar un lloc més gran per a l'escola per poder tenir-hi més aules per a més alumnes i grups, una sala de música i un pati al voltant. Finalment, van trobar el local al carrer Diputació, número 61, i així van poder admetre fins a cent divuit infants.



Escola Montessori. Aula de la Casa dels Nens (22 de gener de 1916). Foto de Frederic Ballell Maymí (font: Arxiu Fotogràfic de Barcelona)

7. ARRIBADA DE LA DOCTORA I PREPARACIÓ DEL III CURS INTERNACIONAL MONTESSORI

Eladi Homs, que era el responsable d'organitzar el curs Montessori i l'encarregat d'impulsar la promoció de les idees Montessori a Catalunya, tenia poc contacte amb la doctora, ja que les comunicacions amb els Estats Units eren molt deficients. Va ser molt difícil poder preparar res per avançar a causa dels compromisos creixents de la doctora als Estats Units. El maig d'aquell any comptaven que arribaria al setembre, però finalment la seva arribada es va anar posposant fins a Nadal de 1915. Mentre esperaven l'arribada de la doctora Montessori, es van continuar fent xerrades sobre el seu mètode educatiu arreu de Catalunya. Al novembre, Anna Maccheroni i el mateix Eladi Homs van organitzar un petit curset previ al Curs Internacional. Malgrat tot, a l'Escola d'Estiu, a causa de pressions contràries a la preponderància d'una sola metodologia estrangera, sols s'hi va fer un petit curs.

Aquell mes de desembre, Anna Maccheroni va anar a Algesires a rebre Maria Montessori i el seu fill Mario Montessori. En el trajecte van passar primer per Madrid, on van estar uns quants dies amb la intenció de contactar amb diferents personalitats culturals i polítiques. Eladi Homs havia deixat instruccions molt precises sobre les personalitats amb qui havien de contactar.¹¹ De les setze personalitats, en descrivia les característiques i les seves simpaties o antipaties vers Catalunya. D'aquests personatges, en podria destacar el capità Teodoro Iradier, l'ajudant del rei que havia anat a Roma a veure el mètode amb Leonor Serrano; José Castillejos, responsable de subvencions per a estudis a l'estranger i del qual deia que era culte i pessimista, envejós de Catalunya; el senyor Burell, aleshores ministre d'Instrucció Pública; el senyor Ortega Gasset, que era com l'Eugeni Ors a Madrid, un jove amb talent que dirigia un diari intel·lectual i tractava bé els catalans, i Ramón y Cajal, segons ell, científic de cèl·lules nervioses.

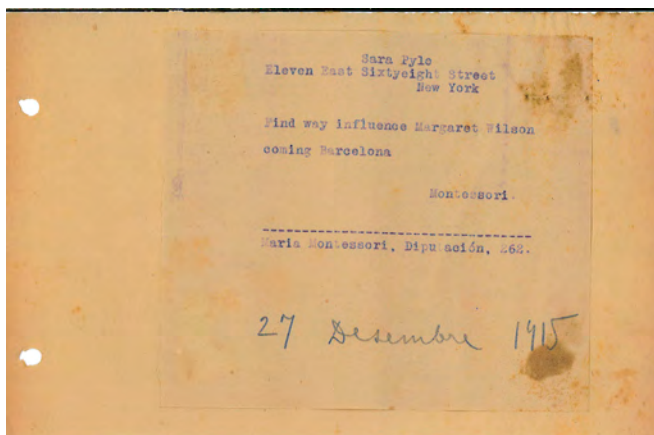
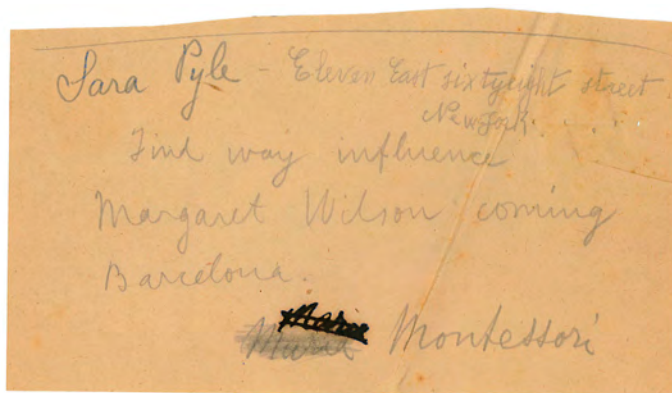
Finalment, Maccheroni, la doctora i el seu fill Mario van arribar a Barcelona el dia 23 de desembre a les 8.30 hores del matí en tren. Allà els va rebre tota una comitiva en què també hi havia la seva col·laboradora Anna Fedeli, que havia arribat des de Roma. Més tard, arribaria la seva col·laboradora Adelia Pyle, que també els havia d'ajudar en el curs. La coincidència de Nadal amb l'arribada de la doctora va aportar un ambient d'optimisme entre els que l'esperaven a Barcelona. La nit de Nadal van anar a un concert al Palau de la Música, on la doctora va esclatar en plors d'emoció escoltant «El cant dels ocells». La doctora estava molt emocionada i, sobretot, afectada per la mort recent del seu pare a Itàlia. Aquell fet va ser molt comentat, va sortir a la premsa i va servir per unir més la doctora amb la societat barcelonina.¹²

Després de visitar unes quantes escoles, com la de la Sagrada Família, on es pretenia aplicar el seu mètode, es van posar a fer feina de seguida per organitzar el curs. No s'havia fet gairebé res i calia, en pocs dies, tenir-ho tot a punt. L'inici de curs estava previst, en principi, el gener de 1916, però el van acabar posposant fins al febrer. El primer que calia fer era dissenyar i promocionar al màxim el curs, i per això necessitaven la mínima informació. S'hi van posar tots a fer feina utilitzant la mateixa escola Montessori de la Mancomunitat del carrer Diputació com a seu de l'organització. Tot i tenir

¹¹ En la correspondència personal d'Eladi Homs del 19 de desembre de 1915 trobem una carta adreçada a Anna Maccheroni amb tot de noms i descripcions dels personatges amb qui calia contactar a Madrid.

¹² MONTESSORI, Carolina. *Maria Montessori Writes to Her Father, Letters from California, 1915*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, 2015.

tan poc temps de marge, calia assegurar l'èxit del curs fent-ne una molt bona promoció. Es pretenia que hi hagués el màxim d'assistents de Catalunya, però també de la resta d'Espanya i del món. Homs va ser especialment actiu fent moltes gestions. En el seu fons documental podem trobar nombroses cartes als seus contactes, premsa, institucions i empreses.



Mostra del treball d'Eladi Homs com a secretari. En aquest exemple es veu com una nota manuscrita de la doctora Montessori es passava a màquina i després s'enviava. Aquest era un telegrama del 27 de desembre de 1915 de la doctora a la seva amiga Sara Pyle als EUA perquè convencés la filla del president Wilson que vingués a Barcelona amb ells (font: arxiu familiar i personal d'Eladi Homs. Correspondència)

En un dels seus articles titulat «La doctora farà un curs a Barcelona», deia:¹³

«A causa de la guerra, aquí nosaltres, els catalans, en el nostre recés mediterrani tenim el deure de preparar-nos per les hores angunioses que seguiran a l'acabament de la gran guerra... Una pedagogia encertadíssima, que sembla feta aposta per als catalans, ens ha enviat Déu en el nostre ajut: la Pedagogia Científica de la Doctora Maria Montessori. Cal formar-se bé per evitar les desnaturalitzacions. Maria Montessori ha accedit a venir a Barcelona a fer el curs... Cal col·laborar a portar com més alumnes millor... Si el curs Montessori assolix l'èxit que esperem, ens haurem situat ja a mig camí de la solució de grans problemes de cultura latents, que a causa dels enigmàtics dies que vindran després de la guerra serien una lastra insuportable per al nostre progrés i potser una amenaça constant a la nostra vida social».

A més dels contactes que va fer amb personatges rellevants i institucions polítiques, eclesiàstiques i acadèmiques de Catalunya i de diferents ciutats espanyoles, en l'àmbit internacional, va col·laborar estretament amb el senyor C. A. Bangs, gestor dels afers de la doctora a Londres, per tal de dur mestres interessats d'Anglaterra al curs. Amb el senyor Bangs també va haver de gestionar la vinguda d'un fidel seguidor de la doctora, Claude Claremont, que havia de ser l'assistent principal del curs. Finalment, malgrat les nombroses gestions i cartes de la mateixa doctora, el Govern britànic no el va alliberar del seu deure militar.

Homs, gràcies a la seva tasca, va aconseguir molt suport i adhesions que van facilitar una nombrosa inscripció per al curs. Es van apuntar més de dues-centes persones a un curs en què, per primer cop, la doctora havia d'explicar com afrontar l'educació religiosa i quins materials calia utilitzar per als infants de fins a deu anys.¹⁴

¹³ El retall d'aquest article l'hem trobat en la documentació personal d'Eladi Homs, però en desconeixem la data exacta i de quin diari o revista es tracta. Sí que es pot llegir que està en una secció anomenada *Catalunya i el Món*. HOMS, Eladi; «La doctora farà un curs a Barcelona».

¹⁴ MONTESSORI, Maria. *I Bambini Viventi Nella Chiesa. La Vita in Cristo. La Santa Messa Spiegata Ai Bambini*. Roma: Garzanti, 1970.

8. EL CURS DE 1916

Al fullet de propaganda que es va publicar el gener de 1916 es detallaven les característiques del curs.¹⁵ Es tractava d'un llibret de vuit pàgines de mida A5 amb el títol «*Curso Internacional Montessori de Barcelona teórico y práctico a cargo de la doctora María Montessori. Doctora en medicina y pedagogía. Fundamentos de la pedagogía científica, enseñanza de párvulos (Case dei Bambini), enseñanza elemental hasta los diez años, educación religiosa católica*». S'especificaven les dates del 15 de febrer al 15 de maig i l'acompanyava un llarg text en el qual hi havia una descripció de la trajectòria de Maria Montessori i del procés seguit fins ara a Catalunya. Acabava dient: «I ja les coses havent arribat a aquest punt, havent el públic intel·ligent demostrat d'una manera tan clara la seva preferència pel mètode Montessori, solament mancava una cosa per llençar d'un mode definitiu aquest moviment com una nova normalitat pedagògica: la preparació de mestres que poguessin portar eficaçment a terme la transformació de les escoles existents de tota mena».

En el fullet també es descrivia la tasca dels estudiants. Consistiria a atendre les lliçons teòriques, observar aules en funcionament i fer pràctiques amb els materials. També, s'explicava que es donaria un diploma si se superava un examen teòric i pràctic que els acreditaria per poder ensenyar en futures escoles Montessori. Es parlava de la creació d'una junta protectora que en un futur vetllaria per tal que en aquestes escoles se seguís correctament la metodologia.

El preu de matrícula era de dues-centes pessetes per als espanyols i italians, i vuit-centes pessetes per als estrangers d'altres països, amb un cinquanta per cent de descompte si provenien de països en guerra. El curs era obert a tothom que tingués alguna relació amb l'educació, com ara mestres, estudiants, religiosos, higienistes, metges i també altres estudiosos. S'animava els ajuntaments i les institucions perquè subvencionessin mestres per assistir-hi i també que invertissin en escoles i materials escolars. Les famílies també hi estaven convidades i es preveia que, si hi havia prou famílies que ho demanessin, els permetrien anar-hi com a oients amb unes condicions especials.

¹⁵ Aquest fullet és un llibret de vuit pàgines imprès a la impremta de la Casa de la Caritat de Barcelona, que es pot trobar als arxius de l'Associació Montessori Internacional. Hi ha un altre fullet diferent, de quatre pàgines, en què hi ha una butlleta d'inscripció que es pot trobar al Fons Verrié de l'arxiu de la Universitat de Girona.

Gràcies a les gestions es van aconseguir cinquanta-cinc beques d'institucions catalanes per a mestres i també el permís d'aquests estaments i de l'Església catòlica per deixar assistir els mestres al curs. Una tasca més difícil va ser convèncer el ministeri de Madrid de fer-ho. El Govern de Madrid veia amb mals ulls l'aposta de la Mancomunitat de Catalunya per la regeneració educativa i creien que el que volien era fer propaganda catalanista. A Barcelona, el Partit Conservador Republicà Radical (PRR) també feia molta oposició al curs pel tractament de la religió catòlica i per la propaganda catalanista que deien que suposava. El ministre va fer un decret que prohibia que els mestres nacionals s'absentessin de la feina per fer aquest curs. Per evitar això, hi va haver moltes gestions de Maria Montessori, Eladi Homs i, fins i tot, del rector de la Universitat de Barcelona i del batlle de Barcelona. Finalment, després d'una enèrgica carta de protesta de quinze diputats i senadors adreçada al ministre, van donar permís d'assistència, però només als mestres nacionals de Barcelona. Aquest fet va afavorir que al curs, malgrat la participació d'estudiants d'arreu del món, no hi participés gairebé ningú de la resta d'Espanya. Per aquest fet, l'ús del castellà va ser minoritari, cosa que va aixecar molta polèmica mediàtica. Políticament, a Madrid, aquell curs es veia com una aposta de la Mancomunitat per fomentar l'ús del català en detriment del castellà i també deixava en evidència l'Estat espanyol davant el públic estranger que participava en el curs.¹⁶ Els organitzadors del curs van contestar dient que el fet que no hi hagués estudiants en llengua castellana, però sí que n'hi hagués molts en llengua anglesa, era per culpa del boicot del Govern de Madrid.

Finalment, dels cent vint-i-cinc alumnes que inicialment es preveien, el curs va tenir cent vuitanta-set alumnes i cinquanta-vuit oients. D'aquests alumnes, cinquanta eren pagats per institucions catalanes (vint de la Mancomunitat, vint-i-cinc de l'Ajuntament de Barcelona i la resta d'altres ciutats catalanes). També, hi va haver un mestre pagat per l'Ajuntament de Pamplona, un mestre de Santander pagat per l'Editorial Araluce i cinc estudiants de la Facultat de Ciències subvencionats per la mateixa Adelia Pyle, traductora i col·laboradora de la doctora.

No s'ha trobat cap llista dels estudiants del curs, però se'n poden saber els noms de la majoria gràcies a cartes, fulls d'inscripció i documentació diversa.

¹⁶ Podem trobar notícies a la premsa espanyola d'aquell moment que parlen d'aquest fet, com l'article «La política española ante la acción nacionalista en algunas regiones», de Diego Pazos García, a la revista *Nuestro Tiempo* del març de 1916, 207, p. 1.

Per exemple, se sap dels alumnes estrangers gràcies a una carta del mes de març d'Eladi Homs a Fedeli, que ja havia tornat a Roma, en què li explica que Mario M. Montessori acompanyava a fer excursions molt interessants les sis alumnes angleses i un home que assistien al curs. També se sap que hi havia un portuguès i una portuguesa, Miss George i Miss Caroline Kenney del Canadà, i una italiana de les escoles de Barcelona. A causa de la guerra, va ser molt difícil que hi assistissin més estrangers. Se sap, també, que molts candidats en van quedar fora i que hi havia una llarga llista d'espera.

La sessió d'inauguració es va fer al local del Centre Excursionista al carrer Paradís, 10, de Barcelona, el 16 de febrer a les sis de la tarda. El sistema de control per entrar al curs era a través d'unes contrasenyes que cadascú tenia i que havia de donar en entrar a l'edifici. Setmanalment, es feien unes quatre sessions teòriques de set a vuit de la tarda els dilluns, dimecres, dijous i divendres a la mateixa sala d'actes del carrer Paradís. En total, es van donar trenta-vuit lliçons que van acabar el 10 de maig. Cada final de setmana s'entregava als estudiants la traducció al català de cada lliçó de la doctora Montessori i, finalment, se'n va editar un llibre. El Consell de Pedagogia, també, va publicar uns resums reduïts de cada lliçó a la publicació *Quaderns d'Estudi*.¹⁷

Maria Montessori va dedicar la major part del temps del curs a demostrar científicament el perquè de l'aproximació respectuosa que s'havia de fer envers l'infant. Va insistir molt en la necessitat d'oferir a l'infant un ambient higiènic, tant a l'escola com a casa, i donar-li materials que l'ajudessin a desenvolupar-se físicament i intel·lectualment per ell mateix. Va presentar els exercicis de vida pràctica i els d'educació dels sentits i va fer especial atenció als materials a utilitzar per als nens més grans, fins a deu anys, en matemàtiques, llengua, geometria i música. Sobre l'estudi de les ciències i la història, va parlar de la necessitat de disposar d'especialistes i d'estimular la recerca a través de la imaginació dels infants.

¹⁷ A la revista *Quaderns d'Estudi* del Consell de Pedagogia de l'any I, vol. II, en els números 4 i 5, de maig i juny de 1916, es publiquen resums de les lliçons teòriques de la doctora Montessori al curs internacional.



Maria Montessori amb un alumne a la Casa dels Nens de Barcelona (any 1916). Foto de Frederic Ballell Maymí (font: Arxiu fotogràfic de Barcelona)

El format dels cursos que solia fer la doctora Montessori, constituïts, com el de Barcelona, per trenta-vuit lliçons, a part de les observacions i pràctiques, queda molt lluny dels que es fan actualment, amb més de quatre-centes cinquanta hores de lliçons, a part de les observacions i pràctiques, en un curs de l'Associació Montessori Internacional (AMI) d'educació primària. La mateixa Maria Montessori ho reconeixia més tard en una entrevista feta a Barcelona el 1919, en la qual comentava que voldria establir centres permanents d'entrenament arreu on anava, perquè aquells cursos curts que s'estaven duent a terme no eren suficients per preparar mestres.¹⁸ Deia que ella només tenia temps per exposar les seves idees i que, per això, els mestres tenien mancances en coneixements i altres aptituds, que havien de suplir amb una formació posterior amb gent experimentada. Una bona formació hauria d'incloure, per exemple, les instruccions en totes les àrees, com ara les ciències naturals, la higiene o l'art.

Al discurs final, del dia 10 de maig de 1916, Maria Montessori va fer un breu resum del mètode, el va comparar amb el catolicisme i va dir que el més bon camí vers la pau era a través de l'educació. Aquests són alguns extractes de les seves paraules:

¹⁸ Article de l'entrevista feta a la doctora Montessori el 20 d'abril de 1919. Sense nom del reporter. «With Dr Montessori in Barcelona», *The Times Educational Supplement*, 1 de maig de 1919, p. 208.

«El mètode dona calma, ordre i claredat interior que canvia la seva conducta en la vida pràctica... La pau futura no vindrà per factors externs com els tractats que es puguin fer... Cal transformar internament l'home... He vingut a Espanya atreta pel fet que aquí hi havia més que en altres països la possibilitat de trobar l'ajut per continuar la meua tasca d'ajudar a l'educació espiritual de l'infant. Estic contenta per estar compartint amb tots l'obra de l'amor vers els nens petits. Mai enlloc no he estat tan ben escoltada com aquí. Si voleu recordar-vos de mi, recordeu-me com una persona que s'està desenrotllant, que ha treballat molt, que ha estimat molt, perquè sens dubte heu comprès que la nostra obra no és una obra àrida del pensament, sinó una obra emesa per l'amor».¹⁹

Les observacions es van organitzar de manera que cada estudiant tingués quatre hores a la setmana durant la jornada escolar a l'Escola de la Mancomunitat amb Anna Maccheroni. Al local de l'Escola Industrial hi havia una aula per fer-hi demostracions de materials i pràctiques.

Anna Maccheroni, en els seus escrits posteriors, recorda diverses anècdotes sobre la col·laboració de l'Escola de la Mancomunitat amb el curs. Explica que la cadira que utilitzava per a les lliçons, amb braços d'estil català en blau i taronja, era una que li havia agradat molt a la doctora el primer dia que va anar a l'escola. També, conta com els infants de l'escola ajudaven de maneres diferents: eren observats cada dia pels estudiants, es van encarregar d'empaquetar amb cura els materials de la Maternitat per dur-los a l'aula on farien pràctiques per al curs, i van participar ensenyant a fer servir els materials als estudiants.

En acabar el curs, es van fer els exàmens escrits i orals. Es van examinar un total de cent trenta persones i els diplomes es van donar més tard del 8 de juny, ja que encara no s'havien imprès. El cap de setmana del 19 i 20 de maig, els alumnes van organitzar un banquet a l'hotel Tibidabo en honor de la doctora Montessori i es van organitzar per fer-li diversos regals d'agraïment. Un d'aquests regals va ser la cadira d'estil català que tant li agradava, i l'altre va ser un bust de la doctora en marbre que encara es conserva al Museu d'Història de la Ciutat de Barcelona.

¹⁹ Extret del recull que va fer la Diputació de Barcelona de les seves lliçons, que es donava enquadernat als alumnes: MONTESSORI, Maria. *Curs Montessori 1916. Lliçons*. Diputació de Barcelona, 1916.



Bust de la doctora Montessori encarregat pels alumnes del Curs Internacional Montessori de 1916 per oferir-li de regal al final de curs. Foto de Daniel Cañigüeral del fons del Museu d'Història de Barcelona (MUHBA)

Segons Eladi Homs, la valoració del curs va ser tot un gran èxit. Valorava que, malgrat el poc temps per organitzar-lo i la situació de guerra que vivia Europa, les entitats catalanes havien col·laborat molt i que mai una ciutat no havia pres un compromís tan gran en un canvi educatiu. Al final del curs es va crear la junta protectora que havia de vetllar per la bona marxa de les escoles Montessori i l'agrupació Amics de Maria Montessori, que seria suprimida el 1923 amb la Dictadura de Primo de Rivera. Els exalumnes del curs de 1916 es van trobar el diumenge 2 de juliol per parlar del curs, i van proposar fer una revista mensual recollint idees i novetats de Montessori arreu del món. Eladi Homs va acollir la proposta i, d'acord amb la doctora, va enviar cartes a una de les seves col·laboradores principals als Estats Units, Miss Parkhurst, que li suggeria editar la revista en l'àmbit internacional, en castellà i anglès. Aquella revista no es tiraria endavant. Hauria d'esperar a les revistes de 1924-1925 a Holanda i les d'Itàlia a finals dels anys vint. La revista de Barcelona s'editaria l'any 1935 mensualment.

Aquell curs havia donat molta energia al voltant del projecte de renovació educativa de la Mancomunitat i es tenien moltes esperances i molts projectes al voltant de la doctora Montessori. Tot i que en aquell moment la

Mancomunitat no tenia la totalitat de les competències culturals i universitàries (en mans de l'Estat espanyol), va dissenyar tota una gran organització per a l'ensenyament primari, secundari, estudis normals per a mestres i institucions diverses per a la formació professional i tècnica a la Universitat Industrial. Vist el gran èxit i l'efervescència de molts intel·lectuals del moment vers la pedagogia Montessori liderant el canvi educatiu del moment, van començar a dissenyar la continuació de l'assaig de la metodologia des de primària passant per secundària i arribant als estudis superiors. L'estiu del 1916, Eladi Homs, en les seves cartes, explicava a Montessori i a d'altres el projecte de l'Institut que haurien d'anomenar oficialment Seminari Laboratori de Pedagogia per aconseguir l'autorització del Govern de Madrid, ja que no tenien competències en l'educació secundària. En aquesta correspondència es poden trobar molts detalls d'aquesta estratègia que poden ser subjectes d'un article posterior.

9. REFLEXIONS FINALS

La història de la relació de Barcelona amb Maria Montessori continua amb molts encontres i desencerts que podríem resumir en quatre etapes molt diferenciades. La primera, que aniria des del 1916 fins al 1921, la definiria com la de l'intent frustrat de fer créixer les idees de Montessori dins la política educativa de la Mancomunitat. Les raons són diverses i susceptibles de ser analitzades en futurs treballs. La segona fase es podria identificar com la de la influència i la pràctica Montessori sense la doctora, que va del 1921 fins al 1929, l'any en què la doctora tornaria a fixar la seva residència a Barcelona. La tercera etapa, la més prolífica i influent, amb col·laboracions explícites tant del Ministeri d'Instrucció Pública de Madrid com, més endavant, de la Generalitat i l'Ajuntament de Barcelona, s'allarga des del 1929 fins al 1936, quan Montessori ha de marxar precipitadament a causa de la Guerra Civil. Realment encara es coneix poc d'aquesta etapa i tot el que se'n té són informacions i activitats que van des de programes de ràdio a obertura d'escoles, campanyes en defensa dels drets dels infants, un altre curs internacional, etc. De fet, si no hagués estat per la Guerra Civil, la història de la influència de Montessori a Catalunya hauria estat molt diferent.

Finalment, la darrera etapa aniria des del 1936 fins al present, i la definiria com la del mètode Montessori de trinxera, oblit i desqualificació en un primer moment i de revaloració els darrers anys.



Acte de clausura del XVIII Curs Internacional Montessori el 1933 al saló de sessions del Palau de la Generalitat amb el president Francesc Macià i la doctora Maria Montessori. Foto de Segarra i Torrents



*Maria Montessori i el seu fill Mario al Tibidabo de Barcelona (any 1933)
(font: fons documental AMI a Amsterdam)*

En l'article he volgut amplificar algunes de les descobertes fetes al voltant dels primers anys, sobretot en relació amb les circumstàncies de la vinguda de la doctora a Barcelona i del seu Curs Internacional del 1916. Mentre escrivia el text, estava preparant el meu doctorat al voltant de la figura d'Eladi Homs en relació amb la col·laboració amb la doctora Montessori i amb el Consell de Pedagogia.²⁰ Així i tot, hi ha encara molt material que cal posar en coneixement del lector i que aportaria moltes dades noves a aquest relat tan interessant de la relació de la doctora Montessori amb Barcelona.

Durant la meua recerca he observat com, avui en dia, en molts escrits i àmbits acadèmics, encara es repeteixen molts dels arguments contraris a aquesta pedagogia que s'esgrimien en els anys de la primera etapa de la Mancomunitat. He vist com moltes opinions personals s'han anat amplificant i repetint gràcies a la difusió i influència de personatges tan rellevants en la renovació pedagògica com Alexandre Galí. De la seva primera etapa hi ha molt a parlar al voltant de les circumstàncies que giraven entorn d'aquell projecte de la Mancomunitat i de les raons per les quals va acabar fracassant. Tot això ha de ser objecte d'un estudi i d'articles posteriors que poden ajudar a entendre i conciliar amb més perspectiva aquell moment tan important de la història de la relació de Montessori amb Catalunya.

FONTS DOCUMENTALS

Fons escrites:

Arxiu Històric de la Diputació de Barcelona. Actes del Consell d'Investigació Pedagògica.

Actes de la Casa de la Caritat-Maternitat de l'any 1913.

Arxiu Municipal de Barcelona. Ajuntament de Barcelona.

Arxiu Contemporani de Barcelona. Ajuntament de Barcelona.

Arxiu de l'Associació Montessori Internacional a Amsterdam.

Biblioteca Nacional de Catalunya. Generalitat de Catalunya.

²⁰ CAÑIGUERAL, Daniel. *Maria Montessori, Barcelona i Eladi Homs. Període 1911-1923*. Tesi doctoral. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, 2022.

Dolors Canals (1913-1936). Notes personals manuscrites.

Arxiu personal d'Eladi Homs. Comunicacions personals del fons privat d'Eladi Homs Oller.

Museu d'Història de Barcelona. Col·lecció Miró. Ajuntament de Barcelona.

Fonts orals: entrevistes amb:

Antònia Canals (neboda de Dolors Canals)

Carolina Montessori (besneta de Maria Montessori)

Elvira Homs (filla d'Eladi Homs).

Mètode i escola Montessori a Barcelona fins a la Guerra Civil (1936-1939). De l'adhesió incondicional a l'eclecticisme

Montessori Method and School in Barcelona until the Civil War (1936-1939). From Unconditional Adherence to Eclecticism

Salvador Domènech i Domènech

salvadordomenech@gmail.com

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

Data de recepció de l'article: setembre de 2021

Data d'acceptació: març de 2022

RESUM

El mètode de la doctora Maria Montessori va deixar una profunda i rica petjada educativa i renovadora a la ciutat de Barcelona abans del règim franquista (1939). Un sistema actiu, alegre, lúdic, coeducatiu, de base científica, en què el protagonista és l'infant. El professorat acompanya l'alumnat procurant respectar el ritme en l'itinerari personal d'aprenentatge. La revolució montessoriana fou possible perquè la Mancomunitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona i l'administració municipal hi van creure, van crear escoles, *Cases dels Nens*, i van promoure la formació continuada dels mestres a través de cursets, seminaris i Escoles d'Estiu.

PARAULES CLAU: mètode Montessori, *Casa dels Nens*, Ajuntament de Barcelona, Mancomunitat de Catalunya, Diputació de Barcelona, Manuel Ainaud, Alexandre Galí, Escola Nova, renovació pedagògica.

ABSTRACT

Maria Montessori's method left a deep and rich renovating educational footprint in the city of Barcelona before the Franco regime (1939). An active, cheerful, playful, co-educational, science-based system, in which the child is the protagonist. The teacher accompanies the students, trying to respect their rhythms in their personal learning itinerary. The Montessori revolution was possible because the Mancomunitat de Catalunya, the Diputació de Barcelona and the municipal administration believed in it, created schools, *Case dei Bambini*, and promoted continuous teacher training through courses, seminars, and Summer Schools.

KEY WORDS: Montessori Method, *Case dei Bambini*, Barcelona City Council, Mancomunitat de Catalunya, Diputació de Barcelona, Manuel Ainaud, Alexandre Galí, New School, pedagogical renewal

RESUMEN

El método de la doctora Maria Montessori dejó una profunda y rica huella educativa y renovadora en la ciudad de Barcelona antes del régimen franquista (1939). Un sistema activo, alegre, lúdico, coeducativo, de base científica, en el que el protagonista es el niño. El profesorado realiza un acompañamiento al alumnado, procurando respetar el ritmo en el itinerario personal de aprendizaje. La revolución montessoriana fue posible porque la Mancomunidad de Cataluña, la Diputación de Barcelona y la administración municipal creyeron en ella, creando escuelas, *Case dei Bambini*, y promoviendo la formación continuada de los maestros a través de cursillos, seminarios y Escuelas de Verano.

PALABRAS CLAVE: método Montessori, *Case dei Bambini*, Ayuntamiento de Barcelona, Mancomunidad de Cataluña, Diputación de Barcelona, Manuel Ainaud, Alexandre Galí, Escuela Nueva, renovación pedagógica.

I. PRESENTACIÓ: PARAULES PRÈVIES

La doctora Maria Montessori (1870-1952) i el seu mètode educatiu al parvulari els tinc ben presents des que vaig començar a redactar la tesi doctoral sobre *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona* a les primeries dels anys vuitanta del segle passat.¹ Hi vaig dedicar un subcapítol, «Els parvularis i el mètode Montessori», a la mateixa alçada en importància que les escoles a l'aire lliure, per exemple. També hi ha un component vivencial com a exalumne del parvulari montessorià de la Sagrada Família de Barcelona durant els dos darrers anys de la dècada dels cinquanta. Mercès a l'ombrel·la del catolicisme de casa nostra, la llengua vehicular, tant a l'aula com al pati, era el català i les activitats es desenvolupaven amb protagonisme dels infants, en coeducació. El respecte al fet que el gènere sexual era una riquesa en harmonia formadora, i no cap impediment, que ens beneficiava de la manera més natural, el vaig tenir en records que guardo, com el d'una festa final de curs en què (entre roques no treballades de la pedrera) nens i nenes vam cantar i ballar amb un vestidet femení de color blanc amb tota naturalitat. En perspectiva m'adono del progressisme revolucionari que aquell fet significà per a la comunitat educativa.

En l'exercici de psicopedagog al llarg d'una trentena d'anys a la ciutat de Sabadell i el seu entorn, com a membre d'un equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), he tingut l'oportunitat de copsar la importància que continua tenint la metodologia montessoriana a l'etapa de tres a sis anys, tant a l'escola pública com a la concertada. A vegades per iniciativa pròpia de la tutora, que introdueix aspectes sensorials dins un plantejament eclèctic; altres, en un enfocament de cicle o de nivell. En ambdós casos, en l'estada d'observació individual o de grup, el joc i els materials de figures geomètriques, lletres soltes i peces de diferents formes i colors omplien de manera harmònica els moments d'aprenentatge autoregulat, tant a l'aula com a les estones d'esbarjo. També en reunions de coordinació a l'etapa de parvulari i en comissions pedagògiques.

El fet que estigués emparentat (pel casament d'una neboda seva i el meu germà) amb l'intel·lectual i polifacètic Josep Maria Ainaud i de Lasarte (1925-2012) va facilitar-me de jove tenir coneixement d'una riquesa històrica, cultural i educativa que no sempre es trobava als llibres: de l'estada a la Casa

¹ Vegeu: DOMÈNECH, Salvador, *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995.

dels Nens del carrer d'Aribau; de l'àvia, l'escriptora i feminista Carme Karr i Alfonsetti (1865-1943), o del pare, artista i tècnic de l'educació, Manuel Ainaud i Sánchez (1885-1932). També, de manera col·lateral, vaig conèixer altres personalitats i esdeveniments del país. I l'activitat escolar i professional d'ell i dels seus tres germans, Joan, Anna Maria i Montserrat. Un privilegi, un enriquiment que m'ha acompanyat i que he anat incorporant als treballs de recerca, com a testimoni i material per tal de fer-ne divulgació contextualitzada amb rigor.



Infants de l'Escola Montessori del carrer d'Aribau. El nen mig agenollat és Josep Maria Ainaud i de Lasarte (font: arxiu personal de Salvador Domènech)

2. MARIA MONTESSORI I BARCELONA

Dels interessats en el tema és sabut que la primera *Casa dei Bambini* fora d'Itàlia s'instal·là a la ciutat de Barcelona, i la mateixa doctora Montessori hi va residir durant anys, en diferents èpoques, abans de la dictadura monàrquica de Primo de Rivera i durant la Segona República fins a l'esclat de la Guerra Civil. Per a ella Barcelona va significar una segona llar, per l'entusiasme que el seu mètode tingué entre la comunitat educativa catalana —un penell amb base científica— així com per l'escalf humà que va rebre com a persona. Aquest enamorament mutu i els resultats brillants aconseguits

portaren les administracions a potenciar, en diversos àmbits, el seu mètode alternatiu enfront de la caspositat imperant. La Mancomunitat de Catalunya, l'Ajuntament de Barcelona i la Diputació ho concretaren amb la creació d'escoles públiques montessorianes.

Arran de l'interès despertat per publicacions a casa nostra des del 1911, quatre anys després la Diputació de Barcelona facilità la creació de la primera Escola Montessori com a tal a Catalunya i a l'Estat espanyol, i hi va posar al capdavant la millor col·laboradora de la *dottorressa*, Anna Maccheroni. L'eficiència de la directora, «d'una intel·ligència molt clara i d'una preparació molt completa i sòlida»,² i la inestimable participació de les mestres Maria Villuendas i Josefa Roig de Pujol van evidenciar l'encert en la instauració de la metodologia, que prioritzava l'infant per ell mateix i no un projecte d'adult.

La comunitat educativa, astorada de manera positiva, valorava el fet que l'infant aprengué a llegir sol, mitjançant l'ús del material didàctic corresponent. I excel·lències com que el joc autoregulat és més beneficiós que la instrucció memorística; la importància de l'entorn i la seva observació per sobre de ser receptors passius de l'adult; l'autoregulació de la pròpia dinàmica, la ubicació a l'espai de l'aula, la «disciplina», el silenci; el grup classe basat en les habilitats i els interessos dels escolars, no pas en nivells rígids d'edat. El 1918 la *dottorressa* assumí la direcció que havia deixat vacant la *signorina* Maccheroni, així com el timó del Seminari Laboratori de Pedagogia ubicat a la Casa de Maternitat.

L'Ajuntament va anar una mica a remolc en preveure la creació d'aquests tipus de centres d'educació infantil. L'1 de setembre de 1915 va començar a funcionar l'Escola Montessori del carrer de la Tapineria, número 33, dirigida per Mercè Climent. El gener de 1917 s'inaugurava el segon parvulari al carrer de Balmes, 69, amb Maria Dolors Canals al capdavant. Els dos parvularis oferien matrícula per a quaranta alumnes el gener de 1918. El primer disposava de la tarda dels dijous com a dia de descans setmanal; el segon, de la tarda del dissabte. L'horari de l'escola del carrer de Balmes, per exemple, era de 9.30 a 12.30 hores al matí i de 14.30 a 17.30 hores a la tarda.

Les escoles municipals Montessori estaven regides per un reglament de deu articles. Fent-ne un resum, podem dir que regulaven els aspectes següents:

² GALÍ, Alexandre, *Història de les Institucions i del Moviment Cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre II Ensenyament Primari*, segona part. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1979, p. 54.

Primer: acreditació reconeguda de la titulació de la professora que tingués a càrrec seu l'escola.

Segon: sobre els deures de la mestra; les substitucions; l'horari; l'admissió d'alumnes; rebre retribucions dels pares; tenir cura del desenvolupament dels infants; de la higiene i de la conservació del material.

Tercer: serveis d'un metge inspector.

Quart: nombre d'alumnes (màxim quaranta); quinze places de franc.

Cinquè: vacunació prèvia i no ser menor de tres anys ni major de cinc per ingressar-hi.

Sisè: edat màxima d'estada (fins als set anys).

Setè: obligacions dels pares o tutors, com ara vetllar per la higiene i la puntualitat dels fills; informar de l'estat de salut; justificació de festes; comprar una bata.

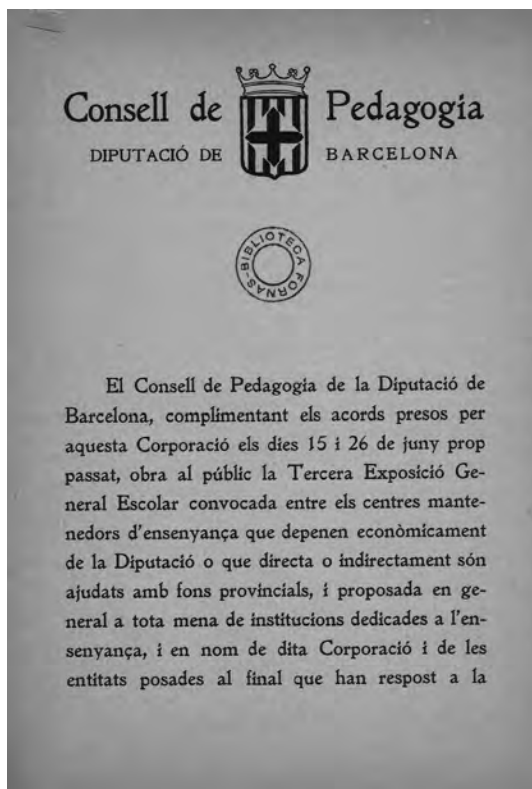
Vuitè: justa i equiparable instrucció dels alumnes.

Novè: utilització de la llengua catalana.

Desè: horari d'escola i període de vacances.³

Volem deixar constància que la Diputació i l'Ajuntament de Barcelona, així com l'Ajuntament de Lleida, durant els primers mesos de l'any 1914 van pensionar set mestres per assistir al Segon Curs Internacional que la doctora Montessori impartia a Roma. La finalitat era que còpsessin de primera mà els resultats de la seva metodologia per poder implantar-la després al Principat. Entre les escollides hi havia Mercè Climent, Dolors Canals i Celestina Vigneaux. Joan Palau i Vera va esdevenir el predecessor a implantar-la a casa nostra, de manera paral·lela, tant al Col·legi Mont d'Or com a la Casa de Maternitat i Expòsits de la Diputació. El 1913 va ser pensionat per la Diputació barcelonina per anar a Roma, amb el propòsit d'estudiar de prop el desenvolupament de les Cases dels Nens. Va esdevenir un fervent montessoria i va traduir el seu mètode al castellà: *El Método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei Bambini»* (1915).

³ AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona 1917*. Barcelona: Henrich, 1921, p. 147.



Coberta de l'opuscle del Consell de Pedagogia sobre la Tercera Exposició General Escolar, amb la participació d'escoles, centres i institucions, en un total de vuitanta-nou (font: arxiu personal de Salvador Domènech)

El Consell de Pedagogia de la Mancomunitat de Catalunya assumí el seguiment de l'experiència, amb personalitats tan remarcables com Eladi Homs i Francesc d'Assís Galí. El més clar objectiu del Consell era potenciar a casa nostra les característiques de l'Escola Nova per fer front a l'escola tradicional i oficial. Per la definició que en fa, la metodologia de la doctora Maria Montessori excel·lí en els seus propòsits renovadors:

«[...] L'Escola Montessori en la seva constitució íntima havia assolit unes regions de perfecció on no havia arribat cap altra institució catalana: una distinció i una finesa sense ficció ni ensucrament en el tracte dels infants per la part del professorat i en els infants l'equilibri i

l'ordre interns dels éssers que s'han desenvolupat segons la llei pregona de la seva espiritualitat sense cap violència ni pertorbació. Fou damunt d'aquesta base ben consolidada que vam treballar l'Escola Graduada i després l'Escola Blanquerna.»⁴

En l'etapa no republicana, la religió formà part d'una manera ben clara i sentida en l'ideari d'escola, impregnació donada pel catolicisme de la qui va concebre el mètode, que va néixer a partir de l'observació i de l'espiritualitat dels *bambini*, començant pels qui tenien discapacitat intel·lectual.

3. FORMACIÓ EN EL MÈTODE MONTESSORI I ESCOLA PÚBLICA A BARCELONA

Amb la posada en funcionament dels grups escolars, dels parvularis i la seva ensenyança (continguts, procediments, metodologies, didàctiques) aquests es van potenciar via Patronat Escolar (1922). La instauració a l'Estat espanyol de la Dictadura de Primo de Rivera (1923) va significar un endarreriment en els àmbits d'enfocament progressista de les línies socials i educatives, i més a Catalunya, per les característiques de llengua i cultura pròpies. A partir de 1930, amb el govern monàrquic del general Berenguer, la situació s'anà recuperant. Des de l'organisme mixt entre l'Estat i l'Ajuntament de Barcelona que era el Patronat Escolar, s'organitzaren cursets de perfeccionament per a mestres recentment nomenades a l'escalafó funcional. El programa d'aquestes sessions formatives es publicà en un fascicle el març de 1931, un mes abans de proclamar-se la Segona República espanyola. Com a mostra de l'interès demostrat valguin les següents frases transcrites de la introducció, que traspuen entusiasme i que fan èmfasi en els principis científics de les metodologies a tractar i dels coneixements impartits pels especialistes de renom:

«El Programa ha estat confeccionat tenint en compte especialment el paper principalíssim de la mestra de parvuls com a col·laboradora de l'infant en la tasca del seu lliure i complet desenvolupament, de manera que en cap instant la seva intervenció pugui constituir un entrebanc, o simplement un retard, per a aquest desplegament físic i psíquic del parvulet posat sota la seva cura.

⁴ GALÍ, Alexandre, *op. cit.*, p. 56.

També s'ha cregut que havia d'interessar preferentment a les parvulistes el coneixement exacte dels principis científics que són la base dels mètodes avui considerats com a més eficients, per tal de fer ben conscient la pràctica d'aquests mètodes i condicionar tota l'activitat escolar a la més rigorosa escrupolositat científica.

»Ultra aquests dos nuclis d'estudi que constitueixen la part principal del curset, hom ha cregut necessari d'afegir-hi, a més d'algun coneixement complementari que enriqueixi els mitjans d'expressió de la parvulista, un grup on fossin donades indicacions i normes precises referents a diverses activitats pròpies de tot ensenyament primari en general, però que en ço que fa referència als pàrvuls tenen un especialíssim interès pel rendiment que d'elles cal esperar i perquè són un doll inesgotable del gaudi i alegria infantils que han d'ésser la característica i la pedra de toc de les classes de pàrvuls.»⁵

Tot i el posicionament eclèctic de l'Ajuntament de Barcelona, no sorprèn que, de les quatre ponències exposades, dues fossin sobre la metodologia Montessori, i cal destacar el coneixement i la vàlua de les conferenciants: Maria Dolors Canals i Rosa Sensat. En l'àmbit municipal, cada declaració de principis pedagògics passava necessàriament per l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura i, per tant, per l'ideari progressista de Manuel Ainaud, que al mateix temps era secretari del Patronat Escolar. El seu col·laborador lleial Artur Martorell tenia un enfocament similar pel qual, des d'una posició institucional, es procurava salvaguardar per sobre de tot els beneficis dels escolars de la ciutat de qualsevol edat.

El curset de perfeccionament per a mestres va començar el dilluns 2 de març al Grup Escolar Milà i Fontanals en sessions de matí i de tarda. Les anomenades lliçons complementaven la part teòrica amb l'observació directa del treball escolar, «copsada durant l'assistència organitzada, mentre duri el curset, a les escoles de pàrvuls de les institucions municipals d'ensenyament primari».⁶ El programa constava de quatre parts diferenciades. Era complet i interessant pel ventall de matèries impartides i la importància professional i intel·lectual dels ponents. La relació de títols, sense entrar en continguts, és la següent:

⁵ PATRONAT ESCOLAR DE BARCELONA. *Curset de perfeccionament per a les mestresses de pàrvuls dels Grups Escolars*. Barcelona: Suc. d'Henrich, 1931, sense numerar.

⁶ *Ibidem*, sense numerar.

A. Coneixement de l'infant:

- *El desenvolupament físic de l'infant dels 3 anys als 7 anys*. Sis lliçons a càrrec del doctor Manuel Salvat Espasa, metge inspector escolar de Barcelona.
- *La formació del llenguatge fins als 7 anys. Acció dels mestres i de l'escola*. Sis lliçons a càrrec d'Alexandre Galí, secretari del Consell Informatiu de Pedagogia i del Seminari de Pedagogia de la Diputació de Barcelona.
- *Els defectes de pronunciació*. Una lliçó a càrrec del doctor Joan Alzina i Melis, director de l'Institut Municipal de Vilajoana.
- *El desenvolupament psíquic de l'infant dels 3 anys als 7 anys*. Cinc lliçons a càrrec de Frederic Doreste, director del Grup Escolar Ramon Llull.
- *Notes sobre la psicologia del pàrvul*. Dues lliçons a càrrec del doctor Joaquim Xirau, director del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

B. Les bases dels mètodes propis per a l'ensenyament de pàrvuls:

- *El sistema froebelià*. Dues lliçons a càrrec de Rosa Sensat, directora del G. E. Milà i Fontanals.
- *El mètode de la pedagogia científica de la doctora Maria Montessori*. Cinc lliçons a càrrec de Rosa Sensat.
- *L'educació sensorial en el mètode Montessori*. Tres lliçons a càrrec de Dolors Canals, directora d'Escola Municipal Montessori.
- *El mètode Decroly*. Cinc lliçons a càrrec d'Anna Rubiés, directora del G. E. Ramon Llull.

C. Activitats educatives diverses.

- *L'educació física del pàrvul*. Tres lliçons a càrrec de Joan Trigo, professor d'Educació Física.
- *El dibuix i l'activitat manual*. Dues lliçons a càrrec de Ramon Jori, director dels ensenyaments artístics de les escoles municipals, i lliçons pràctiques a càrrec de Dolors Palau, directora de l'escola a l'aire lliure del Parc del Guinardó.
- *Cançons i rondes infantils*. Tres lliçons a càrrec d'Enric Gibert i Camins, professor d'ensenyament musical dels nois de la Casa de Caritat.
- *Què pot fornir el folklore per a l'educació del pàrvul*. Dues lliçons a càrrec d'Aureli Campmany.

D. Coneixements complementaris:

- *Llengua catalana*. Cinc lliçons a càrrec de Pompeu Fabra, director de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, i dotze lliçons a càrrec d'Artur Martorell, col·laborador d'ensenyaments complementaris de l'Assessoria Tècnica.
- *Dibuix*. Cinc lliçons a càrrec de Ramon Jori.



Coberta del quadernet de la primera Escola d'Estiu (1914)
(font: arxiu personal de Salvador Domènech)

El mètode montessorià va prendre tal volada que en la Primera Escola d'Estiu (1914) se n'organitzà un curs, tant teòric com pràctic, a càrrec de la inspectora Leonor Serrano, el pedagog Joan Palau i Vera i les mestres Celestina Vigneaux, Mercè Climent de Padilla, Josefa Roig de Pujol, Dolors Canals i Maria Villuendas. S'impartiren dues sessions teòriques i cinc de pràctiques

i d'observació.⁷ En posteriors escoles d'estiu se'n continuaren fent, a més de visites. L'any següent, el 2 d'agost, el reverend doctor Frederic Clascar exposà *La llibertat en el mètode Montessori* en una conferència. Llorenç Jou i Olió, mestre i escriptor, va fer-se ressò del gran interès i expectació en el món educatiu al seu *Calendari Pedagògic* del 24 de juliol del mateix any:

«En el Saló de Cent del Consistori ha tingut lloc, aquests dies, el cicle de conferències montessorianes amb les quals les nostres pensionades a Roma pel nostre Ajuntament donaren compte de llurs impressions en seguir el curs internacional de la doctora italiana. El dia 18 la inspectora provincial Na Leonor Serrano desenrotllà el tema *El segle dels nois i el mètode Montessori*. El dia 20 Na Celestina Vigneaux tractà de *l'Educació de la voluntat en el sistema Montessori, consideracions sobre els premis i els càstigs en la família i en l'escola*. El dia 21 Na Mercè Climent parlà de l'Autoeducació, basada en l'atenció i disciplina espontània. El dia 22 Na Dolors Canals s'ocupà de l'Educació sensorial a base del sistema Montessori; aplicació a la lectura i escriptura. [...] Tant les quatre sessions primeres, il·lustrades amb projeccions, com la de clausura, foren concorregudes per molta assistència, si bé més algun dia que els altres, veient-se clar que més o menys en pro o més o menys en contra, tot el món pedagògic de Barcelona s'és interessat fortament per la Montessori, a la qual tothom concedeix el següent mèrit, que ja apuntava el senyor Juncal: en el mètode Montessori s'hi respira un profund, un excel·lent amor als infants».⁸

El 25 de gener de 1917 el Consistori barceloní nomenà Manuel Ainaud i Sánchez, en sessió plenària, assessor pedagògic de la Comissió de Cultura. I el 9 d'agost del mateix any el nomenà director general de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura. Ainaud estava al corrent del mètode Montessori i era conscient de la seva vàlua. Anys més tard, durant la primavera de 1923, va viatjar a Roma per prendre contacte directe amb les escoles que hi practicaven el mètode. Aquest article permet deixar-ne constància fefaent adjuntant la imatge d'aquest fet, en què els responsables pedagògics li van lliurar, com a

⁷ CONSELL D'INVESTIGACIÓ PEDAGÒGICA. *Escola d'Istiu de Barcelona*. Barcelona: La Neotipia, 1914, p. 4.

⁸ JOU I OLÍO, Llorenç, *Calendari Pedagògic*. Barcelona: Impremta Elzeviriana i Llibreria Camí, 1930, p. 212-214.

reconeixement i regal, una benedicció apostòlica i indulgència plenària del Vaticà, atès que feia poques setmanes que Pius XI havia estat escollit pontífex.⁹



Imatge 4. Obsequi que Manuel Ainaud va rebre en la visita a les escoles Montessori de Roma
(font: arxiu personal de Salvador Domènech)

⁹ Amb la salutació del text de l'obsequi es volia reconèixer l'autoritat educativa i tècnica fent servir la introducció prèvia al seu nom: Il·lustríssim Senyor.

Coneixent el tarannà de Manuel Ainaud, era previsible que, si hi havien anat mestres pensionades, el recentment nomenat secretari del Patronat Escolar havia de copsar-ho en directe i amb coneixement de causa. Una nova aportació als estudiosos de Maria Montessori.



*Coberta del fullet del tercer Curs Internacional, celebrat a Barcelona el 1916
(font: arxiu personal de Salvador Domènech)*

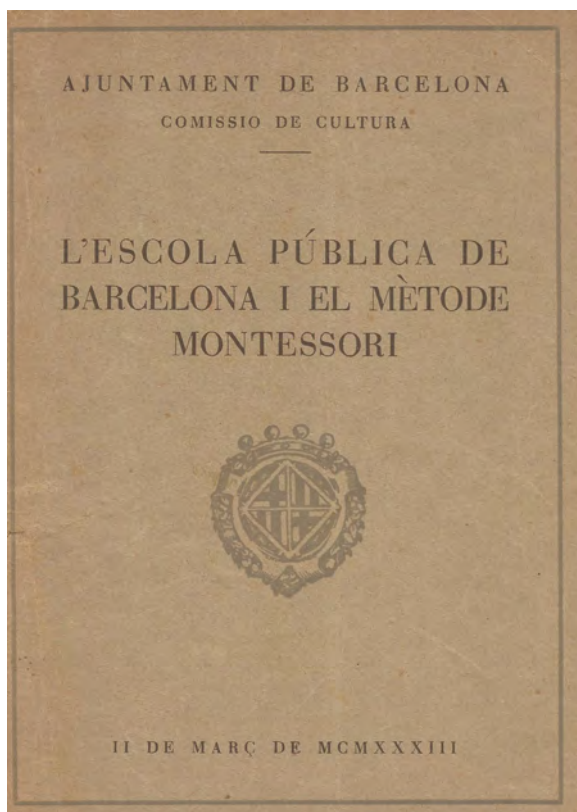
L'any 1916, entre el 15 de febrer i el 15 de maig, se celebrà el III Curs Internacional Montessori de Barcelona, auspicat per la Diputació. Amb anterioritat s'havia organitzat a Itàlia i als Estats Units. El curs, teòric i pràctic, va ser impartit per la mateixa *dottoressa*. En el fullet que s'edità, de vuit pàgines sense numerar, s'inclou aquest apartat:

«Ademés de la part teòrica fonamental i del mètode per a l'educació dels pàrvuls, la Doctora Montessori exposarà per primera vegada el Mètode per a l'Escola Elemental, o sigui, per alumnes de set a deu anys. Aquest fet donarà al Curs de Barcelona un interès extraordinari, ja que el Mètode Montessori per l'Escola Elemental és encara desconegut del públic pedagògic, essent esperades amb gran interès les seves solucions. Probablement coincidirà amb el Curs l'aparició del Llibre de l'Ensenyament Elemental.

»L'Escola Montessori de la Diputació, que aplica d'una manera general el mètode per a l'Escola Elemental, proporcionarà el lloc d'observació i pràctiques als alumnes del Curs.»

El millor testimoni escrit i gràfic de l'època sobre el celebrat mètode a Barcelona el tenim en el llibret que la Comissió de Cultura edità el març de 1933, *L'Escola Pública i el Mètode Montessori*, en honor a la celebració del XVIII Curs Internacional. Recull informació significativa sobre el Curs Internacional aplicat a l'escola elemental, així com el fet que a començaments de 1917 el Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació creà una Càtedra de Pedagogia que s'encomanà a la doctora. Aquesta càtedra es transformà en Laboratori i Seminari de Pedagogia. També inclou testimonis de Celestina Vigneaux sobre l'Escola Nacional Montessori de Barcelona i de Maria Dolors Canals sobre l'itinerari montessorià de les Cases dels Nens. Conté dades interessants, com: a) les escoles de Barcelona ciutat que empraven la metodologia de la doctora Montessori i b) les ciutats i poblacions de Catalunya on també s'hi havia implantat:

- a) Escola Municipal del carrer d'Ataülf, 12; Escola Municipal del carrer de Còrsega, 268; Escola Pública de la Via Laietana; graus de pàrvuls dels grups escolars; Mútua Escolar Blanquerna; Escola de la Sagrada Família; Institut Eulàlia; Institut Montserrat; Escola Mossèn Cinto; Escola Sant Jordi; Ateneu Democràtic Regionalista del Poble Nou; Escola Italiana; Escola Suïssa.
- b) Berga, Canet de Mar, Capellades, Cardona, Gironella, Granollers, l'Hospitalet de Llobregat, Igualada, Masquefa, Molins de Rei, Olesa de Montserrat, Pineda, Roda, Rubí, Sabadell, Sant Cugat del Vallès, Terrassa, Tona, Tortosa, Vilafranca del Penedès. També es va dur a terme a Palma.



Coberta del llibret editat per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona el 1933 (font: arxiu personal de Salvador Domènech)

Encara que en el llibret del 1933 es fan constar els graus de pàrvuls dels grups escolars en la relació de centres on s'emprava el mètode, i en unes pàgines anteriors es diu que «[...] en crear-se les places de mestres municipals parvulistes destinades als Grups Escolars de Barcelona, el mètode Montessori fou un dels que entraren de ple dins l'organització d'aquests Grups [...]»,¹⁰ no vol dir que fos hegemònic. Per una banda, en el curset de perfeccionament del març de 1931 no només s'explicà aquest mètode sinó que Rosa Sensat exposà

¹⁰ AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA, *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori*. Barcelona: Impremta Mallorca, 1933, s. p.

el froebelià i Anna Rubiés el de Decroly; per altra banda, les opinions dels directors recollides a l'enquesta de 1933 (a petició de Joaquim Xirau, llavors president de la Comissió de Cultura) eren de manera majoritària favorables a l'eclecticisme.¹¹

4. LES ESCOLES MUNICIPALS I EL MÈTODE MONTESSORI

Com a biògraf de Manuel Ainaud comparteixo l'opinió d'Alexandre Galí quan deixa per escrit en la seva obra magna, i no prou reconeguda, que «no era partidari de casar-se amb un sol mètode».¹² Justifica l'eclecticisme d'Ainaud i de l'Assessoria Tècnica parlant de les dues escoles Montessori municipals:

«[...] Van ser creades per a donar una mica de conseqüència a la tramesa de les pensionades a Roma i es van anar sostenint per la doble utilitat del bon servei que feien i de l'atenció que es mereixien les respectives directores, no pas perquè l'Ajuntament cregués que a base d'elles calgués preparar el planter de mestresses parvulistes que havien de regentar les classes de pàrvuls dels Grups escolars en relació amb els quals és possible que l'Assessoria Tècnica fos, si no eclèctica, almenys expectant».¹³

Manuel Ainaud, en un informe que realitzà l'Assessoria l'any 1918 sobre les escoles Montessori i l'ensenyament primari, referint-se a la conveniència d'ampliació de les dues escoles municipals, a part de veure-les com «un centre de la vida, d'activitats i de recerques per als mateixos nois qui investigaran i trobaran per si sols les veritats i les relacions de les coses»,¹⁴ volia impregnar-les d'un matís formatiu propi català, arrelat a la tradició pedagògica:

«[...] curarem de segellar-la amb les d'un bon esperit català, assajant així la nostra escola catalana. Ella serà l'escola primària tipus que és la que ha de crear l'Ajuntament. Mentre l'Ajuntament no pugui constituir les escoles primàries que caldrien a Barcelona, ni tingui facultats encara per reorganitzar les nacionals ja existents almenys hauria de donar el to

¹¹ Material consultat al Servei de Documentació Pedagògica de l'Arxiu de l'Institut Municipal d'Educació ubicat al Centre Fonoaudiològic a la dècada dels anys vuitanta del segle passat.

¹² GALÍ, Alexandre, *op. cit.*, *Ensenyament Primari*, tercera part, p. 156.

¹³ *Ibidem*, segona part, p. 169.

¹⁴ AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Les Escoles Montessori i l'Ensenyament Primari*, IV. Barcelona: Servei de Documentació Pedagògica de l'IME de l'Ajuntament de Barcelona, s. p.

del que hauria d'ésser instituint-ne una de tipus que el dia de demà fes de patró a les noves que s'instituïssin i avui fes ja d'exemplaritat a les existents.»¹⁵

El català tingué un paper destacat a les escoles Montessori, no tan sols com a llengua vehicular sinó com a iniciador de l'aprenentatge de la lectoescriptura. La següent aportació de Maria Dolors Canals així ho constata, fent referència als impediments posats per la dictadura monàrquica:

«He de confessar ara públicament que l'Escola Montessori del carrer d'Aribau, i segurament totes les Escoles montessorianes, han passat uns anys de veritable captiveri. Han estat els anys que volien foragitar de l'Escola la nostra llengua mare; llavors vam veure clarament, i per desgràcia vam haver de comprovar, que és impossible una autèntica Escola Montessori si s'obligava els nens a una llengua que no és la pròpia... [...] És que el mètode Montessori fa que els nens visquin una vida tan natural que de cap manera pogueren admetre l'artifici que suposa aprendre de llegir en una llengua que no era la que ells parlaven.»¹⁶

En les enquestes als exalumnes, prèvies a la realització del llibre *Els alumnes de la República. Els Grups Escolars de l'Ajuntament de Barcelona*,¹⁷ una de les respostes rebudes és de Paquita Maleras i Franquet, antiga alumna de l'Escola Municipal Montessori del carrer d'Ataülf. Una resposta força descriptiva i agraïda:

«Recordo amb alegria l'estada, durant els cursos del 1934 al 1936, a la meua escola del carrer d'Ataülf, número 12, que era el mateix carrer on vivia amb els pares i l'àvia materna. L'escola, dins una gran finca, estava ubicada en un edifici a la meitat del carrer, a mà dreta entrant-hi des del carrer dels Templers, una mica més avall de l'Església que es coneix com a Església del Palau Reial, i que suposo que deu ser un antic palau dels que encara abunden al barri; per això em semblava majestuós a ulls d'una criatura.

¹⁵ Ibídem, s. p.

¹⁶ AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA, *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori*, op. cit., s. p.

¹⁷ DOMÈNECH, Salvador, *Els alumnes de la República. Els Grups Escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2008.

La nostra classe era una sala molt gran i ens assèiem a l'entorn de tauletes. La professora que vaig tenir era la Srta. Carbó, persona molt simpàtica. Ens ensenyava a llegir i escriure amb cartrons de lletres —una lletra per cartró—, que anaven estampades amb una mena de paper de vidre, brillant, i que reconeixíem de manera tàctil, resseguint-la amb els dits. També fèiem feines manuals: ens ensenyaven a fer llaços de roba, a practicar un exercici manual que consistia en fer un tramet de tires que havien de combinar-se en sentit vertical i horitzontal...

»Foren uns anys molt feliços, i que malgrat el temps que ha passat, em venen sovint a la memòria amb una sensació de satisfacció als llavis. Durant la guerra no recordo haver estat escolaritzada, i les imatges posteriors, al col·legi Baixeras, són ja de tenir la mà alçada.»¹⁸

Una aportació d'anàlisi també positiva de l'advocat laboralista i diputat socialista al Parlament de Catalunya (1980-84) Francesc Casares i Potau:

«Valoro molt positivament la metodologia emprada pels mestres de l'escola Baixeras. Als cursos de pàrvuls se seguia, segons em sembla, el mètode Montessori amb resultats molt bons. Tinc la impressió que als cursos superiors consistia en una adaptació dels mètodes pedagògics més moderns a paràmetres més tradicionals. S'havia desterrat l'acumulació memorística de coneixements, però no es perdonava, per exemple, ignorar les capitals dels Estats del món o els rius de la Península.

»En general els mètodes pedagògics del professorat fugien dels mètodes didàctics tradicionals per incorporar mètodes moderns basats en centres d'interès i en la iniciativa de l'alumne.»¹⁹

En aquelles escoles de l'Ajuntament de Barcelona es van experimentar els millors sistemes d'ensenyament i les més innovadores metodologies del moment (Decroly, Plan Dalton, Montessori, Fröebel, Project Method...), si bé des del Patronat Escolar no es va voler imposar-ne cap. Amb la seva posició eclèctica, el Patronat va voler que els centres, i òbviament els docents, se sentissin còmodes a l'hora de trobar la millor didàctica, metodologia i manera de fer que s'ajustés a la seva idiosincràsia professional. Hom no pretenia que es

¹⁸ *Ibidem*, p. 120.

¹⁹ *Ibidem*, p. 190.

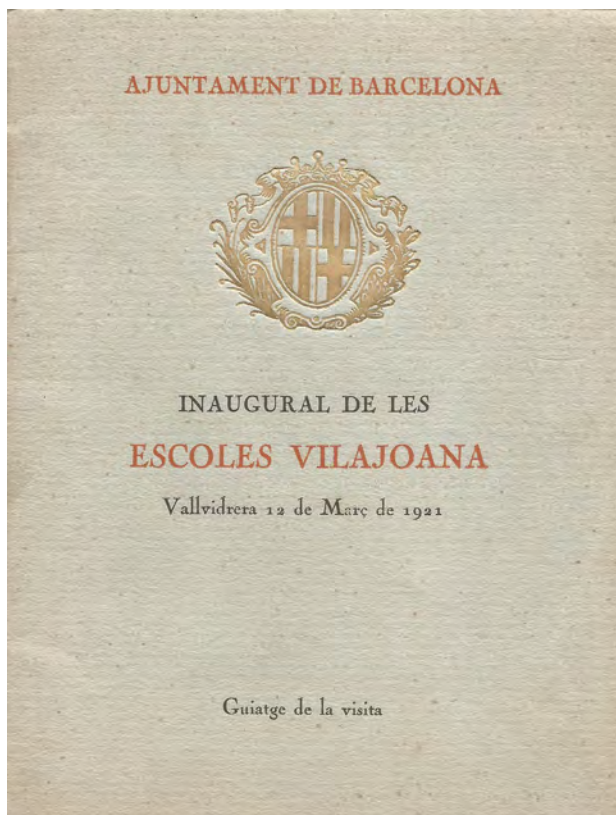
copiés res, sinó que cada docent trobés la manera més encertada per treballar amb els alumnes després d'un procés d'interiorització pedagògica.

Com que hom va saber crear un vincle emocional entre professorat i alumnat, això va repercutir molt positivament en la metodologia: els mestres estaven al costat dels alumnes quan aquests tenien alguna dificultat, i això permetia organitzar millor la resposta educativa a cada noi i a cada noia. Un ensenyament actiu i un bon tractament personalitzat per part dels docents feren néixer entre els alumnes la curiositat i les ganes d'aprendre. L'alumnat va procurar tenir una actitud activa no només davant dels aprenentatges, sinó davant de la vida; aquesta actitud els va comportar el saber fer preguntes: als professors, a la família, a qui fos..., tot en bé del coneixement significatiu, no pas memorístic. El professorat va saber sembrar la llavor de la recerca, de l'interès per les coses, pel descobriment de fenòmens, pel raonament deductiu com a camí per aprendre a aprendre en els alumnes de totes les edats.

Un parvulari singular per la seva ubicació física i per l'entorn, a la muntanya de Montjuïc, on havia estat pavelló de la Companyia Arrendatària de Tabacs de Filipines, és el Parvulari Forestier, amb uns 225 nens i nenes. És un edifici que es va construir arran de l'Exposició Internacional de 1929, igual que el G. E. Mossèn Jacint Verdaguer (Pavelló Regi) del carrer de Lleida, i que n'esdevingué edifici annex. Empraren la docència montessoriana i froebeliana. En l'inventari que els directors Josep Montua i Imbert i Joaquina Solans i Mercadé van elaborar el 12 de maig de 1937, a petició del president de la Comissió de Cultura, Joaquim Xirau i Palau, dins d'una relació extensa, s'anomena de manera literal el material següent:

Torres Montessori, 10 jocs; prismes Montessori, 10 jocs; 30 jocs d'observació de color, 60 de forma i 50 de color i forma; jocs de tacte robes, 50; jocs de boles, 55; xifres en paper de vidre, 80 jocs; lletres en paper de vidre, 40 cartrons; lletres soltes, 180 cartrons; lletres movibles, 4 capses; cartrons lectura graduada, 200; contes diversos, 50; trencaclosques, 140 jocs; 50 jocs de cartrons de càlcul; jocs d'observació en general, 180.²⁰

²⁰ Material consultat al Servei de Documentació Pedagògica de l'Arxiu de l'Institut Municipal d'Educació ubicat al Centre Fonoaudiològic a la dècada dels anys vuitanta del segle passat.



Escoles Vilajoana, on també s'empraren metodologia i material didàctic montessorians
(font: arxiu personal de Salvador Domènech)

Les anomenades escoles Vilajoana, que incloïen l'Escola de Cecs, l'Escola de Sordmuts i l'anomenada llavors Escola de Deficients, també empraren la metodologia de la *dottoressa* i material didàctic montessorià en el desenvolupament escolar. El fet que al mateix centre també hi tingués seu el Laboratori de Psiquiatria —conjuntament amb cinc laboratoris més—, dirigit per Joan Alzina i Melis, i que aquest mantingués una relació professional regular d'amistat amb Maria Montessori, comportà un interès extra de seguiment escolar.

No voldria acabar l'article sense fer esment de les cantines escolars. L'organització dels primers locals específics on es van habilitar, la decoració, l'ambientació i l'educació cívica que s'hi impartia, van seguir la influència

pedagògica de la doctora Montessori amb l'experiència de les seves cantines escolars a les Cases dels Nens de Roma. La mestra Celestina Vigneaux fou pionera en la creació de la primera cantina escolar al barri d'Hostafrancs i a donar-li un caire educatiu i no només caritatiu. Més endavant, les cantines escolars municipals i les dels grups escolars del Patronat passaren a ser una prolongació de la resta de serveis i una part intrínseca del pla d'escola que s'havia projectat.

Il ritorno di Maria Montessori in Italia nel secondo dopoguerra: 1946-1952. Incontri, progetti, corsi di formazione *The return of Maria Montessori to Italy after World War II: 1946-1952. Meetings, projects, training courses*

Paola Trabalzini
p.trabalzini@lumsa.it
Università LUMSA - Roma

Data de recepció de l'article: setembre de 2021
Data d'acceptació: gener de 2022

RESUM

Aquesta contribució pretén reconstruir la xarxa de relacions nacionals i internacionals que van contribuir al retorn de Maria Montessori a Itàlia el maig de 1947 i a la creació del Centro di Studi Pedagogici per tal de crear les condicions per a una residència permanent de la científica al seu país. La reconstitució de l'Opera Nazionale Montessori i les activitats de la seva presidenta Maria de Unterrichter Jervolino en col·laboració amb personalitats destacades de la vida política i cultural italiana i amb els estudiants 'històrics' de Montessori se situen en aquest context.

PARAULES CLAU: moviment Montessori, Itàlia, educació, pau, Centro di Studi Pedagogici

ABSTRACT

This contribution aims to reconstruct the network of national and international relations which contributed to the return of Maria Montessori to Italy in May 1947 and to the establishment of a Centro di Studi Pedagogici in order to create the conditions for a permanent residence of the scientist in her country. The reconstitution of the Opera Nazionale Montessori and the activities of its president Maria de Unterrichter Jervolino in collaboration with leading personalities of Italian political and cultural life and with the 'historical' students of Montessori are placed in this context.

KEY WORDS: Montessori movement in Italy, education, peace, Centro di Studi Pedagogici

RESUMEN

Esta contribución tiene como objetivo reconstruir la red de relaciones nacionales e internacionales que contribuyó al regreso de Maria Montessori a Italia en mayo de 1947 y al establecimiento del Centro di Studi Pedagogici con el fin de crear las condiciones para una residencia estable de la científica en su país. En este contexto se sitúan la reconstitución de la Opera Nazionale Montessori y las actividades de su presidenta Maria de Unterrichter Jervolino en colaboración con destacadas personalidades de la vida política y cultural italiana y con las alumnas 'históricas' de Montessori.

PALABRAS CLAVE: Movimiento Montessori, Italia, educación, paz, Centro di Studi Pedagogici

1. LA RETE DI RELAZIONI PER LA RICOSTRUZIONE DEL MOVIMENTO MONTESSORIANO

Gli anni 1946-1952 sono densi di iniziative in relazione alla riorganizzazione del movimento montessoriano in Italia e alla creazione delle condizioni per riportare la scienziata di Chiaravalle e il suo lavoro nel suolo natio lasciato nel 1934. Ci riferiamo in modo particolare alla ricostituzione a partire dal 1946 dell'Opera Nazionale Montessori (ONM), all'organizzazione

nel 1949 dell'VIII Congresso Internazionale di San Remo, il primo dopo la Seconda guerra mondiale e che consentì ai montessoriani provenienti dai vari continenti di ritrovarsi, alla candidatura della scienziata di Chiaravalle nel 1949 al premio Nobel per la pace, e, infine, alla fattiva collaborazione tra l'ONM e l'Università per Stranieri di Perugia al fine di organizzare in Italia un «Centro di Studi Pedagogici» per la divulgazione della proposta pedagogica montessoriana attraverso conferenze e corsi di formazione internazionali.¹

Il presente contributo ha lo scopo di ricostruire i tratti fondamentali dell'imponente attività organizzativa e culturale che vide impegnate diverse personalità della vita politica italiana, principalmente cattoliche e liberali, in collaborazione con l'on. Maria de Unterrichter Jervolino, presidente dell'ONM, e con le allieve «storiche» di Montessori. Anche se l'esito non fu quello sperato, il grande lavoro svolto consentì al movimento montessoriano italiano di riprendere il suo cammino in un quadro di riferimento internazionale nel quale la città di Perugia con la sua Università per Stranieri svolse un ruolo importante.

Come detto, nel 1946 fu avviata la ricostruzione dell'ONM, istituita con Regio Decreto n. 1534 dell'8 agosto 1924, con il fine di diffondere la proposta educativa montessoriana e tutelarne l'applicazione. Nel 1933 Maria Montessori e il figlio Mario si erano dimessi dall'ONM per divergenze con l'allora presidente Emilio Bodrero riguardo alla gestione dell'ONM stessa.² Nel 1934 i Montessori lasciarono l'Italia dopo anni di tormentato e altalenante rapporto con il regime fascista, sancendo l'incompatibilità tra l'educazione nella libertà e il pacifismo militante di Montessori e l'educazione paramilitare e autoritaria del «libro e moschetto» promossa dal regime.³

¹ Il presente lavoro si inserisce negli studi promossi dal Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale (2019-2023) *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*, che vede coinvolte quattro università: Alma Mater di Bologna, LUMSA di Roma, Milano Bicocca e Università della Valle d'Aosta.

² Le dimissioni furono inviate nel gennaio del 1933 da Barcellona, dove Maria e Mario Montessori si trovavano per l'organizzazione del XVIII corso internazionale. Emilio Bodrero si era schierato da subito a fianco del regime fascista. Dal 1924 al 1934 fu deputato e poi senatore sino al 1944, mentre dal 1926 al 1928 ricoprì la carica di sottosegretario al Ministero della Pubblica Istruzione. Quando nel 1931 divenne presidente dell'Opera Montessori era anche commissario della Confederazione Nazionale Sindacati Fascisti Professionisti ed Artisti.

³ Numerosi sono i contributi pubblicati in Italia sul rapporto tra Montessori e fascismo dagli anni Novanta ad oggi, segnaliamo i principali apparsi negli ultimi anni: TRABALZINI, Paola. «Montessori, Mussolini e fascismo». CIVES, Giacomo, D'ARCANGELI, Marco Antonio, PESCI, Furio, TRABALZINI, Paola. *Montessoriana. Incontri italiani*, Pescara: Libreria dell'Università Editrice, 2010, pp. 81-111; LAMA, Luisa. «Maria Montessori nell'Italia fascista. Un compromesso fallito». DE SANCTIS, Leonardo (ed.) *Il volo tra le*

Con decreto luogotenenziale dell'8 febbraio 1946 il senatore Alessandro Casati venne nominato Commissario dell'ONM per la durata di un anno;⁴ in seguito alle sue dimissioni, tale nomina fu conferita per decreto del capo provvisorio dello Stato del 7 marzo 1947 all'on. Maria de Unterrichter Jervolino, che nel marzo del 1948 venne eletta presidente dall'Assemblea dei soci dell'ONM contemporaneamente all'approvazione del nuovo statuto dell'Ente.⁵

«Un giorno, nell'intervallo dell'Assemblea Costituente - ha scritto Jervolino - l'on. Gonella, allora Ministro della Pubblica Istruzione,⁶ mi disse che sarebbe stato suo desiderio che io accettassi di occuparmi dell'Ente Nazionale Opera Montessori per cercare di ricostruire un patrimonio d'idee e di azione che gli ultimi anni del fascismo e la guerra avevano disperso. Di Maria Montessori conoscevo solo le opere: a questo studio in anni ormai lontani mi aveva incoraggiata Luigia Tincani proprio mentre stava preparando per le scuole

genti di Maria Montessori oltre ogni confine. Roma: Fefè Editore, 2016, pp. 107-129; LEENDERS, Hélène. «A Specil Meaning of „Health“. Towards a Theory-immanent Explanation for the Use of the Montessori Pedagogy in Fascist Italy», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. 25 (2018), pp. 197-207; PESCI, Furio. «La buona razza italiana. Aspetti del rapporto di Maria Montessori con il fascismo», *Rivista di storia dell'educazione*. 2 (2019), pp. 133-152; FABBRI, Fabio, «Maria Montessori di fronte al fascismo». FABBRI, Fabio, (ed.) *Maria Montessori e la società del suo tempo*. Roma: Lit Edizioni, 2020, pp. 208-229.

⁴ Alessandro Casati (1881-1955), cattolico liberale, ministro della Pubblica Istruzione dal 2 luglio 1924 al 5 gennaio 1925 nel governo Mussolini, ruppe poi con il fascismo. Tornò alla vita politica come rappresentante del partito liberale nel Comitato di Liberazione Nazionale, fu Ministro della Guerra dal giugno 1944 al giugno 1945 e senatore dal 1948 al 1953.

⁵ Archivio ONM, Serie ONM Sede centrale - I Faldone - 3. Commissari governativi e presidenti. Maria de Unterrichter Jervolino (1902-1975) è stata una delle ventuno donne elette nel 1946 all'Assemblea Costituente, presente in Parlamento nelle prime tre legislature come deputata della Democrazia Cristiana, della cui direzione nazionale fece parte dal 1946 al 1954. Ha ricoperto diversi incarichi nelle istituzioni e in seno al suo partito; dal 1948 al 1975 è stata presidente dell'ONM, nel 1953 divenne vicepresidente dell'Associazione Montessori Internazionale (AMI) e nel 1964 presidente del Comitato Italiano dell'Organizzazione Mondiale per l'Educazione Prescolastica (OMEP) e poi vicepresidente di quello mondiale. Impegnata nel movimento femminile cattolico, per Maria Jervolino vi era un inscindibile legame tra ispirazione cristiana, ricostruzione sociale, integrazione democratica dei ceti popolari e azione politica delle donne (per un'attenta ricostruzione del suo contributo politico, sociale ed educativo, vedasi VIOLI, Roberto Paquale. *Maria de Unterrichter Jervolino (1902-1975). Donne, educazione e democrazia nell'Italia del Novecento*. Roma: Edizioni Studium, 2014). Si ringrazia la dott.ssa Elena Dompè, vicepresidente dell'ONM, per la collaborazione nella ricerca documentale presso la Biblioteca e l'Archivio.

⁶ Guido Gonella (1905-1982), giornalista, antifascista, deputato all'Assemblea Costituente per la Democrazia Cristiana, di cui fu segretario dal 1950 al 1953, chiamò l'on. Jervolino a far parte della Commissione d'inchiesta per la riforma della scuola, riguardo alla parte relativa alla scuola materna. Durante il suo impegno politico ricoprì vari incarichi governativi.

in India le sue Missionarie della Scuola.⁷ Al bambino - prosegue Jervolino -, come Maria Montessori ce lo fa conoscere, avevo spesso pensato nell'orrore delle notti trascorse a Napoli nei rifugi sotto i bombardamenti, con i miei bambini sulle ginocchia e tanti altri bambini attorno sudici, spaventati e spesso bellissimi. Come non accogliere questo invito a servire il bambino? Ma non sapevo proprio da dove cominciare. Presi tempo per la risposta [...]. Comuni amici, vista la mia pena, mi dissero: 'Vai dalla Signorina Costa Gnocchi e senti un po' lei'.⁸ Non la conoscevo. La trovai a Palazzo Taverna nella sua scuola [...]. Fu gentile con me, avvertì subito - mi parve - le mie buone intenzioni e mi aiutò a pensare, a conoscere meglio il lavoro che mi si offriva, a vederne le difficoltà fuori di me e in me, allora impegnata in altri duri compiti. Mi disse di pensarci e di non rifiutare, ma di pensarci ancora. Tornai da lei altre volte: mi sembrava che mi aiutasse a maturare una decisione grave, che poi presi e che è divenuta gran parte della mia vita».⁹

Con la guida costante e lungimirante dell'on. Jervolino, il sostegno delle allieve di Montessori, Adele Costa Gnocchi, Giuliana Sorge¹⁰ e Maria

⁷ Luigia Tincani (1889-1967) visse la sua giovinezza a Bologna dove maturò la vocazione domenicana. Si laureò nel 1916 in pedagogia a Roma presso l'Istituto Superiore Femminile di Magistero e in filosofia a La Sapienza. A lei si deve la fondazione del primo Circolo Universitario Cattolico Femminile di Roma, di cui Maria Jervolino divenne socia e poi presidente, nonché la fondazione della congregazione "Unione S. Caterina da Siena delle Missionarie della Scuola" e della Libera Università Maria SS. Assunta (LUMSA).

⁸ Adele Costa Gnocchi (1883-1967) è stata una tra le prime allieve di Montessori, partecipando nel 1909 al Corso di pedagogia scientifica, tenuto dalla studiosa marchigiana a Città di Castello, presso la residenza dei Baroni Franchetti. All'incirca nel 1927 aprì una piccola Casa dei bambini, detta la "Scuoletta", con l'aiuto dei Conti Taverna, che misero a disposizione alcuni locali all'interno del loro palazzo nobiliare a Roma e dove nel 1939 venne aggiunta una scuola elementare. La "Scuoletta" chiuse nel 1943-44 e riaprì dopo la Seconda guerra mondiale accogliendo anche bambini dai dieci-dodici mesi ai tre anni. Nel 1960 Costa Gnocchi fondò il Centro Nascita Montessori (HONEGGER FRESCO, Grazia. *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi 1883-1967*. Molfetta: La Meridiana, 2001; DE SERIO, Barbara. *Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa Gnocchi*. Roma: Editoriale Anicia, 2014).

⁹ JERVOLINO, Maria. «Dal bambino la costruzione del mondo», *Vita dell'infanzia*. 11 (novembre 1967), p. 4. La ricostituzione dell'ONM attraverso l'operato di Maria de Unterrichter Jervolino ha avuto una prima trattazione a cura di chi scrive nell'articolo «1949-2019 Maria Montessori da San Remo a Perugia», *Vita dell'infanzia*. 5-6/7-8 (maggio-giugno/luglio-agosto 2019), pp. 65-78.

¹⁰ Giuliana Sorge (1903-1987), allieva di Montessori dal 1924, la sostenne dal 1928 nella direzione della Regia Scuola di Metodo Montessori a Roma per la formazione di insegnanti di Casa dei bambini, divenendone di fatto la responsabile, dato che la scienziata di Chiaravalle era spesso lontana dalla capitale a causa dei molti viaggi. Negli anni Trenta, su incarico di Montessori, si recò in Cile e Argentina per diffonderne la proposta pedagogica. Nel secondo dopoguerra fu attiva nella rete di relazioni volta a favorire il ritorno di Montessori in Italia (HONEGGER FRESCO, Grazia. «Ricordando Giuliana Sorge», *Il quaderno Montessori*. 16 (inverno 1987-88), pp. 85-87 e il recente affettuoso ritratto di SORGE, Federico. «Giuliana Sorge: una vita con Maria Montessori. Memorie di famiglia», *Vita dell'infanzia*. 5-6/7-8 (maggio-giugno/luglio-agosto 2021), pp. 31-37).

Antonietta Paolini,¹¹ nonché grazie all'impegno del prof. Salvatore Valitutti, già Provveditore agli Studi a Perugia e dal 1953 vicepresidente dell'ONM e poi deputato e senatore per il partito liberale, l'Ente fu attivo nel promuovere il rientro di Montessori in Italia, destinato ad avvenire il 1° maggio 1947 su invito del governo, nella persona dell'on. Gonella. Ad accogliere Montessori all'aeroporto vi erano l'on. Jervolino e Madre Luigia Tincani. In un'intervista radiofonica del maggio 1947 Montessori, rispondendo alla Commissaria dell'ONM che le chiedeva cosa avesse provato rivedendo Roma dall'aereo, così si esprimeva: "Ho provato una intensa commozione quando dall'alto ho visto apparire Roma nella sua grandezza imponente, tutta insieme, tutta intera, e ho visto, nella discesa, apparire chiaramente quei monumenti pei quali avevo trepidato con dolore così lungo tempo. [...] E pensando alle sofferenze dei miei concittadini, del popolo a cui appartengo mi commossi con profonda tenerezza".¹²

Madre Tincani, con la sua sensibilità umana ed educativa, apprezzò e sostenne la proposta pedagogica montessoriana, che aveva approfondito durante gli studi al Magistero di Roma e si impegnò, oltre che per il ritorno di Montessori in Italia, anche affinché ella fosse ricevuta da Pio XII. L'udienza avvenne il 20 maggio 1947 e rappresentò un momento essenzialmente privato.¹³

Alcuni giorni prima, il 3 maggio 1947, per celebrare il suo ritorno in Italia, la scienziata di Chiaravalle era stata accolta dall'Assemblea Costituente. Nel discorso di saluto l'on. Jervolino intervenne sottolineando i motivi per i quali la figura di Montessori poteva essere di riferimento in quel particolare momento storico: l'impegno costante per il rinnovamento della scuola, per l'emancipazione femminile, per la conciliazione di libertà e responsabilità sociale, per la valorizzazione della dignità dell'essere umano, essenziale alla realizzazione della pace.

¹¹ Maria Antonietta Paolini (1907-2000) si era diplomata nel corso internazionale diretto da Montessori a Roma nel 1930, aveva frequentato anche il successivo del 1931, sempre a Roma, divenendo tra le sue più strette collaboratrici e seguendola prima in Spagna e poi in Olanda, dove a Laren aveva partecipato alla realizzazione della scuola per bambini e adolescenti da tre a quindici anni. La troviamo nel 1949 a San Remo e poi a Perugia, che diventerà la sua città di elezione, dalla quale contribuirà alla rinascita montessoriana (HONEGGER FRESCO, Grazia (ed.) «Il Centro Internazionale di Studi Pedagogici e l'Asilo "Santa Croce" di Perugia», *Il quaderno Montessori*. 26 (estate 1990), pp. 83-104; ALATRI, Giovanna. *Il mondo al femminile di Maria Montessori: regine, dame e altre donne*. Roma: Fefè Editore, 2015, pp. 232-240).

¹² VIOLI, Roberto Pasquale, 2014, *op. cit.*, p. 196.

¹³ MONTESSORI, Maria. *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, DE GIORGI, Fulvio (ed.) Brescia: Editrice La Scuola, 2013, pp. 89-99.

“Il Governo di un’Italia libera - affermò l’on. Jervolino - richiama oggi Maria Montessori nel suo Paese, perché aiuti nell’opera di rinnovamento della nostra gioventù e della nostra scuola [...]. Ella è per noi donne italiane anche una geniale guida nei nostri nuovi compiti politici. Chi non avesse troppa fiducia nell’attiva collaborazione della donna alla vita sociale, guardi a questa donna. [...] Attenta osservatrice degli orientamenti e sviluppi della società, Maria Montessori concilia con la sua dottrina e nella sua opera la libertà individuale e i doveri della vita sociale che sono comuni a ogni essere umano. Su questo sviluppo integrale dell’uomo ella fonda la sua indefessa opera per la pace nel mondo. [...] Anche noi abbiamo una ferma fiducia nell’opera che la donna con pieni diritti politici potrà - purtroppo non sempre a breve scadenza - ma tuttavia sempre efficacemente svolgere a favore della pace.

A lei, - concludeva l’on. Jervolino - che costruendo l’uomo nel bimbo ha già attivamente concorso a creare una pietra angolare per la pace del mondo, va in questo momento anche il saluto della Costituente italiana, dove, ridando alla nostra Patria un volto di vera democrazia, si riedifica per il nostro popolo una vita più umana e più buona”.¹⁴

L’11 luglio Montessori ricevette l’omaggio del Ministro della Pubblica Istruzione Gonella, che le esprime il suo personale apprezzamento, e della scuola italiana per il lungo e importante lavoro educativo svolto. In particolare, Gonella identificò il valore della missione educativa di Montessori nell’essere nazionale e, al contempo, universale e unificante. ‘Nazionale e universale’, perché “ella nella sua vita e nell’opera sua ci ha offerto questa prova esemplare: di aver giovato all’Italia, giovando ad altri popoli”. ‘Unificante’, perché “ella ha affermato che non basta dire che l’adulto deve aiutare il bambino, ma che il bambino può aiutare l’adulto, con la sorgente dell’amore, che l’umanità adulta scopre [...]. Tutto il mondo sconvolto e diviso oggi ha bisogno di questo amore unificante e vivificante [...]. I problemi dell’uomo ci hanno divisi, la cura del bambino può unirli. Perciò la sua missione educativa, in quanto risponde a questo bisogno di unione e concordia, ha un’eco vivissima negli animi nostri e li induce a rimeditare sui legami profondi che congiungono la politica all’educazione”.

Montessori nel ringraziare sottolineava il rispetto che la scuola, alla quale aveva dedicato tutte le sue forze, deve al bambino, il quale è l’agente dell’evoluzione e ha bisogni culturali ai quali l’istituzione scolastica deve dare

¹⁴ DE UNTERRICHTER, Maria. «Per il ritorno di Maria Montessori». *Assemblea Costituente, Seduta pomeridiana di sabato 3 maggio 1947*, Roma: Tipografia della Camera dei Deputati, pp. 3501-3502.

risposte. “Questo bambino non è soltanto - affermò la studiosa marchigiana - un ricettore di progresso, ma è anche apportatore di progresso e in primo luogo per l'anima del maestro che si trovi in una condizione di giustizia. Essere giusto vuol dire che non si vuole essere superiori alla realtà, dominatori arbitrari di essa; ed è la giustizia che pone in un rapporto di uguaglianza i meriti del bambino e i meriti del maestro sicché possano distribuirsi reciprocamente: il bambino apprende, senza dubbio, dal maestro, dalla sua guida; ma anche la guida impara dal bambino, che gli si rivela e quasi gli dona la nuova ricchezza della vita”.¹⁵ Accanto al processo di autoeducazione c'è un processo di coeducazione che richiede all'adulto di assumere un atteggiamento non prevaricante ma umile, capace di riconoscere le virtualità infantili.

Dal 21 al 27 maggio fu l'Università di Roma ad accogliere Montessori, che tenne, presso la Facoltà di Lettere e Filosofia, tre conferenze: la prima sul tema *L'educazione per un mondo nuovo*, la seconda e la terza su *I quattro piani dell'educazione*, argomento peraltro trattato anche a Perugia nel 1950 e che riflette la maturità del pensiero montessoriano in merito alla concezione dello sviluppo e, alla luce di questo, la critica al sistema educativo vigente.

Prima di tornare in India, e proseguire i rapporti con la Società Teosofica,¹⁶ Montessori in Italia nel 1947 incontra, dunque, le autorità politiche, religiose e culturali per ridare voce alla sua proposta educativa e al movimento che porta il suo nome, ovvero nel Paese dove essi erano nati. A favorire il suo ritorno in Italia sono principalmente esponenti delle forze politiche cattoliche e liberali, repubblicane e laiche che condividevano responsabilità istituzionali e che nell'esperienza intellettuale montessoriana coglievano, oltre alla dimensione pedagogica, quella umanitaria e pacifista.

¹⁵ GONELLA, Guido. «Omaggio alla Montessori», *Vita dell'infanzia*. 5-6/7-8 (maggio-giugno/luglio-agosto 2020), pp. 68-71. Il testo contiene il discorso dell'on. Gonella e la risposta di Montessori.

¹⁶ La Società Teosofica venne fondata nel 1875 a New York da Elena Blavatskij (1831-1891) e dal colonnello Henry S. Olcott (1832-1907) che ne divenne il primo presidente; nel 1879 la sua sede fu trasferita in India. È un'organizzazione esoterica che esprime una dottrina filosofico-religiosa senza culto, fa proprio il principio della fratellanza universale, senza distinzione di credo o casta, e lo studio comparato delle religioni, delle filosofie e delle scienze volto a cogliere l'unità della vita. Considerati questi aspetti, vi erano elementi di carattere culturale, sociale e spirituale che favorirono l'iscrizione di Montessori alla Società Teosofica nel 1899. L'iscrizione non venne confermata negli anni successivi, ma la studiosa mantenne sempre rapporti con i teosofi recandosi nel 1939 in India, dove rimase sino al 1946, su invito del presidente George Arundale, risiedendo presso la sede della Società stessa (WILSON, Carolie. «Montessori was a theosophist», *History of education society bulletin*. 36 (1985), pp. 52-54; GIOVETTI, Paola. *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Edizioni Mediterranee, 2009; TODARO, Letterio. *L'alba di una Nuova Era. Teosofia ed educazione in Italia agli inizi del Novecento*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore, 2020, pp.158-173).

Nel 1947 l'ONM riprese a organizzare corsi di formazione per insegnanti di Casa dei bambini e di scuola elementare: a San Remo nel 1947, ad Ascoli Piceno nel 1948 e a Bergamo nel 1949. Proprio a San Remo, il 5 novembre del 1947, fu istituita, con il nome di "Riviera dei fiori", la sezione dell'ONM. Scopo della sezione era l'organizzazione di corsi, l'istituzione di una Casa dei bambini e di una scuola elementare per le osservazioni delle corsiste e l'organizzazione di un Centro Internazionale di Studi Montessori, con l'auspicio che la scienziata marchigiana potesse prendere la residenza nella città.¹⁷ Alla nascita della sezione e all'avvio delle sue attività, diede un importante contributo Giuliana Sorge, che l'8 novembre 1947 tenne la conferenza sul tema *La questione sociale del bambino*, e alla quale fu affidata la direzione del corso per insegnanti di scuola materna inaugurato a San Remo nel dicembre 1947 e iniziato a gennaio dell'anno successivo.

Il 1948 è caratterizzato, tra l'altro, da una fervida attività per l'ONM, volta alla preparazione del Congresso Internazionale Montessori di San Remo e alla candidatura della scienziata al premio Nobel per la pace. Il Congresso di San Remo avrebbe, infatti, costituito la prima importante riunione di montessoriani dopo la fine della Seconda guerra mondiale e il ritorno di Montessori in Europa. Il tema scelto, *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*, indicava la consapevolezza della rilevanza del momento.

In merito al Congresso così Montessori scriveva il 7 agosto 1948 da Kodaikanal, in India, a Madre Luigia Tincani: "Il Congresso di San Remo!! Adesso mi pare una cosa bellissima -. L'Italia!... aiutare l'Italia con tutte le forze. La mia opera non l'ho fatta io – furono a dare il seme di questa pianta - 'i bambini' di San Lorenzo, quaranta anni fa. Bambini romani!! Io li seguo [...]. Ancora consolidare: mettere le radici in Italia".¹⁸ Ferma è la volontà di Montessori nel riannodare i fili del suo lavoro nella nazione che le ha dato i natali, perché senza i bambini del quartiere di San Lorenzo a Roma non ci sarebbe stata la sua pedagogia scientifica, la scoperta del bambino costruttore dell'umanità e della civilizzazione.

¹⁷ Lettera dell'avv. Bobba, presidente della Sezione di San Remo dell'ONM, all'on. Jervolino del 6 novembre 1947 (Archivio ONM, Serie Sezioni).

¹⁸ MONTESSORI, Maria. «"Io li seguo..."», MONTESSORI, Maria. *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, SCOCCHERA, Augusto (ed.) Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002, p. 274.

L'VIII Congresso Montessori fu inaugurato il 22 agosto 1949, presso il Teatro dell'Opera del Casinò Municipale. Venti le nazioni partecipanti, undici delle quali con delegazioni ufficiali, a cui si aggiunge quella dell'UNESCO, per complessivi settanta rappresentanti, oltre quattrocento i congressisti italiani, ventotto le relazioni, varie le comunicazioni, nonché l'esposizione esplicativa dello sviluppo nel mondo del metodo Montessori organizzata a Villa Ormond, dove era stata preparata un'aula modello Montessori. L'allestimento, la cui peculiarità era la balconata dalla quale i congressisti potevano osservare dall'alto lo svolgersi della vita educativa, sarà di ispirazione per quella che verrà preparata a Perugia per il corso del 1950.



Aula modello Montessori. VIII Congresso Internazionale Montessori, 1949. L'immagine è tratta da *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*. Roma: Ente Opera Montessori, 1950 [Arti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori, San Remo 22-29 agosto 1949].

Membri del Comitato d'onore erano l'on. Carlo Sforza, Ministro degli Esteri e Rettore dell'Università per Stranieri di Perugia;¹⁹ l'on. Guido Gonella, Ministro della Pubblica Istruzione; la marchesa Maria Maraini Guerrieri Gonzaga, amica e sostenitrice di Montessori sin dagli anni Dieci; l'on. Jervolino (anche membro del Comitato direttivo del Congresso); il prof. Guido Castelnuovo, Presidente dell'Accademia dei Lincei; l'on. Prof. Gustavo Colonnetti, Presidente del Consiglio delle Ricerche; il prof. Giuseppe Cardinali, Rettore dell'Università di Roma, e l'on. Paolo Manuel Gismondi, sindaco di San Remo. Tra i membri del Comitato direttivo il prof. Salvatore Valitutti e le allieve "storiche" della studiosa di Chiaravalle: Giuliana Sorge e Adele Costa Gnocchi, mentre la segretaria generale del Congresso era Maria Antonietta Paolini. Adele Costa Gnocchi a Roma nel 1947 aveva avviato, sulla base della sua quarantennale esperienza educativa e confrontandosi con Montessori, la "Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori" con il sostegno dell'ONM e la collaborazione dei pediatri Pignocco e Vitetti, entrambi relatori al Convegno di San Remo.

Di fronte a un pubblico e a relatori internazionali, appartenenti gli uni e gli altri a diverse culture, religioni e filosofie, Montessori nelle sue quattro conferenze espose le tematiche approfondite durante il lungo soggiorno indiano: il potenziale creativo della prima infanzia e le qualità della mente, l'interdipendenza degli organismi viventi nella continuità tra natura e cultura, l'universalità del bambino che segna la profonda unità dell'umanità e il rinnovamento del ruolo educativo dell'adulto.

Il Congresso di San Remo rappresenta l'incontro tra Occidente e Oriente alla luce dello studio scientifico del bambino, a partire dal neonato, e del contributo che tale studio può dare alla formazione di un'umanità migliore, alla quale siano evitate nuove tragedie, perché conscia sia della sua origine – l'infanzia – sia della solidarietà e dell'interdipendenza che lega gli esseri viventi. I congressisti votarono all'unanimità una mozione nella quale si esprimeva la speranza che a Montessori "venisse assegnato il premio Nobel della pace come

¹⁹ Il 29 marzo 1947 il Consiglio direttivo dell'Università per Stranieri elesse all'unanimità Carlo Sforza, Ministro degli Esteri in carica, quale Presidente e Rettore. Quest'ultimo, consapevole degli impegni governativi, nominò come suoi delegati l'on. Carlo Vischia e il prof. Ottavio Prosciutti (CAPACCIONI, Andrea (ed.) *Università per Stranieri di Perugia. Guida dell'Archivio Storico*, Perugia: ottobre 2009, bozza 1, www.unistrappg.it). Carlo Sforza (1872-1952), dopo un esilio, durante il fascismo, di circa sedici anni, rientrò in Italia nel 1943. Nel 1946 aderì al partito repubblicano, venne eletto all'Assemblea Costituente e fu Ministro degli Esteri dal febbraio 1947 al luglio 1951, oltre ad assumere nel tempo numerosi incarichi istituzionali.

riconoscimento del suo instancabile apostolato educativo, svolto in tutti i paesi della terra, per porre le basi della scienza della pace, la quale può soltanto affermarsi attraverso la salda volontà di concordia e di amore degli uomini”.²⁰

Inoltre, i congressisti espressero anche l’auspicio che al più presto si potesse realizzare un “Centro di Studi Pedagogici” in Italia per favorire il definitivo ritorno di Montessori nel suo Paese natale, nonché attrarvi coloro che erano interessati all’approfondimento della sua opera. Tale auspicio è ripreso il 10 settembre 1949 dal senatore Carlo Vischia, Prorettore dell’Università per Stranieri di Perugia, durante la prima delle tre conferenze tenute da Montessori nell’Aula Magna, dato che Perugia era già una sede internazionale di studi.

Nel mese di febbraio del 1949 l’ONM, attraverso la sua presidente Maria Jervolino, aveva proposto la candidatura di Maria Montessori al Premio Nobel per la pace in virtù della sua quarantennale attività scientifica volta a cogliere le leggi naturali dello sviluppo umano per un’educazione che fosse aiuto alla vita ed esperienza di pace. Al fine di sostenere tale candidatura era stato costituito un Comitato di personalità italiane, la cui presidenza era stata affidata all’on. Carlo Sforza e i cui membri erano l’on. Guido Gonella; l’on. Salvatore Rebecchini, sindaco di Roma; l’on. Maria Jervolino; Vittorio Gorresio, giornalista e saggista, e il conte Paolo Faina. Scopo del Comitato era di svolgere un’opera «di divulgazione per far conoscere nel suo vero spirito il pensiero e la multiforme attività di Maria Montessori che, sin dall’inizio della sua opera, ha aperto la via per la ‘scienza della pace’».²¹ A livello istituzionale la candidatura fu anche sostenuta da Tommaso Gallarati Scotti, ambasciatore a Londra,²² e come vedremo proprio dalla rappresentanza italiana nella capitale

²⁰ «Sintesi dei lavori dell’VIII Congresso Internazionale Montessori». *La formazione dell’uomo nella ricostruzione mondiale*. Op. cit., p. 18.

²¹ Archivio ONM, Fascicolo Premio Nobel per la pace. La candidatura risulta essere stata inviata da Maria Jervolino al Comitato del Nobel il 22 gennaio 1949; altri sostenitori sono il visconte Gorge Lambert, parlamentare inglese, nonché Martinus J. Langeveld ed Helena Stellway, docenti all’università di Utrecht.

²² Tommaso Gallarati Scotti (1878-1966), cattolico liberale, intellettuale, aveva partecipato all’inizio del Novecento al movimento modernista, che proponeva un rinnovamento della Chiesa, tenendo conto delle conquiste contemporanee nell’ambito culturale e del progresso sociale. Fu condannato nel 1907 da Pio X [esponenti dell’ambiente culturale modernista, erano tra le frequentazioni di Montessori e Costa Gnocchi prima dello scoppio della Grande Guerra: vedasi DE GIORGI, Fulvio. «Maria Montessori modernista», *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*. 16 (2009), pp. 199-216]. Nel 1909 Gallarati Scotti promosse l’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia, con Giustino Fortunato, Leopoldo Franchetti e Umberto Zanotti Bianco. Si oppose al fascismo e nel 1925 firmò il Manifesto degli intellettuali antifascisti. Esule in Svizzera, sostenne le formazioni liberali e cattoliche in seno alla Resistenza. La sorella Myriam, moglie del conte Giovanni Battista Agliardi, fu amica di Montessori e istituì nei primi anni Trenta a Sombreno, dove gli Agliardi avevano la villa di famiglia, una Casa dei bambini. Presso gli

britannica era pervenuto nel 1947 al Ministero degli Esteri il suggerimento di costituire un centro internazionale di studi in Italia.²³

Le adesioni alla candidatura, sia nazionali sia internazionali, iniziarono ad arrivare all'ONM. Tra di esse quella di don Luigi Sturzo, fondatore nel 1919 del Partito popolare, che nel 1907, quando era sindaco di Caltagirone, in Sicilia, recandosi a Roma aveva avuto modo di visitare le Case dei bambini, rimanendo ammirato dall'attività laboriosa e disciplinata nella libertà, nonché da quella degli "abitanti di via Solari 26 e di quelli che furono bambini nel 1908" a Milano. La Casa dei bambini di via Solari era stata istituita nel 1908 dalla Società Umanitaria, fondata nel 1873 a Milano e centro del socialismo riformista, laico e progressista, vicina a Montessori sin dall'inizio della sua attività, della quale apprezzava la dimensione sociale e civile, oltre che pedagogica. Nel 1949 gli ex bambini, appoggiando la candidatura di Montessori, scrivevano: "I nostri genitori venivano a vederci lavorare in una cooperazione libera, attività priva di ogni violenza, anche della violenza calma, autoritaria di chi colpisce chetamente col castigo, o esalta meno chetamente col premio".²⁴

Per sostenere la candidatura vennero edite nel 1949 le conferenze tenute sul tema educazione e pace da Montessori negli anni Trenta, la prima delle quali dal titolo *La paix e l'éducation* era stata pubblicata nel 1932 dal Bureau International de l'Éducation (BIE).²⁵ Le conferenze sono precedute da una presentazione dell'Editore, Aldo Garzanti, spronato alla pubblicazione da Tommaso Gallarati Scotti,²⁶ nella quale precisa che esse costituivano, nel momento in cui Montessori era candidata al Nobel per la pace, la

Agliardi trovò ospitalità Giuliana Sorge, durante la Seconda guerra mondiale [«Sombreno - Bergamo. La Casa dei bambini», *Opera Montessori*. 1 (gennaio-febbraio 1934), pp. 36-37].

²³ Dalla comunicazione dell'on. Jervolino del 27 luglio 1949 ai soci dell'ONM risulta che la candidatura era stata appoggiata dall'Association Montessori Internationale (AMI), fondata nel 1929 in Danimarca per coordinare il lavoro delle associazioni nazionali e la cui prima sede fu a Roma, poi a Berlino ed, infine, nel 1936 ad Amsterdam, nonché da Istituti scientifici inglesi, da Pandit Jawaharlal Nehru per il Governo dell'India e dal Governatore del Pakistan (Archivio ONM, Fascicolo Premio Nobel per la pace).

²⁴ Archivio ONM, Fascicolo Premio Nobel per la pace.

²⁵ MONTESSORI, Maria. *La paix e l'éducation*. Ginevra: Bureau International de l'Éducation, 1932 (traduzione di Adolphe Ferrière). Il BIE è precursore dell'UNESCO con il quale Montessori ebbe un'attiva collaborazione.

²⁶ CASULA, Carlo Felice. «Maria Montessori: la candidatura al premio Nobel per la pace e la proposta della nomina a senatore a vita e di un assegno vitalizio. Rivisitazioni critiche e documenti inediti», FABBRI, Fabio (ed.) *Maria Montessori e la società del suo tempo*, op. cit., p. 248.

testimonianza dell'origine e dello sviluppo del suo pensiero e della sua azione educativa.²⁷

Il premio non venne conferito a Montessori e la candidatura rimase aperta per il 1950 e il 1951, sempre su iniziativa dell'on. Jervolino.²⁸ Nel 1949 il premio fu attribuito a J. Boyd Orr, scienziato scozzese e Direttore generale della FAO; nel 1950 a R. J. Bunche, politologo e diplomatico statunitense; nel 1951 a L. Jouhaux, tra i fondatori e dirigenti del maggior sindacato francese, attivo nella Resistenza durante l'occupazione tedesca, delegato francese alle Nazioni Unite. A tal proposito, lo storico Carlo Felice Casula ha osservato che: «analizzando congiuntamente questi tre ultimi premi Nobel per la pace, si intuisce che alla base della scelta della giuria norvegese è presente indubbiamente la volontà di riconoscere e valorizzare il nascente complesso sistema delle Nazioni Unite, ma anche di premiare candidati delle tre potenze alleate e vincitrici della Seconda guerra mondiale, Regno Unito, Stati Uniti e Francia, tanto più, nel pieno della Guerra Fredda, se anche appartenenti allo schieramento occidentale».²⁹

2. IL “CENTRO DI STUDI PEDAGOGICI” PRESSO L’UNIVERSITÀ PER STRANIERI A PERUGIA: I CORSI INTERNAZIONALI E NAZIONALI

Come si è detto, i congressisti di San Remo espressero l'auspicio che si potesse istituire in Italia un “Centro di Studi Pedagogici”, progetto realizzato a Perugia nel 1950. Di tale opportunità si trova traccia in una comunicazione del 10 gennaio 1947 del Ministero degli Esteri inviata al Ministero della Pubblica Istruzione, in cui si riferisce che la rappresentanza italiana a Londra, guidata da Gallarati Scotti, grazie a contatti avuti con il Ministero dell'Educazione britannico e il British Council, aveva constatato la stima nei confronti della scienziata di Chiaravalle e l'interesse per la diffusione del suo metodo. «La nostra rappresentanza ha accennato a varie autorità negli Uffici sopra indicati all'eventualità di costituire in Italia un Istituto Montessori per lo studio dei problemi connessi con l'applicazione del noto metodo e per la preparazione degli insegnanti destinati ad applicarlo. L'idea è stata accolta con tanto favore

²⁷ Editore, «Prefazione». MONTESSORI, Maria. *Educazione e pace*, Cernusco sul Naviglio (Milano): Garzanti, 1949, p. IX. Il testo è stato ripubblicato nel 2004 per le Edizioni Opera Nazionale Montessori.

²⁸ Vedasi il “Nomination archive” del www.nobelprize.org.

²⁹ CASULA, Carlo Felice. *Op. cit.*, p. 265.

da indurre la predetta rappresentanza a sperare che, qualora un simile progetto fosse attuato, tale Istituto potrebbe essere frequentato da studenti e maestri stranieri e raccomandato dagli Uffici inglesi responsabili». La comunicazione si concludeva con la considerazione che «dopo l'opposizione del passato regime alla persona della dottoressa Montessori, la rivalutazione della sua figura e della sua opera non mancherebbe di avere favorevole eco oltre confine, qualora fosse fatta con sollecitudine e larghezza di mezzi». ³⁰ Dunque, l'impegno del governo italiano per il ritorno di Montessori nella sua Patria viene auspicato dalla rappresentanza italiana anche in chiave politica, come segno di discontinuità rispetto al passato, e in tal senso è apprezzabile dalla compagine internazionale.

Nel maggio e nell'ottobre del 1947 il Ministro Gonella interpella l'on. Jervolino in merito all'opportunità prospettata dalla rappresentanza italiana a Londra di promuovere un Centro di studi montessoriani anche rivolto alla frequenza di studenti stranieri. Jervolino, in data 23 ottobre 1947, fece presente che le condizioni finanziarie dell'ONM erano tali che non consentivano di assumere l'onere del progetto e propose: «di costituire intanto un centro di studi e di lezioni per stranieri sul metodo Montessori nel seno dell'Università per Stranieri di Perugia, che è già nota nel mondo della cultura internazionale e che dispone di una speciale organizzazione per lezioni a studenti stranieri». L'ONM avrebbe preparato il piano didattico da studiare «in collaborazione con codesto Ministero, con il Ministero degli Affari Esteri e con un rappresentante dell'Università per Stranieri di Perugia». Pertanto, Jervolino suggerì che il Ministero dell'Istruzione promuovesse una riunione dei rappresentanti delle istituzioni citate e inviò il 3 dicembre 1947 una comunicazione al Rettore dell'Università umbra, illustrando il progetto del centro di studi e lezioni per stranieri, suggerendo di procedere per gradi nella sua realizzazione limitandosi per il 1948 a un ciclo di lezioni a carattere illustrativo da inserire nei Corsi di alta cultura dell'Università. Il 9 dicembre giunse la risposta del Prorettore Vischia, il quale accolse con molto favore la proposta della Commissaria dell'ONM, chiese il programma del ciclo delle lezioni in modo tale da poterlo inserire in quello dell'Università e

³⁰ Ministero degli Affari Esteri, Gabinetto del Ministro, Telespresso n. 26 del 10 gennaio 1947, indirizzato al Ministero della Pubblica Istruzione, firmato dal Sottosegretario di Stato G. Lupis. Questo documento e quelli successivi qui citati sono contenuti nell'Archivio ONM, Serie Rapporti con Centri ed Associazioni Montessori - XII Faldone - 3. Associazioni, Enti, Centri, Istituzioni - 3A Università Italiana per Stranieri.

pose il problema del finanziamento dell'iniziativa culturale, per il quale l'on. Jervolino sollecitò il sostegno del Ministero della Pubblica Istruzione con una somma minima pari a L. 250.000.³¹

Il ciclo di lezioni presso l'Università di Perugia, concordato dall'ONM con il Ministero dell'Istruzione, era propedeutico alla costituzione del Centro permanente di studi, di cui si doveva definire la forma e per il cui funzionamento sarebbe stato indispensabile istituire una scuola secondo il metodo Montessori, nella quale sarebbero state svolte le "sperimentazioni ed esemplificazioni" della docente di metodologia.

Il ciclo degli incontri informativi, anche definito corso, basato sugli orientamenti pedagogici e sulle esperienze didattiche di Maria Montessori, da tenersi nell'agosto del 1948, prevedeva gli interventi dei seguenti relatori su temi specifici: Guido Gonella, *L'istruzione infantile in Italia e il metodo Montessori*; Carlo Sforza *Il metodo d'insegnamento Montessori e il suo contributo all'unione dei popoli*; Maria Jervolino, *Valore sociale del metodo Montessori*; Padre Vincenzo Ceresi, *Il metodo Montessori e il Cristianesimo*; Giovanni Ferretti, *Compiti e responsabilità del maestro nel pensiero di Maria Montessori*; Giampiero Dore, *Come è sorta e come si è sviluppata la teoria dell'educazione di Maria Montessori*; Salvatore Valitutti, *I nuovi orientamenti del pensiero pedagogico italiano e Maria Montessori*; Giuliana Sorge, *Fasi di sviluppo del bambino nel pensiero di Maria Montessori* (lezioni con esercitazioni pratiche).

Gli incontri si svolsero nell'entusiasmo degli studenti italiani e stranieri e l'anno successivo, con una lettera del 27 aprile 1949, l'on. Jervolino tornò a scrivere al Rettore Vischia per chiedergli d'istituire un nuovo corso sulla pedagogia montessoriana. Tra l'altro, l'ONM stava organizzando, sotto gli auspici del Ministero della Pubblica Istruzione, il Congresso Internazionale di San Remo, al quale avrebbe partecipato la stessa Montessori, e Jervolino avanzò l'ipotesi che la studiosa marchigiana potesse anche tenere alcune lezioni a Perugia. Vischia accettò la proposta e Montessori tenne tre conferenze, rispettivamente, il 10, 12 e 14 settembre, considerate da Jervolino, nella lettera del 13 luglio 1949, un buon fondamento per l'attività che si desiderava avviare, ossia il «Centro di Studi Pedagogici». Consigliò, pertanto, a Vischia di

³¹ La collaborazione tra ONM e Università per Stranieri volta negli anni 1947-1950 all'istituzione del Centro di Studi Pedagogici ha avuto una prima trattazione a cura di chi scrive nei seguenti articoli: «1949-2019 Maria Montessori da San Remo a Perugia», cit.; «Montessori a Perugia nel 1950: la raccolta di conferenze del Fondo Gianna Gobbi dell'ONM», *Vita dell'infanzia*. n. 5-6/7-8 (maggio-giugno/luglio-agosto 2020), pp. 72-83.

contattare direttamente Montessori, attraverso la sua segretaria, la signorina Paolini, che si trovava con la studiosa marchigiana a San Remo.

Il tema delle tre conferenze fu *La formazione dell'uomo*; la prima, come detto, si tenne il 10 settembre, seguita con vivo interesse da un numeroso pubblico e preceduta da una introduzione di Adele Costa Gnocchi. Montessori esplicitò con parole chiare il suo contributo scientifico: «Ho dedicato la mia vita a questa grande missione: impedire che nel bambino venga soffocata dall'incomprensione e dalle autorità degli adulti questa intima forza creativa, che è alla base della personalità, della libertà dell'uomo. Tutti i bambini della terra sono uguali, tutti aspirano all'ordine, tutti sono capaci e ansiosi di attività coordinata e intelligente; tutti obbediscono, dunque, alle leggi naturali, che dirigono la formazione dell'uomo. Così in tutti i continenti, nelle più diverse condizioni sociali, politiche e religiose, i bambini si rivelano uguali, perché esistono 'costanti psichiche'»³².

Il tema della formazione dell'uomo è declinato nell'importanza dei primi anni di vita per la salute psichica dell'essere umano, della necessità di provvedere alla sete di cultura del bambino rispondendo ai «periodi sensitivi» e, dunque, dell'infanzia come fondamentale questione sociale. Proprio il «Centro di Studi Pedagogici» presso l'Università per Stranieri avrebbe dovuto corrispondere all'esigenza di raccogliere intorno allo studio scientifico dello sviluppo psichico del bambino ricercatori italiani e internazionali. Come anche si legge nel numero di ottobre 1949 della rivista *Perusia*: «Perugia, che oggi in Italia rappresenta uno dei maggiori centri intellettuali, che vede passare tra le aule della Università per Stranieri gli studenti e gli studiosi di tante nazioni [...] è certamente una sede ideale per un Centro di Studi, che si propone un compito che trascende il fatto tecnico: il compito di cercare e di trovare nelle energie non conosciute, e perciò non valutate, del bambino, nelle energie dei bambini di tutto il mondo, le forze necessarie per ricostruire un'umanità migliore».³³

Il 22 febbraio 1950 il Consiglio Direttivo dell'Università per Stranieri deliberava di organizzare «un Corso di studi pedagogici sin dall'anno scolastico 1949/50, destinato a italiani e stranieri ed inteso a far conoscere, mediante lezioni, conferenze e pubblicazioni, il pensiero pedagogico italiano

³² «Maria Montessori parla della sua scoperta», *Il Nuovo Corriere*. 13 settembre 1949 (Biblioteca ONM, Ritagli stampa 1949).

³³ F. E. M., «Maria Montessori a Perugia», *Perusia. Rivista d'arte cultura e turismo*. 1 (15 ottobre 1949), p. 27.

e a promuovere costantemente scambi di idee sui problemi dell'educazione fra i cultori degli studi pedagogici di ogni paese; di considerare detto corso come integrativo della normale attività dell'Università Italiana per Stranieri prospettandosi la possibilità di promuovere – in sede di formulazione del nuovo Statuto dell'Università – la trasformazione in Centro dipendente dall'Università stessa; di affidare [...] la presidenza del Corso per l'anno 1949/50 alla Dott. Maria Montessori [...]; di affidare la direzione del Corso stesso per l'anno 1949/50, [...], al Prof. Francesco E. Marciandò». ³⁴

Il 4 aprile 1950 la scienziata di Chiaravalle rispose a una lettera del Prorettore Vischia del 24 marzo, accettando la presidenza del “Centro di Studi Pedagogici che il Ministero della Pubblica Istruzione ha istituito presso l'Università Italiana per gli Stranieri a Perugia. [...] Desidero esprimere la mia gratitudine per l'interesse che Ella ha preso per portare a realizzazione il progetto che facemmo l'estate scorsa. Sarà per me un onore di formar parte dell'Università degli Stranieri che mi offre l'opportunità di riportare in Italia il centro della nostra opera”. ³⁵

Dunque, nel 1950, dalla collaborazione tra Università per Stranieri, Ministero della Pubblica Istruzione e ONM, iniziata nel 1947, prende forma il «Centro di Studi Pedagogici» inaugurato il 20 luglio con una prolusione di Montessori e avente lo scopo di promuovere e divulgare la conoscenza dei metodi e dei problemi educativi, avvalendosi dei risultati delle ricerche didattiche e della riflessione pedagogica.

Nel trimestre luglio-settembre la sezione “Teoria e Storia della pedagogia” del «Centro» organizzò un corso di lezioni riguardanti sia “problemi attuali” sia “temi particolari” trattati dai nomi più importanti del panorama pedagogico italiano del tempo, ovvero docenti di varie università italiane appartenenti a differenti filoni di pensiero, dal razionalismo critico allo spiritualismo.

³⁴ Lettera del 25 agosto 1950 del Prorettore Prosciutti dell'Università per Stranieri a Montessori in cui si fa riferimento alla trascrizione della deliberazione presa dal Consiglio Direttivo nell'adunanza del 15 luglio 1950, rifacendosi alla delibera del 22 febbraio dello stesso anno (Archivio Università per Stranieri). Il Ministero della Pubblica Istruzione finanziava il corso con un contributo straordinario di tre milioni di lire [CAPACCIONI, Andrea (ed.), *op. cit.*, p.11]. Si ringrazia il dott. Maurizio Pagano, titolare dell'assegno di ricerca sul tema “Ricerche per la valorizzazione dell'Archivio storico dell'Università per Stranieri”, e il prof. Roberto Vetrugno, Associato di Linguistica Italiana presso la medesima Università, per il prezioso aiuto nel favorire la consultazione dei materiali nel difficile periodo della pandemia. Si ringrazia, inoltre, la dott.ssa Simona Pana per la ricerca documentale svolta presso la Biblioteca e l'Archivio dell'Università per Stranieri di Perugia per conto dell'Unità di Ricerca dell'Università LUMSA.

³⁵ Lettera del 4 aprile 1950 scritta da Montessori, su carta intestata dell'Association Montessori Internationale, al Prorettore Vischia (Archivio Università per Stranieri).

Nell'ambito dei «problemi attuali» troviamo: *la scuola nella società democratica* (docenti: Antonio Banfi, Luigi Volpicelli e Salvatore Valitutti); *la famiglia e l'educazione* (docente: Luigi Stefanini); *l'organizzazione della vita di oggi e l'educazione* (docenti: Marino Gentile, Luigi Volpicelli e Aldo Testa); *la scuola e la cultura* (docenti: Antonio Banfi e Aldo Testa). Nell'ambito dei «temi particolari» troviamo: *economia e diritto nella scuola di oggi* (docente: Roberto Mazzetti); *la scuola nell'Estremo Oriente* e *la storia della pedagogia italiana dal Quattrocento all'Ottocento* (docente: Francesco E. Marcianò).³⁶

Pertanto, il «Centro di Studi Pedagogici» si caratterizza per uno spirito aperto al confronto e alla discussione tra diversi punti di vista, per uno sguardo attento alle istituzioni educative che, nell'Italia dell'immediato dopoguerra, avviata sulla strada della democrazia e in piena ricostruzione economico-sociale, si apprestavano a mostrare contraddizioni e a vivere mutamenti.

Nel 1951 è la stessa Montessori, dalle pagine della rivista «Perusia», a illustrare il significato dell'istituzione del «Centro di Studi Pedagogici» che collega alla rinascita educativa e al «risveglio umanitario del nostro paese». Si tratta di «aiutare la formazione dell'individuo umano e di orientare le nuove generazioni verso gli ideali di unione e di armonia che sono richiesti come una necessità dei tempi», caratterizzati da uno «squilibrio tra il progresso esterno – dato dalle scienze e dalle macchine che hanno rapidamente modificato l'ambiente – e lo staticismo in cui è rimasta l'umanità che è destinata a viverci. [...] I giovani che verranno da ogni parte del mondo all'Università per Stranieri avranno perciò anche l'opportunità di conoscere questa Italia moderna, ansiosa e viva nello sforzo di ricostruirsi dalle catastrofi che l'hanno colpita insieme a tutti i popoli del mondo sofferente [...] che devono affratellarsi per arrivare alla Pace, perché le guerre moderne - sottolineava la scienziata di Chiaravalle - hanno come base principale la relativa ignoranza e la preparazione insufficiente degli uomini: e l'elevazione degli uomini non si può raggiungere coi trattati, ma con un lavoro di aiuto effettivo, energico e rapido: attraverso l'educazione che è pure il mezzo più diretto a stabilire nel mondo nuove basi economiche elevando il valore degli uomini che producono ricchezza e progresso».³⁷ Montessori ha ben chiaro che investire in educazione

³⁶ Università Italiana per Stranieri, *Programma del Centro di Studi Pedagogici*, a.a. 1950, 1° luglio-30 settembre (Archivio ONM, Serie Corsi di specializzazione didattica - VII Faldone - Fascicolo XXIX Corso Internazionale Montessori in Perugia).

³⁷ MONTESSORI, Maria. «Il Centro di Studi Pedagogici», *Perusia. Rivista d'arte cultura e turismo*. 8 (agosto 1951), pp. 13-14, numero dedicato all'Università Italiana per Stranieri.

ha ricadute importanti per lo sviluppo economico e sociale del Paese, dato che si tratta di investire nella valorizzazione dell'essere umano, ed è importante che tale azione educativa abbia inizio sin dalla nascita.

Sempre nel trimestre luglio-agosto 1950 l'Università umbra, per la sezione «Didattica» del «Centro», promosse, in collaborazione con l'ONM, il XXXIX Corso Internazionale Montessori, presieduto dalla scienziata marchigiana, con inizio il 1° luglio. La studiosa tenne la sua prima conferenza il 10 luglio, trattando l'argomento dei quattro piani dell'educazione. Il corso, che ebbe 65 iscritti italiani e 23 internazionali, si concluse il 30 settembre.³⁸

La scienziata di Chiaravalle era giunta a Perugia dopo un periodo di riposo seguito all'intenso impegno che le aveva richiesto la partecipazione, come membro della delegazione italiana, alla V Conferenza generale dell'UNESCO, inaugurata dal presidente della Repubblica Luigi Einaudi il 22 maggio 1950 a Palazzo Vecchio a Firenze.³⁹ A tal proposito, Maria Antonietta Paolini, in una lettera del 31 maggio 1950 ad Antonietta Accarino, segretaria dell'ONM, sottolineava il quotidiano e intenso lavoro di Montessori in seno sia alle sedute della delegazione nazionale sia a quelle con tutti gli Stati, senza tralasciare le molte persone che desideravano parlarle in privato. Ciò indusse Montessori a rivedere i suoi impegni; così scrive Paolini: «Ma ora che abbiamo visto il lavoro di Firenze siamo nella convinzione che finito l'Unesco sarà necessario un periodo di assoluto riposo prima di incominciare il Corso Internazionale [a Perugia]». ⁴⁰ Montessori intervenne alla Conferenza dell'Unesco il 15 giugno durante la XII sessione plenaria,⁴¹ il 26 maggio Jaime Torres Bodet, direttore generale dell'UNESCO, le aveva rivolto un saluto e i numerosissimi delegati presenti le avevano reso omaggio con un lungo applauso.⁴²

³⁸ Archivio ONM, Serie Corsi di specializzazione didattica.

³⁹ In merito ai rapporti di collaborazione tra Montessori e UNESCO, vedasi: BARRES, Victoria. «Maria Montessori and UNESCO», *Communications. Association Montessori Internationale*. 2/3 (2004), pp. 41-44; Casula, Carlo Felice, *op. cit.*, pp. 267-270; MELCHIORRI, Giulia. «Il contributo di Maria Montessori alle finalità dell'UNESCO», *Vita dell'infanzia*. 5-6/7-8 (maggio-giugno/luglio-agosto 2021), pp. 6-17.

⁴⁰ Lettera di Maria Antonietta Paolini del 31 maggio 1950 ad Antonietta Accarino (Archivio ONM, Serie Rapporti con Centri ed Associazioni Montessori). In un *post scriptum* Paolini fa presente che Montessori «desidererebbe al più presto lo scritto sull'analfabetismo che credo abbia il prof. Valitutti - Presso l'Unesco verrà discussa questa cosa». Montessori aveva pubblicato nel 1949 il libro *Formazione dell'uomo*, all'interno del quale vi è il saggio «Analfabetismo mondiale».

⁴¹ *Journal of the UNESCO General Conference*, Fifth Session, n. 20, p. 155.

⁴² «La pace nasce dai bambini ci dice Maria Montessori», *Il Mattino dell'Italia centrale*. 27 maggio 1950 (Biblioteca ONM, Ritagli stampa 1950).

Maria Antonietta Paolini, che aveva seguito Montessori da San Remo, si occupava dell'organizzazione del corso di Perugia, manteneva i rapporti con l'ONM in merito alle necessità del corso stesso, alle iscrizioni, allo svolgimento delle prove d'esame per sostenere le quali le partecipanti dovevano sia presentare un quaderno di appunti presi durante le lezioni e un album sul materiale, sia partecipare alle esercitazioni con il materiale stesso e alle sedute di osservazione di bambini al lavoro. In relazione all'importante lavoro di formazione e divulgazione che si stava svolgendo a Perugia, Paolini maturò la necessità di istituire nel capoluogo umbro una sezione dell'Opera Montessori, cosa che avverrà nel 1952.⁴³

L'articolazione del corso di Perugia consente di cogliere le coordinate fondamentali della formazione montessoriana ed è per tale motivo che la si riporta in dettaglio. Il corso era suddiviso in «Conferenze sulla psicologia infantile» tenute da Montessori, sui seguenti temi: il bambino, la mente assorbente, i periodi sensitivi, la normalità, le deviazioni psichiche, l'importanza del movimento, l'istinto al lavoro, lo sviluppo attraverso l'attività, l'adulto, la preparazione morale del maestro; «Conferenze sul materiale Montessori di sviluppo», tenute sia da Montessori sia dalle sue assistenti, sui seguenti temi: l'educazione dei movimenti (esercizi di vita pratica), l'educazione sensoriale (serie di lezioni sul materiale sensoriale di sviluppo), preparazione indiretta e diretta alla scrittura, la lettura, il linguaggio (esattezza di pronuncia, ricchezza di linguaggio, studio di parole, analisi grammaticale e logica), introduzione all'insegnamento della matematica (aritmetica: le quantità, i numeri, il sistema decimale, le gerarchie dei numeri, le quattro operazioni, il concetto di frazioni e potenze; geometria: il disegno geometrico ornamentale, le forme inscritte e circoscritte, i triangoli costruttori, il quadrato calcolatore, il circolo misuratore), storia, geografia, biologia, educazione religiosa; le lezioni sull'educazione musicale erano tenute da Anna Maria Maccheroni.⁴⁴

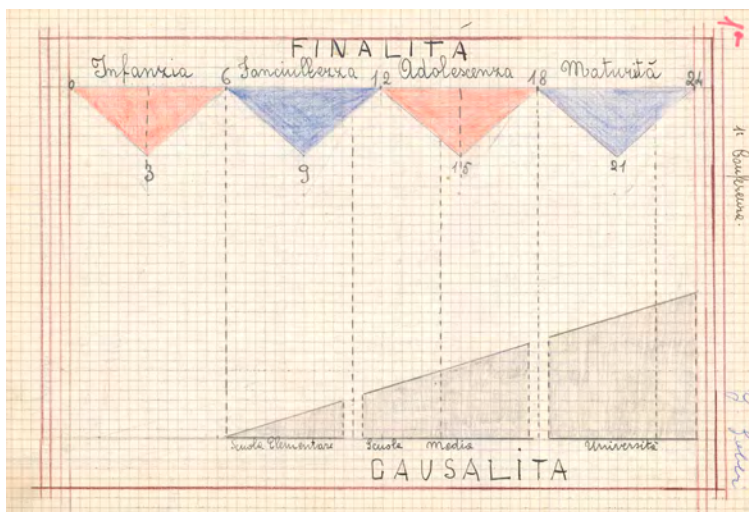
Le sedute di osservazione di bambini impegnati nelle attività educative si svolgevano nell'aula modello allestita presso l'asilo «Santa Croce». Gianna

⁴³ Lettera di Maria Antonietta Paolini del 12 agosto 1950 ad Antonietta Accarino (Archivio ONM, Serie Rapporti con Centri ed Associazioni Montessori).

⁴⁴ Brochure del corso (Archivio ONM, Serie Corsi di specializzazione didattica). Anna Maria Maccheroni (1876-1965) è stata allieva di Montessori sin dagli anni dell'insegnamento della scienziata nel 1906 alla Scuola pedagogica dell'Università di Roma. Nel 1915 si recò a Barcellona in seguito alla richiesta giunta a Montessori dalla locale Deputazione di avviare una Casa dei Bambini. Ha approfondito, in modo particolare, l'apprendimento della musica secondo i principi della metodologia montessoriana.

Gobbi era iscritta al corso e «addetta alla scuola»,⁴⁵ così come era accaduto per la seduta allestita durante il Congresso Internazionale di San Remo. Gobbi aveva lavorato con Adele Costa Gnocchi nella “scuoletta” di Palazzo Taverna a Roma e a San Remo aveva chiesto a Paolini di essere presentata a Montessori per mostrarle alcuni materiali che aveva costruito.⁴⁶

Dagli appunti di Gobbi presi durante le lezioni perugine emerge che Montessori nella prima conferenza trattò del rapporto disarmonico tra le caratteristiche dell’istruzione scolastica e lo sviluppo del bambino e dell’adolescente, illustrando il cartellone riguardante i quattro piani dello sviluppo.



Riproduzione del cartellone - Appunti di Gobbi (Biblioteca ONM, Fondo Gianna Gobbi, Lezioni di Maria Montessori, Perugia 1950).

⁴⁵ Lettera di Paolini del 10 settembre 1950 in cui invia all'ONM l'elenco degli iscritti al corso internazionale Montessori con note accanto ad alcuni nomi. Gianna Gobbi (1919-2002) nel 1939 frequentò il corso Montessori diretto da Costa Gnocchi presso l'Istituto Nazareth a Roma, diplomandosi nel 1940. Negli anni Cinquanta insegnò presso la “Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori” e nella scuola media Montessori, avviata nel 1955 e terminata nel 1962 presso il ginnasio-liceo Virgilio a Roma. Negli anni Settanta fu, con Sara Concas, Flaminia Guidi (entrambe diplomate nel corso di Perugia del 1950), Maria Antonietta Paolini e Maria Teresa Adami Marchetti, membro del Comitato tecnico scientifico dell'ONM (HONEGGER FRESCO, Grazia. «Il cammino di una maestra Montessori di nome Gianna», *Il quaderno Montessori*. 73 (primavera 2002), pp. 49-52; «Ricordo di Gianna Gobbi», *Vita dell'infanzia*. 3 (marzo 2002), pp. 22-23).

⁴⁶ HONEGGER FRESCO, Grazia. *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi (1883-1967)*, cit., pp. 176-178.

La grafica è costituita da quattro triangoli che rappresentano quattro piani o fasi o cicli dello sviluppo. Ogni triangolo è suddiviso in due sottopiani: il primo piano, da 0-6 anni (infanzia), è suddiviso in 0-3 e 3-6 anni; il secondo, da 6 a 12 anni (fanciullezza), in 6-9 e 9-12 anni; il terzo, da 12 a 18 anni (adolescenza), in 12-15 e 15-18 anni; il quarto, da 18 a 24 anni (maturità), in 18-21 e 21-24 anni. Il primo e il terzo triangolo sono di colore rosso a indicare fasi di creazione, mentre il secondo e il quarto triangolo sono di colore blu a indicare fasi di calma e stabilità. Il fine del processo di sviluppo è la formazione integrale dell'essere umano guidato da una energia interiore che procede per esperienze e conquiste (finalità). Lo schema rappresenta la concezione olistica dello sviluppo: in ogni fase si tiene conto dell'evoluzione dell'individuo nella sua globalità (aspetto fisico, cognitivo, morale, emotivo, sociale), e tutte le fasi nel loro insieme danno il senso dell'integralità dello sviluppo stesso pur nella specificità di ogni piano. Montessori rifiuta una visione lineare dello sviluppo del bambino, come anche una concezione dell'educazione e dell'intelligenza causate dall'esterno, attraverso la trasmissione di sempre maggiori nozioni man mano che dalla scuola primaria si avanza verso l'università (causalità).

La scienziata marchigiana avviava, dunque, il corso presentando un bambino creatore del proprio sviluppo in cui è iscritto il bisogno di una relazione attiva con l'ambiente, che deve offrire risposte adeguate al lavoro inconscio del bambino stesso sin dalla nascita. La studiosa sottolineava, in particolare, la rilevanza del periodo 0-6 anni, in relazione al quale non si doveva parlare di educazione pre-scolare, piuttosto di educazione di base essenziale per il futuro sviluppo, tema sul quale tornerà ad insistere nelle conferenze del 1951, sempre a Perugia.

Si avviava così nel 1950 la tradizione della formazione internazionale e nazionale nel capoluogo umbro, frutto della collaborazione tra l'Università per Stranieri, il «Centro Studi pedagogici», l'ONM e, successivamente, l'AMI.

Il 31 agosto 1950 la città di Perugia conferiva a Montessori, in occasione del suo ottantesimo compleanno, la cittadinanza onoraria. La riunione del Consiglio comunale si tenne nella Sala dei Notari e alla scienziata marchigiana venne consegnata una pergamena miniata, opera del prof. Morbelli, docente all'Accademia delle Belle Arti, con rappresentati l'Arco Etrusco e il Palazzo dei Priori, nella quale era scritto: «A Maria Montessori che, con la giovinezza perenne d'un apostolato educativo, per cui da tutto il mondo ha plauso, compie il suo ottantesimo anno, Perugia offre la propria cittadinanza, onore che non uguaglia quello che essa rende creandovi un centro permanente del metodo di insegnamento intellettuale e morale che, suggellato dal nome di

Lei, sa, con arte originale e sapiente, del fanciullo far uomo». ⁴⁷ Montessori, nel ringraziare, «esprime tutta la sua intima soddisfazione per l'onore che Perugia 'diamante solitario di prezioso gioiello', non solo per i suoi monumenti ma per lo spirito di alta civiltà mantenuto integro nei secoli, le ha voluto fare». ⁴⁸

A Perugia la studiosa marchigiana tornò nell'estate del 1951, dopo aver svolto il corso a Roma, che sarebbe stato anche l'ultimo, per un ciclo di conferenze tenute il 12, 14 e 27 settembre, ⁴⁹ nelle quali Montessori torna ad evidenziare l'importanza del primo piano dello sviluppo (0-6 anni), fase embriologica creativa post natale, con la specifica forma mentale assorbente e inconscia che evolve attraverso il lavoro della mano in mente conscia e richiede una trasformazione dell'adulto nel suo ruolo di educatore.

Il progetto della studiosa marchigiana era di ritornare a Perugia l'anno successivo per un nuovo corso, ma si spense il 6 maggio 1952 in Olanda. ⁵⁰ Montessori, dunque, non tornò stabilmente in Italia, come auspicato attraverso le molteplici iniziative messe in atto tra il 1947 e il 1952. Dalla seconda metà degli anni Trenta la sede dell'AMI era ad Amsterdam e nel 1946, di ritorno dall'India, Montessori rientrò nei Paesi Bassi, dove Mario sposò Ada Pierson, ⁵¹ che dopo lo scoppio della guerra civile spagnola aveva ospitato i Montessori e i figli di Mario nella sua villa di famiglia a Baarn, sempre in Olanda. Nonostante il legame con l'Italia, come i documenti cui si è fatto qui riferimento hanno messo in evidenza, motivi logistici, gestionali e affettivi, probabilmente, condussero Montessori a non spostare la sede del suo "quartier generale" dai Paesi Bassi.

⁴⁷ Atto C.C. n. 161 del 31/08/1950; *L'Umbria*, 5 settembre 1950 (Biblioteca ONM, Ritagli stampa 1950).

⁴⁸ Notizia ANSA del 1° settembre 1950 (Biblioteca ONM, Ritagli stampa, 1950).

⁴⁹ Vedasi il lavoro di tesi di Trippini, Ludovico. *Le lezioni di Maria Montessori presso l'Università per Stranieri di Perugia (12, 14 e 27 settembre 1951): edizione critica, commento e proposta di traduzione*. Corso di Laurea Magistrale in traduzione e interpretariato per l'internazionalizzazione dell'impresa, Facoltà di Scienze Umane e Sociali, relatore prof. Roberto Vetrugno, correlatrice prof.ssa Lucia Cipriani, a.a. 2018-2019.

⁵⁰ Nelle sedute del 7 maggio 1952 sia la Camera dei Deputati sia il Senato commemorarono Maria Montessori. Alla Camera dei Deputati le sentite parole dell'on. Jervolino riscossero "segnì di generale consentimento" («Commemorazione di Maria Montessori». *Atti parlamentari, Camera dei Deputati. Discussioni. Seduta di mercoledì 7 maggio 1952*, Roma: pp. 37619-37621; «Per la morte di Maria Montessori». *Atti parlamentari, Senato della Repubblica. Discussioni. Seduta di mercoledì 7 maggio 1952 antimeridiana*, Roma: pp. 33078-33080).

⁵¹ Ada Pierson (1919-1988) aveva conseguito il diploma Montessori nei primi anni Trenta e fu un importante sostegno al lavoro di Maria e Mario Montessori a partire dal 1936 all'interno dell'AMI.

Il corso di Perugia del 1952 ebbe luogo ugualmente con la guida di Maria Antonietta Paolini, così come accadrà per i successivi: con la sua personalità autorevole e carismatica è stata riferimento per allieve, maestre, formatori, studiosi, montessoriani e non, nazionali e internazionali.

Il Centro Studi Pedagogici svolse le sue attività dal 1950 al 1964.⁵² Nel 1967 Marziola Pignatari, responsabile editoriale dell'ONM, nel testo *Maria Montessori cittadina del mondo* scrisse che "l'attività del Centro è stata ora assunta da due Centri Internazionali di Bergamo e di Perugia, sorti con il fine di organizzare per conto dell'Associazione Montessori Internazionale corsi di specializzazione per insegnanti italiani e stranieri".⁵³

Se le molteplici iniziative volte a far tornare stabilmente la studiosa di Chiaravalle in Italia non sortirono esito positivo, il movimento montessoriano aveva ritrovato la sua voce attraverso la ricostituita Opera Nazionale Montessori, che aveva ripreso l'attività di formazione, convegnistica, editoriale e gestionale attraverso le sue Sezioni disseminate sul territorio nazionale e i centri di formazione internazionale.

⁵² CAPACCIONI, Andrea (ed.), *op. cit.*, p. 29. Allo stato attuale della ricerca la chiusura del "Centro di Studi Pedagogici" sembra essere dovuta al venir meno del finanziamento del Ministero della Pubblica Istruzione.

⁵³ PIGNATARI, Marziola (ed.) *Maria Montessori cittadina del mondo*. Roma: Comitato Italiano dell'OMEP, 1976, p. 85, nota 1. Il Centro Internazionale Studi Montessoriani di Bergamo fu istituito nel 1961 da Mario Montessori.

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

Informació sobre els autors dels articles

Information about the authors of the articles

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. Professor de la Universitat Pedagògica Nacional de Colòmbia. Llicenciat en Ciències Socials per la mateixa universitat, màster en Estudis Polítics (Pontifícia Universitat Javeriana), doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació (UNED-Madrid, Espanya). Membre del grup d'investigació Historia de la Práctica Pedagógica. Adreça electrònica: rizoma.alejandro@gmail.com

CAÑIGUERAL VIÑALS, Daniel. Doctor per la Universitat de Vic i investigador de la vida i l'obra de Maria Montessori, en especial la seva estada a Barcelona. Ha escrit diferents articles sobre Montessori i col·labora amb altres investigacions de l'obra de Montessori a escala internacional. Ha fet de mestre de primària durant més de trenta anys, vint dels quals com a mestre especialitzat en metodologia Montessori. És formador internacional per l'Associació Internacional Montessori (AMI) i imparteix cursos oficials per a l'educació de sis a dotze anys en la pedagogia Montessori. Adreça electrònica: danileina@gmail.com

CARIOLI, Stefania. Doctora en Ciències de l'Educació, mestra de primària i professora adjunta a les universitats de Bolonya, de Pàdua i d'Urbino. Els seus principals interessos de recerca se centren en temes relacionats amb la literatura infantil i la lectura, amb un focus en les implicacions del llenguatge digital i, de manera més general, en l'educació infantil. Adreça electrònica: stefania.carioli@unibo.it

CHORIANOPOULOU, Elisavet. Màster en Educació Elemental Montessori (de zero a sis anys), màster en Educació Primària Montessori (de sis a dotze anys), candidata al doctorat per la Universitat Nacional Kapodistraca d'Atenes. És professora de primària a l'escola de l'AMI d'Atenes Maria Goudeli des de fa divuit anys. A més, actualment n'és la directora. També és actriu, corista i viatgera del món. Adreça electrònica: elsa.ch@montessoriani.gr

DE SERIO, Barbara. Professora d'Història de la Pedagogia al Departament d'Estudis Humanístics, Lletres, Patrimoni Cultural i Ciències de l'Educació de la Universitat de Foggia. Les seves activitats d'estudi i recerca estan centrades en la història de la infància i, més concretament, en l'educació de les dones i la història de les nenes. Com a tema transversal s'interessa per la presència de la pedagogia Montessori en aquests àmbits. Col·labora amb l'Opera Nazionale Montessori de Roma i amb les escoles i associacions Montessori del territori. Adreça electrònica: barbara.deserio@unifg.it

DIEGUEZ, Alejandro. Membre del personal científic de l'Arxiu Apostòlic Vaticà. Té cura principalment de reordenar i inventariar la documentació dels segles XIX i XX, en particular les cartes privades dels papes Pius X i Pius XI, els espolis de la Cúria, alguns fons especials de la Secretaria d'Estat i els arxius de les congregacions romanes. Entre les seves publicacions destaquen els inventaris de l'*Archivo particular de Pío X*, les *Cartas de Pío X y de Pío XI*, i els *Apuntes para las audiencias del cardenal Pacelli*, secretari d'Estat de Pius XI. Amb diversos especialistes de prestigi acadèmic, com Antonella Stellanico o Erica Moretti, s'ha ocupat dels aspectes morals i educatius de l'esport catòlic i de qüestions historicopedagògiques inherents a la figura de Maria Montessori. Adreça electrònica: dieguez.aav@gmail.com

DOMÈNECH I DOMÈNECH, Salvador. Doctor en Pedagogia i màster en Intervenció Psicopedagògica i Assessorament Curricular, ambdós títols per la Universitat de Barcelona. Membre de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'IEC. Ha publicat una vintena de llibres —com a autor, en col·laboració o com a editor literari— sobre la Història de l'Educació a Catalunya, de manera especial durant els primers quaranta anys del segle XX. També ha tractat sobre la Guerra Civil i la postguerra espanyoles. Adreça electrònica: salvadordomenech@gmail.com

FULLANA PUIGSERVER, Pere. Doctor en Geografia i Història per la Universitat de les Illes Balears, llicenciat en Ciències Religioses per la Universitat Pontifícia de Comilles i llicenciat en Història de l'Església per la Pontifícia Universitat Gregoriana. És professor d'Història de l'Educació Social a la Universitat de les Illes Balears, membre del grup de recerca d'Estudis d'Història de l'Educació i col·laborador de diversos grups de recerca de la UIB i de la Universitat d'Alcalá. Actualment exerceix el càrrec de director de la revista *Educació i Història*. Adreça electrònica: pere.fullana@uib.cat

MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, María José. Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Múrcia. Les seves investigacions se centren en l'estudi de la cultura material de l'escola a les etapes d'educació infantil i primària, concretament en la comercialització de materials didàctics. Forma part del grup d'investigació MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universitat de Múrcia. Adreça electrònica: mjo-semrf@um.es

MARÍN MURCIA, José Pedro. Professor d'Història de la Ciència a la Universitat Complutense de Madrid. Les seves recerques s'orienten vers les col·leccions d'història natural, l'estudi del patrimoni científicoeducatiu i els usos didàctics que poden tenir. Les seves línies de recerca tenen com a objecte els materials didàctics en relació amb l'ensenyament de les ciències. Adreça electrònica: josepm04@ucm.es

PESCI, Furio. Professor titular d'Història de la Pedagogia a la Facultat de Medicina i Psicologia de la Universitat «La Sapienza» de Roma. Presideix, amb Massimo Baldacci i Berta Martini, el Comitè Científic de la Fondazione Montessori Italia i és membre dels comitès científics d'algunes revistes especialitzades, entre les quals trobam *History of Education and Children's Literature*. Entre les seves principals publicacions destaquen: *Storia delle idee pedagogiche* (Milà: Mondadori, 2016) i *Introduzione a una storia delle idee pedagogiche* (Roma: Aracne, 2018). Adreça electrònica: furio.pesci@uniroma1.it

SCHIRRIPA, Vincenzo. Professor d'Història de la Pedagogia a la Universitat LUMSA de Roma, on imparteix classes d'Història de l'Educació i de Literatura Infantil. Ha tractat sobre la història de l'escoltisme, les mobilitzacions

ons pacifistes i no-violentes, l'alfabetització i la formació del professorat. Entre les seves monografies podem destacar: *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci* (Milà: Franco Angeli, 2010) i *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole, saperi* (Brescia: Morcelliana, 2017). Adreça electrònica: v.schirripa@lumsa.it

SOLER MATA, Joan. Professor emèrit del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya en l'àmbit de Teoria i Història de l'Educació als estudis de Mestre i d'Educació Social. També ha exercit la docència en el Màster en Pedagogia Montessori. Ha desenvolupat diversos càrrecs de gestió, entre els quals el de degà de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Durant el període 2015-2022 ha estat president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Els seus àmbits de recerca i publicacions són: història de l'educació a Catalunya al segle xx, pedagogia contemporània, escola rural, formació dels mestres i educació i territori. Adreça electrònica: joan.soler@uvic.cat

TODARO, Letterio. Professor d'Història de la Pedagogia al Departament d'Educació de la Universitat de Catània, on imparteix l'assignatura Història de la Pedagogia i de l'Educació Infantil. Els seus interessos de recerca se centren principalment en la història de l'educació, la història de la cultura pedagògica entre els segles XIX i XX i en especial l'estudi del moviment de la Nova Educació a Itàlia i a Europa. En aquest sentit, ha publicat monografies i articles i ha participat com a ponent en diferents congressos internacionals. Adreça electrònica: l.todaro@unict.it

TRABALZINI, Paola. Professora de Pedagogia General i Social a la Universitat LUMSA de Roma, on imparteix classes d'Història de la Pedagogia i Antropologia Pedagògica. En particular, les seves investigacions aprofundeixen en el pensament i la pedagogia de Montessori. Entre les darreres podem destacar: *Maria Montessori tra scienza spiritualità e azione sociale* (amb Giacomo Cives, Roma: Anicia, 2017) i *Il destino di Maria Montessori* (amb Renato Foschi i Erica Moretti, Roma: Fefè Editore, 2019). Adreça electrònica: p.trabalzini@lumsa.it

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i estar redactats en llengua catalana, preferiblement, tot i que també s'admetran articles rebuts en altres idiomes sempre que el seu interès ho justifiqui. La direcció es reserva el dret de sol·licitar la traducció dels articles que no s'hagin presentat en llengua catalana als autors per a la seva publicació.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC o MAC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times dels cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió del articles no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint i cinc (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament.
5. Les notes s'han de posar numerades correlativament a peu de pàgina. Per a les referències bibliogràfiques de les notes s'han de seguir els criteris següents:
6. Els llibres s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM; Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*, nombre de volums. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. [Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció), Any, Nombre de pàgines [Informació addicional].
Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar, COGNOM, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie». *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), número de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]
7. En el cas que hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i s'ha indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotografies,

- els dibuixos o les imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució mínima de 300 punts.
8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i numerats.
 9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o els autors, amb un màxim de 4 línies, que han d'incloure: institució a la qual pertanyen i el correu electrònic.
 10. Al principi de l'article hi ha d'haver el títol en la llengua original de redacció i la traducció a l'anglès. S'hi ha d'afegir també un resum, d'un màxim de quinze línies, i les corresponents paraules clau, en català, castellà i anglès.
 11. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que es segueixi el *Thesaurus català d'educació*.
 12. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article pot publicar-se immediatament, necessita revisió, o bé és rebutjat. Es comunicarà als autors l'acceptació dels treballs. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
 13. Els treballs s'han d'adreçar a la plataforma de la revista. En cas d'incidències escriure a pere.fullana@uib.es

PRESENTATION REGULATIONS OF ORIGINALS FOR PUBLISHING

1. Articles must be original and be written in Catalan, preferably, although articles received in other languages will be admitted, providing their interest warrants this. The management reserves the right to ask the authors for the translation of articles that have not been submitted in Catalan for their publication.
2. Articles must be submitted on paper and on disk (preferably in MS Word for PC or MAC).
3. Letter font must, preferably, be Times size 12, and the text must have one and a half line spacing.
4. The length of the articles cannot be shorter than ten pages or longer than 25 (30 lines of 70 spaces). All pages must be numbered consecutively. The Editorial Board may authorise the publication of longer articles.
5. Notes will be placed consecutively numbered as footnotes. Bibliographic references of the notes must meet the following criteria.
6. Books must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. *Title of the monograph. Subtitle of the monograph*, Number of volumes. Place of publication-1: Publishing house-1; Place of publication-2: Publishing house-2, [Name of the Collection, Name of the sub collection; number in the collection or sub collection], Year, Number of pages [Further information].
Articles from periodical publications must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. «Title of the serial publication», *Title of the Journal* [Place of publication-1; Place of publication-2], number of volume, number of issue (day month year), number of pages on which this part appears. [Further information].
7. Should there be figures, photographs, graphs or tables, they must be presented consecutively numbered on separate sheets and the place where they should be included during the layout process must be indicated in

the text. Photographs, drawings or images must be submitted as photo256 Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, Núm. 29 (gener-juny, 2017) pàg. 253-256 graphic reproductions or in JPG or TIF digital format, with a minimum resolution of 300 points.

8. Titles of sections must be in small caps and numbered.
9. Details of the author's or authors' CV must be enclosed, with a maximum of four lines, which will include: institution the author or authors belong to and their e-mail address.
10. The title in the original language along with its translation into English will be at the beginning of the article. An abstract must also be added, with a maximum of 15 lines, and the corresponding key words in Catalan, Spanish and English.
11. With a view to indexing in different databases, authors are requested to follow the *Thesaurus català d'educació*.
12. In order to ensure the quality of the articles that are published, the Editorial Board will send the articles anonymously to specialists, who will recommend whether an article can be published immediately, needs revision, or is rejected. Authors will be informed of the acceptance of the articles. If the article requires revision, the written comments of the specialists who have reviewed it will be made available to the authors.
13. Articles must be sent to the journal's platform. In case you need assistance write to pere.fullana@uib.es

DRETS D'AUTOR I RESPONSABILITATS

La propietat intel·lectual dels articles és dels respectius autors.

Els autors en el moment de lliurar els articles a la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* per sol·licitar-ne la publicació, accepten els termes següents:

1. Els autors cedeixen a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) els drets de reproducció, comunicació pública i distribució dels articles presentats per ser publicats a *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.
2. Els autors responen davant la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de l'autoria i l'originalitat dels articles presentats.
3. És responsabilitat dels autors l'obtenció dels permisos per a la reproducció de tot el material gràfic inclòs en els articles.
4. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana està exempta de tota responsabilitat derivada de l'eventual vulneració de drets de propietat intel·lectual per part dels autors.
5. Els continguts publicats a la revista estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari en el text o en el material gràfic– a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya (by-nc-nd) de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Així doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.
6. La revista no es fa responsable de les idees i opinions exposades pels autors dels articles publicats.

PROTECCIÓ DE DADES PERSONALS

L'Institut d'Estudis Catalans (IEC) compleix el que estableix el Reglament general de protecció de dades de la Unió Europea (Reglament 2016/679, del 27 d'abril de 2016). De conformitat amb aquesta norma, s'informa que, amb l'acceptació de les normes de publicació, els autors autoritzen que les seves dades personals (nom i cognoms, dades de contacte i dades de filiació) puguin ser publicades en el corresponent volum de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

Aquestes dades seran incorporades a un tractament que és responsabilitat de l'IEC amb la finalitat de gestionar aquesta publicació. Únicament s'utilitzaran les dades dels autors per gestionar la publicació de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* i no seran cedides a tercers, ni es produiran transferències a tercers països o organitzacions internacionals. Un cop publicada la revista, aquestes dades es conservaran com a part del registre històric d'autors. Els autors poden exercir els drets d'accés, rectificació, supressió, oposició, limitació en el tractament i portabilitat, adreçant-se per escrit a l'Institut d'Estudis Catalans (carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona), o bé enviant un correu electrònic a l'adreça dades.personals@iec.cat, en què s'especifiqui de quina publicació es tracta.

COPYRIGHT AND RESPONSIBILITIES

The intellectual property of articles belongs to the respective authors.

On submitting articles for publication to the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, authors accept the following terms:

1. Authors assign to Society for the History of Education in Catalan-speaking countries (a subsidiary of Institut d'Estudis Catalans) the rights of reproduction, communication to the public and distribution of the articles submitted for publication to *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.
2. Authors answer to Society for the History of Education in Catalan-speaking countries for the authorship and originality of submitted articles.
3. Authors are responsible for obtaining permission for the reproduction of all graphic material included in articles.
4. The Society for the History of Education in Catalan-speaking countries declines all liability for the possible infringement of intellectual property rights by authors.
5. The contents published in the journal, unless otherwise stated in the text or in the graphic material, are subject to a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs (by-nc-nd) 3.0 Spain licence, the complete text of which may be found at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Consequently, the general public is authorised to reproduce, distribute and communicate the work, provided that its authorship and the body publishing it are acknowledged, and that no commercial use and no derivative works are made of it.
6. The journal is not responsible for the ideas and opinions expressed by the authors of the published articles.

PROTECTION OF PERSONAL DATA

Institut d'Estudis Catalans (IEC) complies with the provisions of the General Data Protection Regulation of the European Union (Regulation 2016/679 of 27 April 2016). In accordance with this regulation, we state that, with the acceptance of the publication rules, authors authorise that their personal data (forenames and surnames, contact data and affiliation data) may be published in the respective volume of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

These data will be incorporated to a processing controlled by IEC for the purpose of managing this publication. The authors' data will be used solely for managing the publication of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* and they will not be transferred to third parties nor will transfers be made to third countries or to international organisations. Once the journal has been published, these data will be stored as part of the historical record of authors. Authors may exercise the rights of access, rectification, erasure, objection, restriction of processing and portability by addressing themselves in writing to Institut d'Estudis Catalans (Carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona, Spain) or by sending an e-mail to the address dades.personals@iec.cat, in which the publication in question should be specified.

Barbara De Serio i Joan Soler Mata

Presentació. La internacionalizació de la pedagogia Montessori

Furio Pesci

Maria Montessori's training in Rome: anthropological studies and aspirations for social reform

Letterio Todaro

The origins of the internationalisation of Montessori pedagogy: the ascetic circle of Montesca

Vincenzo Schirripa

Una rivista internazionale per il movimento montessoriano: The Call of Education (1924-25)

Stefania Carioli

Storia e attualità dell'educazione per la pace di Maria Montessori. Dalle conferenze degli anni '30 alle prospettive educative odierne

Alejandro Dieguez i Pere Fullana Puigserver

Maria Montessori i el pare Antoni Casulleras: innovació pedagògica i catolicisme modern

María José Martínez Ruiz-Funes i José Pedro Marín Murcia

Origen, difusión y comercialización del material Montessori en el primer tercio del siglo XX

Elisavet Chorianopoulou

Maria Edlestain-Goudeli and the Beginning of Montessori Education in Greece

Alejandro Álvarez Gallego

Un Jardín Montessori en Colombia

Daniel Cañigueral Viñals

L'arribada a Barcelona de Maria Montessori i el Curs Internacional de 1916

Salvador Domènech i Domènech

Mètode i Escola Montessori a Barcelona fins a la Guerra Civil (1936-1939). De l'adhesió incondicional a l'eclecticisme

Paola Trabalzini

Il ritorno di Maria Montessori in Italia nel secondo dopoguerra: 1946-1952. Incontri, progetti, corsi di formazione



*Societat
d'Història
de l'Educació
dels Països
de Llengua
Catalana*

