



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**



“Filosofía Montessori una propuesta de educación inclusiva; vista desde la perspectiva de las Pedagogías de las Diferencias”

PERLA YOSUNE PÉREZ AGUILAR



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**



“Filosofía Montessori una propuesta de educación inclusiva; vista desde la perspectiva de las Pedagogías de las Diferencias”

TESINA MODALIDAD: ENSAYO

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN INTERVENCIÓN
EDUCATIVA**

PRESENTA:

PERLA YOSUNE PÉREZ AGUILAR



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO

UPN/DT/Of. No. 905/2014-II
DICTAMEN DE TRABAJO

Pachuca de Soto, Hgo., 13 de agosto de 2014.

C. PERLA YOSUNE PEREZ AGUILAR
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado a la Tesina Modalidad Ensayo intitulada *"FILOSOFÍA MONTESSORI UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA; VISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PEDAGOGÍAS DE LAS DIFERENCIAS"*, presentado por su tutora *PSIC. MINERVA NAVA ESCAMILLA*, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciada en Intervención Educativa, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ
PRESIDENTE
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN

C.c.p. - Depto. de Titulación - Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

No considero que existan palabras que logren abrazar todo lo que quisiera expresar.

Un “gracias” puede ser sólo un término insuficiente.

No hay espacio que logré contener a quienes me acompañaron en este proceso de vida, de batallas, porque cualquiera con el que me encontré merece esa expresión indecible con la que posiblemente agradezca la existencia de las miradas que se plasmaron en estas hojas, miradas que cambian en cada encuentro y cada experiencia nueva.

Lo único que puedo decir es que fueron muchos a quienes les debo me permitan encontrarme y poder mirar cada vez más limpio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: MÉTODO MONTESSORI.....	14
1.1 MÉTODO MONTESSORI, ORÍGENES Y FUNDAMENTOS.	15
1.2 UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y PARA LA PAZ	40
CAPÍTULO II: LAS PEDAGOGÍAS DE LAS DIFERENCIAS: FORJANDO ENCUENTROS.	45
2.1 PEDAGOGÍA	46
2.2 LAS DIFERENCIAS	53
2.3 DE LA HOSPITALIDAD.....	62
CAPÍTULO III: LA FILOSOFÍA MONTESSORI VISTA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS.....	67
3.1 FILOSOFÍA MONTESSORI, PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	67
3.2 UNA PEDAGOGÍA DE LA RESPONSABILIDAD.	73
REFLEXIONES FINALES	79
REFERENCIAS.....	83

INTRODUCCIÓN

El interés por escribir acerca de Montessori, surge de mi experiencia laboral dentro de un colegio Montessori, generando en mí el deseo por conocer más acerca de esta filosofía, la cual me fue envolviendo desde sus principios hasta su práctica diaria, pues mientras me incluía en esta comunidad formada en el colegio, logré aprender día con día de ella y de quienes me rodean, siendo el pilar principal mirarnos como humanos, lejos de prejuicios sociales y con el fin principal de encontrarnos.

Por lo que al principio, mi trabajo solo se inclinaba a hablar específicamente de la filosofía Montessori vista como una escuela inclusiva, pero mientras realizaba la revisión documental y comentaba con más personas acerca del tema, me di cuenta que la filosofía Montessori está vista actualmente desde otra perspectiva, donde solo se observa un modelo devaluado y cerrado, en el cual no existe ningún planteamiento de pedagogía trascendente, cuando a mi parecer la filosofía Montessori tiene directa relación con las Pedagogías de las Diferencias de las cuales Skliar (2005) escribe:

En la educación, la preocupación por las diferencias se ha tornado la obsesión por los diferentes, banalizando al mismo tiempo las diferencias y confundiendo la “cuestión del otro” –problema filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad- con la “obsesión por del otro”, por los “diferentes” o “extraños”. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como “experiencias de alteridad”, de un “*estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible* en el mundo”. Comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (p. 8).

Y desde mantener y sostener a las diferencias el método Montessori, se creó para los niños que en aquella época se pensaba no eran aptos para la educación, cambiando esta perspectiva con la firme convicción de que todos los sujetos somos educables y que la metodología y filosofía Montessori es una propuesta creada para incluir y mirar al otro, como lo concibe Skliar (2013): “‘Otro’ es sólo una palabra, no más que una palabra, de acuerdo, pero no cualquier palabra... en el caso de la palabra ‘otro’, parece irremediable que la pronunciación se cargue de toda su historia filosófica, cultural, política, psicológica y pedagógica.” (p.4)

A lo largo del tiempo la filosofía Montessori se ensanchó por todo el mundo, hoy en día existen escuelas montessorianas en todos los continentes, la controversia es que muchas de éstas, de su filosofía solo tienen el nombre, pues no la llevan como tal y para los que conocen el método, la utilización de materiales les da a dichas escuelas el renombre de ser una propuesta de educación “ideal” para todos los niños que tienen problemas de aprendizaje o alguna discapacidad, pagando colegiaturas muy altas y asistiendo a escuelas con atención personalizada pero que han perdido la esencia con la que se creó dicha metodología, la cual recae en educar pensando en el otro, responsabilizándonos siempre por el otro. La gran mayoría de estas escuelas difunden un método con gran peso pedagógico, aludiendo que los alumnos egresan mejor preparados que en escuelas convencionales, abriendo espacios para niños, hijos de familias que pueden acceder a una educación tan cara, pero solo para ellos, sin darse el tiempo de pensar en todos los niños, de cualquier condición, teniendo como medio de interacción social el *diferencialismo*, que Skliar (op. cit.) define como: “no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que configura como anormal.” (p. 8), simplemente lo que existe es una mirada maliciosa, que *mancha*, en la cual la única relación está puesta desde la *diferencia* del otro.

Desde las diferencias el modelo Montessori se creó, permitiendo el desarrollo del alumno en todos los aspectos, ya que dicha educación está centrada realmente en el sujeto que aprende; y se forma desde la perspectiva de educar para la vida, por consiguiente para la paz y no sólo enfocarse en la enseñanza de las matemáticas, la lectura y escritura, puesto que es un resultado natural del ser humano, de esta manera en esta tesina se abordará cuáles son las prácticas de dicha filosofía explicando el escenario que se presta a la inclusión y fortalece los principios básicos importantes de la filosofía Montessori (la libertad, la actividad, la individualidad, el orden, la concentración, el respeto por los otros y por sí mismo, la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina).

Por lo tanto este ensayo tiene como fin, documentar, desde el enfoque de las Pedagogías de las Diferencias, que la Filosofía Montessori logra ser en sí misma una propuesta de educación inclusiva, siempre que se vive la filosofía, y que se invita en sus prácticas a mirar al otro, como a cualquiera, con amor y responsabilidad.

La idea central de esta filosofía es transmitirle al niño el sentimiento de ser capaz de actuar sin depender constantemente del adulto, para que sean curiosos y creativos, y aprendan a pensar por sí mismos, siendo esto un gesto de responsabilidad por cualquiera; como lo afirma María Montessori (1986):

Es necesario que el hombre aúne todos sus valores vitales, sus energías; que los desarrolle y se prepare para su liberación. No es ya tiempo de luchar unos contra otros, de buscar el arrollarse mutuamente; hay que contemplar al hombre sólo con la mirada de elevado, de despojarlo de los lazos inútiles que se está fabricando y que lo arrastran hacia el abismo de la locura. (pp. 24-25).

Este planteamiento me parece ser un gesto que invita a mirarnos, a interesarnos por aquellos sujetos con los que nos relacionamos, a los cuales en ocasiones no volteamos a ver, por pensarlos incompletos en su condición de niños.

Las investigaciones que Montessori realizó sobre el trabajo de otros médicos, cuyo trabajo está determinado por el reconocimiento de las diferencias y la relación ética establecida en este sentido, hecho que influyó de manera determinante el trabajo de ella.

Montessori descubrió los trabajos de dos médicos franceses, Jean Itard (1774- 1838), padre de la nueva pedagogía, quien establece la importancia de la observación en los niños y entiende que a los niños no se les puede imponer nada, creó ejercicios y materiales para ayudar al niño a desarrollar sus facultades, estudió al niño salvaje de L'Aveyron... (Martínez- Salanora, s/f, p.1).

También revisó el trabajo de Eduardo Séguin otro médico francés:

...que buscaba las causas de las deficiencias mentales, desarrolló material especial partiendo de la intuición de que cualquier cosa que llega a la mente pasa por los sentidos, y estos con el uso adecuado de ciertos materiales se pueden refinar y desarrollar para que el niño se ayude a sí mismo: auto-educación, auto-desarrollo. (Martínez- Salanora, op. cit., p. 1)

Considero que al haber revisado el trabajo de Itard, Montessori ya pensaba que la observación, proporcionaría la respuesta para relacionarnos de una forma *limpia*, sin los prejuicios y las miradas maliciosas que nos generan desencuentros con los demás; siendo la observación uno de los fundamentos de su método, y ésta la forma de pensarnos a todos, a cualquiera, como sujetos educables, pues las investigaciones de Itard también fueron enfocadas al niño salvaje de L'Aveyron, a lo que Yaglis (1989) menciona: "...Itard ... buscaba devolver a

la vida social a los niños expulsados de ella por razones fisiológicas” (p. 19), mirando a todos como sujetos sociales, por lo tanto educables, sin prejuicios de diferencialismos, percibiéndonos a cualquiera, a todos, como diferentes.

Otro de los fundamentos de Montessori, son los materiales, contruidos para permitirle al niño que logre su propio conocimiento desde lo tangible hasta lo abstracto, generando la autonomía en la construcción de su aprendizaje; esta parte es muy importante en los ambientes montessorianos, ya que es un punto clave en el método, pero queda claro el hecho de que la creación de estos no es autoría de Montessori, sino de la amplia investigación que realizó ella para poder diseñar los materiales que le servirían con el trabajo en el manicomio y posteriormente en la construcción de toda su filosofía. Es importante comentar que su trabajo no se centra solamente en la utilización de los materiales, pues muchas escuelas aluden, como verdad absoluta, a la utilización de estos para aplicar toda la filosofía Montessori, sí son importantes, no intento restarles su validez, pero solo son una ayuda para la construcción de su conocimiento.

El papel de los maestros en el método Montessori es muy importante, pero poco visto dentro del ambiente ya que solo es de dirigir a cada niño o niña de forma individual. Lo más relevante del maestro es que no impone lo que ha de enseñar de forma cerrada y tajante, su labor es guiar y ayudar a cada niño de acuerdo a sus necesidades, de tal manera que éste no puede intervenir si el niño no lo requiere.

Montessori (1982) dice: “Debemos insistir en la necesidad de que el maestro se prepare interiormente, estudiándose a sí mismo con constancia y metódica; es preciso que logre suprimir los defectos... que serían un obstáculo en sus relaciones con los niños.” (p. 233); el papel que

desempeña el maestro tiene un sentido de acompañamiento, dejando de ser la autoridad máxima y de la que emana todo el conocimiento, considero que la preparación que necesita tiene un sentido de repensarse como un sujeto de aprendizaje, que crecerá de la misma manera que cualquiera que convive y construye con otros.

“El niño se desarrolla por sí mismo. A través de intervenciones discretas, la maestra puede aportarle algunos conocimientos indispensables, que eviten acciones inútiles y preparar, de esta manera, un ambiente escolar favorable.” (Yaglis, op. cit., p. 53), por otra parte esto permite integrar en un mismo grupo a niños con barreras de aprendizaje con el resto, y a estos con los que tienen un nivel superior, ya que en los ambientes Montessori, existe un mismo espacio común donde niños de edades diferentes aprenden juntos, los mayores ayudan a los pequeños enseñándoles cosas que ellos ya dominan y mientras tanto refuerzan conocimientos ya adquiridos, al mismo tiempo, la Guía no está frente al grupo enseñando lo mismo a todos, sino que por el contrario, se transporta por todo el ambiente, permitiendo que entre los niños se auxilien mutuamente y el crédito no sea del docente, convirtiéndose, en uno más de ellos, en cualquiera que está aprendiendo y aportando con todos y para todos, desde el respeto a las diferencias de cualquiera, “Otra característica principal de nuestro método es el respeto de la personalidad...” (Montessori, op. cit., p. 175).

De esta forma los gestos de inclusión, no necesitan ser nombrados, puesto que se manifiestan de formas naturales, cómo, responsabilizándose los unos por los otros, existiendo encuentros sin una diferencia marcada sino en las diferencias de todos, desde el Guía hasta los niños pueden aportar un conocimiento nuevo, generando asombro y respeto en las relaciones, repensándonos todos en cada uno.

Es así como se entiende que los principios metodológicos de Montessori están fundados en propuestas que nos invitan a mirar al otro en un sentido de responsabilidad mutua, en el que el Guía se preocupa por atender las necesidades particulares de cada niño, respetando su ritmo y haciendo que en el mismo ambiente convivan con niños de otras edades y niveles con el fin de ayudarse entre sí, mirándose la filosofía como:

...un movimiento pedagógico [...] que asume como principal objetivo, la integración de diferentes tipologías de diversidad (cultural, étnica, religiosa, personas con necesidades especiales...) en el sistema escolar y evidencia la necesidad de desarrollar una línea de investigación que avance en la respuesta a la diversidad desde una óptica inclusiva.” (González, 2005, p.98).

Es por eso que la tesis del ensayo afirma que: La filosofía Montessori revisada desde las Pedagogías de las Diferencias, es en sí una propuesta de educación inclusiva, ya que su propuesta invita a establecer comunidades que nos inciten a encontrarnos desde nuestras diferencias, a mirarnos y repensarnos, sin señalar con el dedo aquello que tenemos que salvar y arreglar desde nuestros prejuicios que nos impiden darnos el tiempo de conocernos.

Por lo tanto este trabajo es una investigación de corte documental, ya que como su nombre lo exterioriza, se apoya en fuentes de carácter documental, como: fuentes bibliográficas, basadas en la consulta de libros, hemerográficas asentadas en ensayos de revistas, artículos, periódicos y en archivísticas fundamentadas en documentos que se encuentran en expedientes, cartas oficios, circulares, etc. Todos estos documentos fueron consultados para desarrollar la argumentación que permitió apoyar y confrontar diversas perspectivas, lo que finalmente me

llevo a arribar mi postura personal en relación al tema que ensayé, tal como lo exigen las características de una tesina modalidad ensayo.

CAPÍTULO I: MÉTODO MONTESSORI

“Si quieres cambiar al mundo, cámbiate a ti mismo”
Gandhi.

El propósito de este primer capítulo, es plantear la importancia que tiene la filosofía Montessori, conociéndola desde sus inicios como método; erróneamente se ha considerado cerrada, poco útil, formadora de niños desobedientes y en contra de la autoridad, contraponiéndose a los principios reales de la filosofía; todo esto revisado al mismo tiempo desde la trayectoria de María Montessori, ya que su formación tanto personal como profesional es relevante para el análisis del tema, porque su propia construcción y perspectiva del “otro” le permitió mirar a los “desadaptados” como sujetos de aprendizaje y crear su propio método en este sentido, desde un pensamiento científico.

Esta justificación se hace a partir de una fundamentación documentada, hablando a lo largo del capítulo de la vida de María Montessori, y exponiendo que el método Montessori es una filosofía de vida completa, que ayuda a los sujetos inmersos en esta educación a desarrollar sus potencialidades desde el respeto de su personalidad e individualidad, generando respeto y responsabilidad por él y por los demás, siendo ésta una práctica educativa llena de gestos inclusivos.

1.1 MÉTODO MONTESSORI, ORÍGENES Y FUNDAMENTOS.

Los principios pedagógicos de este método, plantean aspectos importantes para el desarrollo de sus prácticas educativas en las escuelas montessorianas, pero dichos principios no fueron planteados desde el inicio del trabajo de Montessori, ya que en primera instancia, ella se dedicó a trabajar desde una postura que pareciera de educación especial, aunque de su propia boca se niega esta afirmación y se abre paso a una mirada más profunda, “Sería un error inadmisibile creer que la observación eventual de los niños hubiera engendrado la atrevida idea de suponer una naturaleza oculta en el niño y que de tal intuición se hubiera concebido una escuela especial y un nuevo método de educación.” (Montessori, 1982, p.176), es así como se puede empezar a pensar en la mirada de Montessori, ante su propio trabajo, como pequeños gestos inclusivos; la observación al niño, es un pilar para trabajar con el método Montessori, retomando lo que ella dice, sería un error tener una mirada maliciosa hacia el otro, sería un error concebir el método como un tipo de educación pensado solo para los diferentes (hablando en el marco del diferencialismo), en el que se enfocará toda la atención al trabajo con aquellos que no son normales.

Aunque de esta forma inició su obra Montessori, justo con la observación e intervención con niños de un manicomio, pudo mirar a los *idiotas*- termino o concepto, en aquella época, para referirse a las personas con discapacidad- como sujetos que necesitaban tener los estímulos necesarios para poder aprender, que su capacidad no se limitaba a su condición, que ellos podían, teniendo los medios adecuados, desarrollarse como una persona cualquiera, sin mirar las limitaciones o barreras con las que la sociedad ya los había etiquetado, Skliar (2000) afirma: “los sujetos son homogenizados, infantilizados y, al mismo tiempo, naturalizados

valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes y en su lenguaje.” (p.1).

De esta forma, considero que Montessori tuvo un cambio en la percepción de pensar y repensar como sujetos educables a los niños, en específico a los del manicomio, (quienes eran vistos en la época, como aquellos que tenían que estar guardados en un lugar especial, por sus faltantes, que los hace *diferentes* a los demás, siendo ellos los que tienen que resolver el problema de no haber nacido completos), aunque cabe mencionar que la percepción de discapacidad que se tenía en aquella época no es lejana, pues en la actualidad el discurso o los discursos en relación a las personas con discapacidad queda en el simple acto de integración, se renuncia a las escuelas especiales (lugares diseñados para guardar a la discapacidad), y se plantea incorporarlos a las escuelas convencionales, aunque se sigan viendo como los *diferentes*, los *incompletos*, los *otros*, refiriéndose al otro como lejano a nosotros mismos, afirmando con esto que la única trascendencia histórica-social es el dejar de llamarlos *idiotas* para seguir viéndolos como tal.

Pero es necesario clarificar la idea desde un inicio, dejar despejado el camino que trazaremos de la mano de su aportación, teniendo en cuenta siempre, que la mirada de ella fue desde la construcción científica, desde la preocupación del otro, desde la responsabilidad por el otro, como Montessori (op. cit.) lo afirma: “Todo esto no tiene nada de milagroso, y la teoría educativa que se ha derivado de ello es lo que se puede construir de más positivo y científico para persuadir a los espíritus equilibrados y prudentes.” (p. 180), no tiene nada mágico, tiene un sentido de relación, de persuasión entre cualquiera, de concernirnos los unos por los otros, en el cual se establece su ojo científico, de mirar, de preguntarse acerca de aquellos *espíritus equilibrados y prudentes*, para lograr verlos desde su construcción como sujetos educables.

Al mismo tiempo, la creación del método Montessori no fue completamente de su autoría, lo que hace Montessori es mostrar un pensamiento científico más allá de su época, mostrando el interés de voltear a ver a cualquiera con un ojo limpio.

...entre 1898 y 1900 trabajó con niños considerados mentalmente perturbados y se dio cuenta que estos niños tenían potencialidades que aunque estaban disminuidas, podían ser desarrolladas y que eran dignos de una vida mejor sin representar una carga para la sociedad...” (Ramírez, 2009, p. 2).

Montessori realiza una aportación esencial y avanzada, pues plantea que los niños tienen potencialidades, como todos, con los mismos derechos sociales de cualquier persona en proceso de construcción, de aprendizaje y de enseñanza, con algo que aportar, que decir y que recibir.

En este sentido, observa a los alumnos de un sitio para niños “ineducables” jugando con las migajas de la comida, porque no había ningún objeto más en el cuarto, viendo que no se las comen, sino que las manipulan, se da cuenta que lo que les hace falta son objetos para manipular, que el ser humano tiene necesidad de actividad, de realidad, de cultivar su inteligencia y personalidad. (Ramírez, op. cit., p. 2).

Al interesarse y creer que había algo más ahí que simple demencia para jugar con las migajas de pan en lugar de comerlas, la impulsa a revisar el trabajo de médicos franceses que aportaron sus propios métodos educativos, los cuales son importantes y trascendentes para la

elaboración del método que realiza María Montessori, puesto que ellos contribuyen para la construcción de lo que después se convertiría en su filosofía.

Una de sus tareas fue elegir a los enfermos que serían sometidos a la enseñanza clínica y así conoció y se interesó por los niños discapacitados. Cierta día, la mujer que los cuidaba le informó que los pequeños jugaban en el suelo con las migajas que se les caían durante la comida. Observó el lugar y se percató de que los niños se aburrían porque no contaban con ningún juguete. María Montessori analizó la condición de esas desafortunadas criaturas y meditó acerca de la manera en que podrían ayudarlas. Llegó a la conclusión de que, más que un problema médico, las deficiencias mentales eran un problema pedagógico, y tuvo la idea de prepararles un ambiente agradable para ayudarlos, con la seguridad de que un tratamiento basado en una educación especial ayudaría a su condición mental. (Schwegman citado en Obregón, op. cit., p. 152).

Considero, que este gesto tiene gran trascendencia, ya que Montessori, tuvo la capacidad de análisis, incluso con una preparación de médico y no pedagógica, de mirar que existía un acto más que simple en la manipulación de migajas, que existía una necesidad pedagógica que tenía que ser atendida, que los niños el único tratamiento que requerían era un ambiente preparado con las ayudas necesarias para la construcción de su conocimiento, y que esto no se recibiría con atención médica, sino con atención pedagógica, de relación, humana, cálida. Por lo que decidió consultar el trabajo de otros médicos que expresaron tener una mirada inclusiva por niños desahuciados socialmente. Como lo describen Pollard & Schwegman (citados en Obregón, op. cit.):

Se enteró de que existía ya un método de educación especial para este tipo de niños desarrollado por dos médicos franceses, Jean Itard (1775-1838) y Edouard Séguin (1812-1880). María Montessori pidió autorización para ir a París, donde estudiaría los trabajos de ambos autores... Paola Fellini, su compañera del curso de pedagogía con Luigi Credaro en la Universidad de Roma, le ayudó a traducir el libro *Idiocy and its treatment by a physiological method* de Séguin... palabra por palabra y ambas discutieron su contenido (p. 152).

Séguin fue uno de los médicos franceses que revisó, su acercamiento a su método e investigación fue muy profunda, y le permitió construir los materiales característicos del método Montessori, entre líneas de Séguin, el conocimiento para ser abstracto tiene que ser tangible. Yaglis (op. cit.) comenta: “Sin duda. M. Montessori es quien sigue más de cerca a Séguin. Lo reconoció como su maestro y realizó el principal estudio sobre el médico francés, con el fin de evaluar el sentido de cada palabra y leer también ‘el espíritu mismo del autor’” (p.20).

Séguin fue un precursor del método montessoriano, ya que la mayor influencia que recibió Montessori fue de este famoso médico.

Séguin (1866) creía que la deficiencia mental era un problema en la captación de la información de los sentidos por la mente. Demostró que el uso de estos materiales no era suficiente, sino que hace falta la convicción de que el niño deficiente puede ser ayudado. Al morir Séguin, su labor quedó abandonada hasta que María Montessori la retomó para su propia propuesta. (Martínez-Salanora, op. cit., p.1).

La idea de *ayuda* es importante rescatarla, ya que no está puesta en la construcción que tenemos de *salvación*, sino de permitir que el niño, cualquiera, pueda con la ayuda necesaria realizar las cosas por el mismo, esto es un poco complicado de comprender, si seguimos viendo a la educación como el salvavidas de todo el mundo con el maestro portador de la verdad absoluta, dejando al niño como el que no sabe nada; ya que desde la filosofía Montessori, esto cambia totalmente, pues no existe una verdad absoluta, y el maestro no es sino un Guía que le proporcionara al niño los apoyos necesarios para que él pueda lograr lo que necesita, siendo así como se percibe la definición de ayuda y uno de los pilares en la filosofía montessoriana, la ayuda como camino de autonomía, el aprendizaje de todos, por todos y para todos.

Cuando yo era ayudante en la clínica de Psiquiatría, había leído con mucho interés la obra francesa de Séguin. La inglesa, aunque publicada en Nueva York veinte años después y citada en la obra de Bourneville, no existía en ninguna biblioteca. Con gran extrañeza mía no hallé ni rastro de ella en París, donde Bourneville me aseguraba la existencia, pero la segunda obra de Séguin no había entrado a Europa. Creí que encontraría en Londres algún ejemplar, pero hube de convencerme de que allí tampoco existía; en vano me dirigí a las bibliotecas públicas y particulares y a los médicos ingleses que más se habían ocupado de niños anormales. El hecho de que el libro fuese desconocido también en Inglaterra a pesar de haber sido publicado en inglés, me hizo pensar que el sistema de Séguin no había sido comprendido (Montessori citado en Obregón, op. cit., p.153).

La propuesta de Séguin tuvo gran influencia en los fundamentos del método Montessori, teniendo trascendencia en la mirada de él al concebir la observación del niño y la preparación del maestro, pero no fue al pie de la letra como Montessori lo llevó a su propio método, al final

terminó dejándolo para fundamentar más acerca de su filosofía, desde las percepciones de ella, claro que la aportación de Séguin es una evidencia de que la filosofía Montessori no nació solo de su autora, sino de gestos inclusivos, al voltear a ver otras miradas que pueden explicar diferentes realidades.

Fue así como interesándome por los idiotas vine en conocimiento del método especial de educación, ideado para estos infelices por Eduardo Séguin, y empecé a compenetrarme de la idea entonces naciente, de la eficacia de los “tratamientos pedagógicos” para curar varias formas morbosas como la sordera, la parálisis, la idiotez, el raquitismo, etc. (Montessori citado en Obregón, op. cit., p. 152).

El acercamiento a Séguin hizo que Montessori pudiera afirmar lo que ella ya creía, que todos somos sujetos de aprendizaje, que la situación que vivían los niños con discapacidad mental era la falta de educación y no algo que se tenía que curar, sino que estaba enfocado realmente desde la pedagogía, desde el mirarnos, el responsabilizarnos por los otros, sin tener una mirada que *manche*, que etiquete, que señale, más bien, que genere conciencia de las diferencias, como algo en lo que estamos inmersos todos, cualquiera, no solo algunos que necesitan ser curados o salvados.

En este sentido Montessori “en 1898 propuso en el Congreso Pedagógico de Turín un método de educación moral, a partir de su planteamiento de que la cuestión de los niños anormales era más un problema pedagógico que médico.” (Standing citado en Obregón, op. cit., p. 152) .Todas estas afirmaciones contrapunteaban lo que sus propios principios médicos sostenían, refutando la propia estructura de la educación tradicional que como ella afirma se pasó de los centros médicos a las escuelas, teniendo un cambio de paradigma muy fuerte, ya que el

sostener una postura que contrapunteaba toda una estructura social, al lado contrario de la educación, generaba oposición en su época y cierta desconfianza de sus aseveraciones, poniendo en tela de juicio lo que ella sostenía.

Yo, no obstante, en oposición con mis colegas, tuve la intuición de que la cuestión de los anormales era una cuestión más pedagógica que médica... Y creo haber tocado una cuerda sensible, porque de los centros médicos pasaron la idea a los maestros primarios y se extendió en poco tiempo, por ser algo que interesaba directamente a la escuela. (Montessori, 1937, p. 34).

El verdadero sentido que le da esencia al aporte de su método, a pesar de que la época la colocara en desventaja para acceder a algunos escenarios por el hecho de ser mujer, y como menciona Schwegman el tener que: "...superar una serie de dificultades por su condición como única mujer en una carrera que en esos tiempo sólo estaba pensada para hombres..." (Citado en Obregón, op. cit., p. 150), fue el poder mirar aspectos –aun con una formación médica-, que tenía frente a ella, no como partes de un diagnóstico médico sino como necesidades específicas que tenían las personas y las cuales se tenían que atender, no desde el medicamento para curar algo anormal, sino desde la educación, trascendiendo su visión de los hospitales a los centros educativos, haciendo ver que era más un asunto pedagógico que médico.

De la misma manera que se acercó al trabajo de Séguin, tuvo la oportunidad de revisar los aportes de Itard, del cual rescató el sentido de hacer investigación fuera de los laboratorios, las investigaciones fueron con base en la observación participante dentro del mismo ambiente de los niños.

Itard, también fue precursor del origen del método montessoriano, el acercamiento con este importante médico del siglo XIX, recae en la importancia que él daba a la socialización de los seres humanos, como ya leímos anteriormente Itard acentuó su interés cuando encuentra al niño salvaje de L´Aveyron, con quien realiza sus investigaciones enfocándose en el desarrollo de este niño en su medio, toda la investigación que Itard hizo fue sobresaliente para M. Montessori ya que es completamente en el ambiente de los niños y no en un laboratorio.

Itard situó sus investigaciones no en un laboratorio, sino en la realidad. La conducción científica de ellas le permitió elaborar un método con fundamentos fisiológicos que constituyó, según los términos de M. Montessori, una verdadera “pedagogía científica”.

Este enfoque, así como los resultados del mismo, sedujeron a la educadora italiana que reencontró sus propios descubrimientos en un ilustre predecesor. Como médico, se introdujo “a la escuela del niño” para elaborar una teoría pedagógica, partiendo de observaciones y experiencias en la “casa de los niños”. Constató que los resultados superaban a los de los trabajos de laboratorio. (Yaglis, op. cit., p. 19).

Lo trascendente de Itard es que aun teniendo una formación médica, refiriéndome a dicha formación desde el enfoque asistencialista separado del social, tuvo el interés científico de mirar más allá de sus estructuras y concepciones, para poder observar al otro, en un contexto en el que no se podía ver a la diferencia como algo que se pensara incluir a la normalidad por la simple naturalización de lo “normal”, de los paradigmas de lo apto, de lo aceptable, de lo funcional para la sociedad, esto es un aporte a la educación, ya que la investigación no se hizo en los laboratorios, ésta se realizó en el ambiente en el que se desarrollaban los sujetos, en sus

propios contextos, siendo esta una práctica necesaria y vigente para la filosofía Montessori, en la que el observar a los niños es el secreto para intervenir desde sus necesidades propias.

El interés por los niños... condujo a Itard a la creación de un método educativo. Dicho interés se acentúa cuando encuentra en la institución donde trabajaba a un niño que había vivido al margen de la sociedad hasta los once o doce años. Algunos cazadores habían descubierto en el bosque a este niño que no sabía hablar ni mantenerse erguido y a quien llamaron “el salvaje de L Aveyron”. Su caso se convirtió en un terreno de investigación para Itard, que buscaba devolver a la vida social a los niños expulsados de ella por razones fisiológicas. (Yaglis, op. cit., p.19).

Esta mirada que tuvo Itard, fue inclusiva, ya que pudo ver a un “salvaje” alejado de la sociedad y de cualquier proceso educativo, como un sujeto de aprendizaje y completamente social, siendo de gran interés científico para él y trascendente para la concepción misma de Montessori en relación a mirar a los demás como sujetos que con los apoyos necesarios podían ser *liberados*, teniendo a la educación como el medio para lograr esto, “En este principio reside la verdadera educación: acudir primero al descubrimiento del niño y realizar su liberación.” (Montessori, 1982, p. 175), alcanzándolo con la responsabilidad mutua del aprendizaje, en la que todos los sujetos nos convertimos en seres sociales y civilizados, respetando las diferencias de cada uno para poder convivir en un ambiente de cordialidad y respeto.

Montessori se acercó a un autor no muy mencionado en la elaboración de su método, pero que aportó grandes conocimientos para construir la figura del maestro montessoriano.

Conoció también los trabajos de Pestalozzi (1746- 1827), pedagogo suizo, que hacía énfasis en la preparación del maestro que primero debe lograr un cambio en su persona y debe tener amor a su trabajo. También debe haber amor entre el niño y el maestro. (Martínez- Salanora, s/f., p. 1).

Esta última investigación que realizó Montessori, es importante para su método, ya que para poder sostener las propuestas anteriormente revisadas, la Guía debe tener una preparación que le permita mirarse, pensarse y construirse con los otros, sin la pretensión de ser una figura de perfección, sino de aprendizaje, de encuentro, de hospitalidad, siendo así como se convierte paulatinamente en una filosofía de vida.

En estos descubrimientos recae la fundamentación de su método (de primera instancia), ya que retomó aspectos importantes de cada autor para poder mirar a los niños *inadaptados* de una manera diferente a la médica, al igual que decidió que la responsabilidad se delegará a todos en este ejercicio de educar.

Es así como en base a este acercamiento que tuvo Montessori con los célebres médicos, fundamenta el origen de su método; es interesante ya que muchas personas que hablan de ella, la describen como la creadora inédita de su método, como si los pensamientos que ella tuvo de los niños, -especificando su filosofía solo al trabajo visto desde ellos-, fuera de su propia autoría, sin la influencia de nadie, cuando considero que el ejercicio que ella realizó, en realidad fue en un sentido inclusivo, tomando las opiniones vertidas por personajes que aun con su formación rehabilitatoria y curativa pudieron abrir su interés y pensamiento científico al trabajo para y por el otro, fuera de su campo, con una nueva mirada que para su tiempo histórico fue adelantada, pudiendo ver al otro *diferente*, como a cualquiera, perteneciente a la sociedad,

alguien que tiene algo que aportar al mismo tiempo que aprende, resumiendo así el aprendizaje mutuo.

La situación de crearse una filosofía viene después, ya que al principio aplicó sus conocimientos solo para proporcionarles materiales a los niños y que de esta manera comenzaran a aprender a leer y escribir, todo esto desde un proceso natural, propuesto en su modelo pedagógico.

En ... 1898 presenta su modelo pedagógico, en el que se propone un plan para la educación de los niños deficientes y en 1901 funda en la capital italiana una escuela de enseñanza especial. En 1907, Montessori funda la primera de sus Case dei Bambini y en 1908 se pone en marcha la Casa de los Niños en Milán. (Ramírez, op. cit., p. 2)

Al principio, Montessori estableció espacios que permitieran una atención *especial* para los niños *deficientes*, en la cual se les proporcionaban los apoyos necesarios para construir su conocimiento, enfocándose a la idea de verlos como a cualquiera, posteriormente en 1908 funda la primera Casa de los Niños, ambiente preparado para que cualquier niño de preescolar pudiera establecer encuentros pedagógicos con otros, dejando de lado la educación especial para establecer un modelo pedagógico para todos, con todos y por todos.

... en 1909, el primer curso de guías Montessori, a cuya finalización escribe su primer libro “El Método de la pedagogía científica”, donde establece el desarrollo de los materiales y el fundamento de su método, derivado de todo lo que había observado, los recursos de que disponía y la filosofía que subyacía a todo ello.. (Ramírez, op. cit., p. 2)

Paradójicamente se convirtió en maestra, (pues al estudiar medicina, fue en contra de la normalidad de la época, en la que las mujeres solo estudiaban para ser educadoras) pero logró trascender y establecer toda una pedagogía científica, en la que instituyó todo el desarrollo de las aportaciones que logra hacer después del acercamiento a los médicos franceses y a su propio interés por observar de lo que disponía para la construcción de su filosofía.

El título de maestra se lo dieron los niños con los que trabajaba durante largos periodos, ya que la relación que estableció con aquellos sujetos fue de encuentros, de aprendizajes mutuos de reconocerse a través del otro, siendo así como la filosofía Montessori tiene su origen cuando se dejan de ver los materiales solo como el gran trabajo para que los niños aprendan y se comienza a ver a los niños con respeto y amor, con responsabilidad, haciendo que la perspectiva que se tiene de responsabilizarnos sea parte de una filosofía de vida que trasciende a la escuela, vista esta como una “extensión de la casa”.

... se convirtió en una maestra como su padre había pretendido años atrás, pero una maestra diferente a las tradicionales, una maestra con gran respeto hacia los niños y con una gran capacidad de observación que le permitía conocer las necesidades de éstos para un fácil aprendizaje (Schwegman & Romero citados en Obregón, op. cit., p. 154).

El darnos tiempo para esperar a los otros, genera que se forjen encuentros cálidos, fructuosos, la observación se convierte en ese tiempo de espera, de detenernos, de quedarnos quietos mientras los otros están siendo, al permitirnos esto, logramos que la respuesta sea una ganancia, al detenernos para observar a los niños dentro de un ambiente, donde están

construyendo su propio conocimiento, permite percibir sus necesidades y proporcionar las ayudas necesarias para que logren un mayor aprendizaje.

Ella misma se sentaba a trabajar con cada niño el material que les había preparado con anterioridad y los alumnos del asilo pudieron aprender a leer, escribir y a contar. La gente lo vio como un milagro, pues nunca creyeron que esos niños deficientes tuvieran capacidades para aprender. Los logros de María Montessori fueron resultado de la confianza que les brindó, así como de las oportunidades para trabajar (Montessori & Romero citado en Obregón, op. cit., p. 154).

Al detenernos para estar con cualquiera, establecemos gestos de hospitalidad, cuando nos preparamos para recibir a alguien, para estar con alguien, para mirar a alguien, estamos forjando encuentros, y los encuentros siempre nos traerán aportaciones a nuestra construcción. Detenernos en un ambiente de aprendizaje con sujetos –que como cualquiera- están en construcción, de una forma amorosa, estrecha, responsable, permitirá que aquel sujeto pueda generar conocimientos de forma natural, sin que existan milagros, sino, relaciones de aprendizaje mutuo que forjen encuentros pedagógicos.

La convicción de que la aplicación a niños normales de métodos similares a los aplicados a niños de lento aprendizaje contribuiría a desarrollar su personalidad de una forma sorprendente, la inclinó hacia el trabajo con niños normales (Montessori citado en Obregón, op. cit., p.154).

En 1937 Montessori trabajó sus aportes pedagógicos con niños sin dificultades, ella tenía la firme convicción de que su método serviría para desarrollar la personalidad de los niños

de forma natural, sin imposición, ya que en la escuela tradicional ésta queda mutilada y suprimida para dar paso a lo que se establece como normal, sin dejar que los niños desarrollen la creatividad y confianza en ellos mismos, siendo éstas un proceso natural de todos los seres humanos.

Ella dejó de trabajar de forma directa con niños con barreras de aprendizaje, ya que se enfocó al trabajo desde las necesidades de cada niño, desde la observación minuciosa y profunda de cada niño, respetando siempre su diferencia, una educación para cualquiera pero en su particularidad, es decir, desde *la cualquieridad*, como lo menciona Skliar (2013): “en un otro cualquiera como cualquier otro” (p.12), aquella que nos permite repensarnos como cualquier persona, como cualquier humano, estableciendo que todos somos diferentes, pero que al mismo tiempo estamos siendo cualquier persona, esto habla de su conciencia por la responsabilidad con todos, con cualquiera, para poder mirar a todos como parte de un todo, con una función en la sociedad, sin suprimirlos y eliminarlos por no ser *normales*, al contrario, re-pensándonos como imperfectos, como humanos.

Siendo así como decide trabajar, no enfocada solo en las características marcadas de cualquier persona, sino con cualquiera, sin importar su particularidad.

La intención inicial de María Montessori era experimentar los métodos que había usado con los niños anormales en los primeros años de la escuela primaria (Montessori citado en Obregón, op. cit., p. 155).

Es en 1906 cuando se abre la oportunidad de llevar a la práctica lo que Montessori ya traía en mente, y gracias a un ingeniero que dirigía un organismo social en el cual mejoraban las

condiciones de vida en los barrios más pobres, se inicia el trabajo de abrir la primera “Casa de los Niños”, en la que se atiende solo a niños de 3 a 6 años de edad; ya no trabajaría con sus niños del manicomio, ahora trabajaría con cualquier niño.

E. Talamo, director general del Instituto Romano de los Beni Stabili (organismo social encargado de mejorar las condiciones de vida de los barrios pobres), tenía noticias del trabajo de Montessori en el campo de la medicina y como educadora de niños retrasados... Cuando María Montessori aceptó la dirección del proyecto Talamo, se propuso tanto una meta social como una pedagógica: socialmente era una ideal de vida para los habitantes del barrio mejorar las condiciones de higiene y la armonía social y familiar; en el plano pedagógico, se preocupó porque los niños no sólo fueran ciudadanos para impedir que maltrataran el edificio, sino que se les educó en un enfoque propio de la investigación pedagógica moderna (Yaglis, op. cit., p. 14-15).

Este fragmento no solo es relevante por su contenido histórico, sino por la carga de conciencia social que Montessori tenía, siendo este otro fundamento de la filosofía, ya que para las escuelas montesorianas es de suma importancia la higiene y el orden, de igual forma sobresale, su pensamiento científico, ya que su interés no solo fue por la educación social que aquellos niños pudieran tener, sino por el enfoque pedagógico con el que fueron educados.

Este primer trabajo que Montessori comienza completamente dentro de la pedagogía moderna habla de un trabajo en el individuo, hablando en un sentido de la conciencia, pero jamás desvinculado lo social, puesto que los niños tienen que aprender en colectivo asuntos que dentro de la filosofía son importantes por la trascendencia en la construcción psíquica y moral del niño, tales aspectos son llamados:

1. “Gracia y cortesía”, es una serie de actividades donde se muestra a los niños, gestos de convivencia, desde cómo poner una mesa, la importancia de saludar, hasta el respeto por todos los seres vivos, desde los humanos, hasta las plantas y animales, alimentando su *yo interior*.

... incluyen instrucciones definidas y detalladas sobre asuntos tales cómo saludar correctamente... cómo dar los objetos a otra persona... cómo servir la mesa... cómo recibir a una visita y ofrecerle una silla, y cientos de acciones semejantes. Todas ellas contribuyen a un funcionamiento suave de la vida social... (Standing, 1973, p.95).

2. Y la “vida práctica”, lo cual tiene la misma importancia que aprender matemáticas o ciencias, pues es una serie de presentaciones en las cuales los niños dominan los quehaceres domésticos, lavar mesas, barrer, lavar trastos, etc., afinando la motricidad desde esta serie de actividades y el trabajo en colectivo. Como lo menciona Hainstock (1972):

Los ejercicios para la vida práctica están ideados para enseñar al niño a actuar en su propio medio, instruyéndolo respecto a cómo hacer frente a las cosas que le rodean. Las funciones diarias de nuestro hogar son rutinarias y sencillas para nosotros, pero son nuevas y excitantes para un niño. (p.29).

Y en estas presentaciones, se vinculan el orden interno de cada persona con el trabajo grupal de la vida cotidiana, siendo un fundamento importante en la filosofía Montessori, por las aportaciones que logro en base a la observación de los niños en dichas actividades.

Comencé mi obra como un campesino que hubiera guardado separadamente la buena semilla y le ofrecieran un campo fecundo donde sembrarla con toda libertad. Pero no fue así; apenas removí los terrones de aquella tierra virgen, encontré oro en lugar del grano. La tierra ocultaba un tesoro precioso. Ya no era el aldeano que habíase imaginado, era como el talismán que Aladino tenía entre las manos, sin saberlo, una llave capaz de descubrir inmensos tesoros ocultos (Montessori, op. cit., p. 179).

Para Montessori, el inicio de su método no fue solo un aporte, sino el poder recibir y aprender, ella pudo mirar, como algo valioso, lo que ellos podía aportar, a ella, a su método y a los demás; y estoy segura de que Montessori no sabía que estaba incluyendo y mucho menos que sus aportes con el trabajo que realizó, sería un método que se convertiría en filosofía para muchas escuelas, que ahora llevan su nombre.

El 7 de abril de ese mismo año, se abrió una segunda Casa de los Niños dentro del mismo barrio de San Lorenzo. El 18 de octubre se inauguró una más en el distrito obrero de la “Humanitaria” en Milán, mientras la Casa di Lavoro de la misma sociedad fabricaba los materiales didácticos para las clases. El 4 de noviembre se abrió otra en Roma para niños de mejor posición económica, ya no en un barrio popular. Ocuparon un edificio moderno en la calle de Famagosta, de los Patri de Castello. Posteriormente las casas de niños se fueron extendiendo por varios países (Montessori, 1937, p. 42).

La función de las Casas de los Niños, no recae solo en los materiales diseñados para los niños, ni en la observación igual de importante, todo esto es necesario para la aplicación del método, pero es necesario un lugar preparado para que el niño se mueva con libertad,

generándole confianza en sí mismo y conciencia de lo que hace y para que lo hace, es por esto que se diseñaron ambientes que fueron estructurándose y acomodándose para el mayor funcionamiento de ellos.

En un lugar dentro del mismo edificio en el que vivían estos niños les preparó un *ambiente* con mobiliario acorde a su tamaño y elaboró diferentes materiales para que aprendieran a leer, escribir, contar, medir y conocer las figuras geométricas. Al terminar las clases, los materiales se guardaban en un armario alto, pero al llegar un día encontró que los niños ya habían elegido cada uno su material y estaban trabajando silenciosamente. No los regañó, pues se dio cuenta de que no era necesario guardar el material, y mandó a hacer muebles al alcance de la altura de los niños, con el fin de que tuvieran a su alcance los elementos deseados. (Montessori & Romero citados en Obregón, op. cit., p. 156).

El gesto de preparar un ambiente, -aula adecuada al método Montessori; se llama así, porque es un lugar que reúne las condiciones necesarias para el desarrollo humano del alumno-, habla de responsabilidad, de mirar al otro, de proporcionar la ayuda necesaria desde las necesidades observadas en los sujetos con los que estaba, de permitirles crecer y construirse autónomamente, aprendiendo día a día de la particularidad de cada uno, de cualquiera.

Cuando María Montessori terminaba el trabajo con los niños, meditaba sobre lo que había observado durante el día y anotaba en un cuaderno sus descubrimientos. Si tenía dudas o necesitaba una explicación para sus observaciones y apreciaciones, consultaba la bibliografía de autores que trabajaban e investigaban este ramo (Montessori & Romero citados en Obregón, op. cit., p. 156).

La reacción de Montessori, al observar la actitud de los niños, por el interés que tenían de trabajar aún sin la dirección del adulto, rompió esquemas de las educadoras de su tiempo y me atrevo a decir que aún de estos tiempos, en los que el adulto es el único que tiene la razón y la verdad para enseñar; Montessori pudo ir más allá de estas concepciones que se tienen de educar, ya que les dio voz a los niños, haciéndoles saber que ellos también tenía cosas que aportar y esto se reflejó en la preparación de un ambiente apto y adecuado para ellos, y de la continua actualización del maestro, en la que cualquier cosa que se observa se debe llevar a la investigación, siendo así una pedagogía científica.

El trabajo con los niños normales, además de la experiencia laboral con los niños deficientes, le dieron grandes sorpresas e importantes descubrimientos.

Gracias a su gran capacidad de observación, descubrió la atracción que los materiales por sí mismos ejercían sobre los niños normales, sin necesidad de persuadirlos como a los deficientes; también observó que al terminar el trabajo, los niños normales experimentaban satisfacción, feliz y reposado (Montessori, 1982, p. 180).

Un planteamiento en las comunidades Montessori, es que el trabajo dignifica el ser del niño, permitiéndole crecer y construirse de una forma libre y responsable, generando conciencia en su actuar diario, haciéndolo feliz, tranquilo y satisfecho, sin la necesidad de competir con los demás, al contrario, cuando un niño logra todo esto, se vuelve consciente de los demás, responsabilizándose por cualquiera.

A pesar de que la primera Casa de Niños era muy diferente a los ambientes montessorianos posteriores, incluso a los de la actualidad, desde un inicio se preocupó por desarrollar una

“educación racional de los sentidos” con el fin de encontrar las diferencias entre los niños normales y los deficientes y también, la relación entre los comportamientos de los niños normales más pequeños y los de niños deficientes de mayor edad... En su primer ambiente no impuso condiciones especiales a la maestra, tan sólo le enseñó cómo presentar a los niños el material sensorial, sin impedir las iniciativas de la maestra. (Montessori, op. cit., p. 184).

Esto es muy importante resaltarlo, ya que incluía a los sujetos con los que trabajaba de una manera natural, sí bien, su trabajo de investigación estaba enfocado a conocer las diferencias de cada uno, de cualquiera, para así poder ahondar más en esos aspectos y sustentar científicamente lo que miraba, no considero que Montessori, marcará una etiqueta en los niños con el fin de segregar, sino, el de mirar científicamente los procesos de cualquier niño, desde la relación, permitiendo al mismo tiempo que las maestras que trabajaban con ellos, aportaran lo que ellas consideraran necesario, leyéndose esto, como pequeños gestos de hospitalidad, de inclusión, de responsabilidad, marcados en toda la filosofía Montessori, una filosofía aplicada en la vida cotidiana.

Los fundamentos de la filosofía Montessori nos permiten hablar en relación al reconocimiento del otro como parte de cualquiera, ya que al revisar cómo su método se fue encaminado a una filosofía de vida, es maravilloso mirar los gestos que generan prácticas inclusivas, simples, como el aceptar la opinión del niño, aun en un contexto social, en el que los niños no tenían voz para aportar sus opiniones, sino, solo estaban sujetos a escuchar lo que el adulto decía, siendo éste la máxima autoridad, la verdad absoluta; es así como Montessori descubrió a partir de su interés científico, que al observar, al estar, al mirar, al encontrarse con los niños se podían conocer las necesidades de cada uno y el aporte que tienen para dar, al

mismo tiempo la apertura que les dio a las educadoras sin imponerles una forma de trabajar, sino una simple presentación de los materiales, y el trabajo diario de repensarse, de mirarse, de saberse sujetos de aprendizaje a la par de los niños con los que se encontraban diario, estos pequeños gestos, son los que hacen que una pedagogía sea responsable.

Conociendo más a fondo las construcciones de un método abierto a cualquiera, fuera de la perspectiva con la que empezó a trabajar Montessori, se pueden enlistar las características que cimentan a dicho método y que forman parte de una filosofía que trasciende a la vida.

El principal rasgo que es de suma importancia en Montessori es el ambiente, “Nuestro método de educación se caracteriza precisamente por la importancia central atribuida al ambiente.” (Montessori, op. cit., p. 175), el ambiente es el espacio primordial donde se generaran todos los encuentros y desencuentros, donde se construirá o deconstruirá, donde se generaran los gestos, pequeños o grandes, que permitirán crecer al niño y ser liberado, “... el cual facilita la expansión del ser en vías de desarrollo, reduciendo los obstáculos al mínimo. El ambiente recoge las energías, porque ofrece los medios necesarios para el desarrollo de la actividad derivada de los seres.” (Montessori, op. cit., p. 175).

Este espacio se tiene que preparar, respetando su ritmo y espacio vital, los ambientes Montessori, materialmente se adaptan al cuerpo del niño, permitiendo que él sea partícipe de su espacio educativo, al igual que tienen una carga de gracia y cortesía, la cual tiene la finalidad de invitar al niño a sentirse en casa; “Estas habitaciones claras, luminosas, con ventanas bajas y adornadas de flores, con muebles minúsculos, de formas muy diversas ...; las mesitas pequeñas, los silloncitos, las cortinas graciosas, los armarios bajitos al alcance de la mano de los niños, que

disponen de los objetos y que cogen los que desean, todo esto ha parecido una mejora sensible y práctica en la vida de los niños.” (Montessori, op. cit., p. 176).

Un ambiente de aprendizaje, preparado para niños, un mundo diseñado para aquellos que son igual de importantes como lo es cualquiera, donde exista un espacio abierto a quien sea, y que tenga las adecuaciones necesarias para que pueda acceder quien va a hacer uso de aquel lugar, un gesto de pensar en el otro, en sus necesidades, en sus características, un gesto responsable, para que cualquiera se sienta cómodo y aceptado con hospitalidad.

“El ambiente del adulto no es un ambiente de vida para el niño; se compone de una serie de obstáculos a través de los cuales éste desarrolla elementos defensivos, que constituyen deformaciones, en las que es víctima de la sugestión.” (Montessori, op. cit., p. 173). El ambiente es tan importante, que analizando a profundidad este concepto nos remite al ambiente social, el cual está construido solo para unos cuantos, solo para aquellos que son *normales*, el ambiente donde no caben los niños porque son pequeños, los ancianos porque son lentos y testarudos, las personas con discapacidad porque no están completas, haciéndose de obstáculos que siguen entorpeciendo la relaciones con los otros y los encuentros, generando cada vez más, mayores desencuentros por el marcado diferencialismo. Pero el planteamiento de preparar un ambiente donde el que lo usará se sentirá parte del lugar nos deja ver que ese pequeño gesto de mirar las necesidades del otro y ser empático, ya tiene un sentido de responsabilidad; “Hay que actuar sobre el ambiente para liberar sus manifestaciones; el niño se encuentra en un periodo de creación, bastará con abrirle la puerta.”(Montessori, op. cit., p.174), se necesita mostrarnos interesados, eso permitirá que la puerta se abra y exista el encuentro con el otro.

El siguiente rasgo igual de importante es el Guía, el Guía tiene que estar preparado tanto interior como exteriormente, éste necesita características específicas que le permitirán desempeñar su papel sin la necesidad de ser un obstáculo dentro del ambiente del otro. “Pero el adulto forma parte del ambiente; el adulto debe adaptarse a las necesidades del niño, con objeto de que no sea un obstáculo para éste y que no se sustituya al mismo tiempo en las diversas actividades a desarrollar por el niño antes de llegar a su madurez.” (Montessori, op. cit., p.175), siendo cualquiera una parte de un todo, con un sentido de responsabilidad por el otro, mirando siempre las necesidades que aquejan a cualquiera, para poder ayudarlo a cumplir sus diversas actividades que le permitirán al sujeto construirse, siempre cálido en las relaciones, en los encuentros, sin ser el obstáculo para que haya gestos hospitalarios.

Para lograr esto es necesario que el Guía cubra el papel del maestro *no protagonista*, realizando todas las actividades necesarias para que al momento de que los niños entren al ambiente puedan hacer todo sin ayuda del maestro; el Guía Montessori deja de ser el protagonista y permite crecer al otro, desde una percepción de *pasividad*, “La figura del maestro ha sido una de las innovaciones que han despertado mayor interés y discusión: es el maestro pasivo, que destruye ante el niño el obstáculo de su propia autoridad para desarrollar la actividad del niño y que se muestra plenamente satisfecho cuando le ve obrar solo y progresar sin atribuirse el mérito a sí mismo.” (Montessori, op. cit., p. 175), considero un sentido de responsabilidad, un sentido de mirar al otro con todas sus atribuciones propias, como un protagonista de su propia vida, construyendo juntos, construyendo en lo individual y social, transformando un ambiente homogeneizado, aquel ambiente pensado solo en unos cuantos, en el ambiente pensado para que accedan todos, en el ambiente preparado, un espacio dispuesto por alguien que se complace en ver construirse a los demás, es un lugar para, por y con todos.

La característica siguiente, -desde mi óptica- es la que permite, fluya armónicamente el trabajo dentro del ambiente y con la Guía; el respeto a las diferencias de cualquiera, es algo fundamental en el trabajo con humanos, “Otra característica principal de nuestro método es el respeto de la personalidad infantil... No impuse ninguna condición especial a la maestra. ... no impedí el desarrollo de sus propias iniciativas.” (Montessori, op. cit., pp. 175-184), el respeto a la personalidad de los niños, está en mirar, en aprender de ellos, en dejarlos libres, en dejar que se construyan sin obstáculos, está en ser responsables de su construcción intelectual y social, siendo congruente con el respeto a la Guía, que a la par del niño, también se construya, también innove, también aprenda, dejando claro para mí, que aquí existe un reconocimiento a las diferencias de todos, desde el gesto mínimo de repensar el respeto por cualquiera.

Por último, mencionaré el material Montessori, como su construcción para el trabajo con su método, éste es un apoyo para el trabajo académico, el cual se diseñó para que los niños lograran ser atraídos de forma natural al trabajo escolar, sin la necesidad de la imposición del adulto.

Al mismo tiempo hice fabricar un material científico exactamente igual al que yo usaba en una institución de niños anormales, el cual, por haber sido utilizado a este objeto nadie pensó que pudiera llegar a ser un material escolar. ...El niño normal era atraído por un objeto, fijaba sobre el mismo toda su atención, y se ponía a trabajar sin descanso, con una concentración sorprendente. Y después de trabajar, entonces aparecía satisfecho, feliz y reposado.” (Montessori, op. cit., pp. 180- 183).

El material Montessori aporta a su obra una importancia pedagógica, en la cual recaen gestos de respeto al tiempo y espacio del niño, sus intereses y capacidades para elegir y decidir

trabajar con el material de su preferencia, siendo una característica de los ambientes montessorianos, y lo que más reconocen en relación al método, no es lo más trascendente para este trabajo pero si digno de mencionarse, ya que fue un aporte que ella realizó después de revisar y conocer la postura de otros autores, precursores del método Montessori.

Su filosofía se centra en construir una extensión de la casa dentro de la escuela, teniendo una calidez que permitiera congruencia dentro de los ambientes al igual que fuera, “Estos ... puntos esenciales se han desarrollado en instituciones educativas particulares conocidas al principio bajo el nombre de <<Casas de los niños>>, denominación que recuerda el concepto del ambiente familiar.” (Montessori, op. cit., pp. 175-176), puesto que las características mencionadas del método, permiten que la coherencia en el quehacer y hacer educativo, trascienda a la construcción de un modelo de vida, en el que el respeto y la responsabilidad por el otro sea el punto nodal de la educación, de cualquier educación, caracterizando al método Montessori como una filosofía de vida, una extensión de la casa y la vida familiar.

1.2 UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y PARA LA PAZ

Para Montessori es de suma importancia que el niño sea feliz, la educación recae en que le sirva para vivir el día a día, para tener mejores relaciones y alcanzar la felicidad, ella afirma que el aprendizaje es un proceso natural del ser humano y en esta afirmación podemos mirar la propuesta de Montessori como una pedagogía que respeta y se responsabiliza del otro con amor, siendo esto desde mi percepción prácticas inclusivas, puesto que la inclusión es en sí acercarnos al otro sin omitirlo, negarlo o invadirlo.

Para Montessori "... los niños tenían que ser felices para luego convertirse en adultos buenos y trabajadores, éste es uno de sus pensamientos más importantes." (Romero citado en Obregón, op. cit., p. 159). La educación para la vida que plantea Montessori es en sí creer en el niño y reconocer todo el potencial que tiene, esto genera en el niño la felicidad de poder hacer las cosas por él mismo.

Las maestras del método Montessori no son servidoras del cuerpo del niño; no lo limpian, visten ni le dan de comer en la boca; saben que el pequeño tiene que hacer todas estas cosas solo para desarrollar su independencia. Debemos ayudar al niño a manejarse solo, a pensar solo, a tener su propia voluntad; en esto consiste el arte de las que aspiran a ser servidoras del espíritu. Su alegría consiste en ver que, conforme lo esperaban, el espíritu se revela. He aquí el niño tal como debería ser: un trabajador incansable, un niño tranquilo que se esfuerza al máximo, que intenta ayudar a los más débiles sin olvidar que deben respetar la independencia de los demás. Ciertamente, el verdadero niño. (Montessori, 1946, p. 118).

Montessori planteó un aspecto importante en la construcción de la paz, el de esperar al otro, alegrarse al mirar cómo se construye cualquiera, con la única intervención del respeto a su tiempo, a su espacio, a su persona, a sus diferencias, asumiendo con esto, un gesto de hospitalidad y de repensarse como diferente, como cualquiera.

Montessori tuvo gran influencia de la India en relación al tema de la paz, desde el enfoque que planteamos anteriormente:

... la sociedad Teosófica de la India la invita a la India y se va con su hijo Mario. Estando ahí estalla la II Guerra Mundial y debe quedarse, cuando vive en la India desarrolla el trabajo con los niños de taller (inicia la primaria Montessori). Dice que el adulto solo puede ofrecer

al niño los medios necesarios y enseñarle a usarlos, que el desarrollo es personal y nadie lo puede hacer por otro. (Autodesarrollo – “Ayúdame a hacerlo por mí mismo”). A pesar de toda su influencia en nuestro país, como se inicia la guerra civil española debe huir a Barcelona y se instala en Holanda donde vuelve a empezar de cero. (Ramírez, op. cit., p. 3).

Es trascendente su viaje a la India ya que al vivir y convivir en esta cultura desarrolló su trabajo de taller (Primaria) y afirmó que el maestro tiene que ayudar al niño a hacerlo por él mismo, en este sentido se puede mirar que el enfoque que tenía Montessori era de generar la libertad en los niños, no para hacerlos individualistas, sino para generar conciencia de que en ellos existe el potencial para hacer las cosas siempre que se les enseña a hacerlo, y cuando los niños son conscientes de sus propias decisiones y libertad, pueden respetar la libertad del otro.

María Montessori desarrolló un amplio trabajo para promover una cultura universal para la paz, por lo que fue nominada en tres ocasiones para recibir el Premio Nobel de la Paz: 1949, 1950 y 1951... En 1949, regresó a Italia para asistir a un evento de la UNESCO como miembro de la Asamblea Italiana. En 1950, la Universidad de Ámsterdam le otorgó el grado Doctor Honoris Causa... (Schwegman, Pollard, Standing & Romero citados en Obregón, op. cit., p. 165).

Montessori estaba convencida que dentro de los niños vive la respuesta para que exista la paz colectiva, ella menciona que “Si alguna luz existe que pueda iluminarnos en este profundo misterio como una revelación, debe partir necesariamente del niño, el único que con su simplicidad inicial puede mostrarnos las íntimas directrices que siguen el alma humana en su desarrollo.” (Montessori, 1982, p. 12). Desde mi interpretación, la paz existe en la relación con

cualquiera, en la hospitalidad, en el tiempo que esperamos para conocer sin juzgar, en un gesto amoroso, en el sabernos humanos, imperfectos y con toda la posibilidad de aprender de cualquiera.

Siguió estudiando para mirar a la humanidad desde otras disciplinas y así transmitir esto en su filosofía.

Más tarde descubrió que entre la medicina y la antropología había una relación muy estrecha. Matriculada como alumna de filosofía, tomó cursos de psicología experimental –que acababan de introducirse en las universidades de Turín, Roma y Nápoles-, practicando al mismo tiempo observaciones de antropología pedagógica en las escuelas primarias y estudiando los métodos de enseñanza para niños normales. Estos cursos le dieron la preparación para que posteriormente diera un curso libre de antropología pedagógica en la Universidad de Roma... Esta formación multidisciplinaria le permitió estudiar al hombre bajo un enfoque holístico.

... establece los principios de educación para el niño de cero a seis años, donde hace aparecer al niño como revelador y el que contiene en sí el secreto del hombre desconocido...
(Montessori citado en Obregón, op. cit., pp. 154-155)

Considero que la educación para la vida y para la paz es en sí misma una pedagogía, en la que se puede mirar a todos como una posibilidad de aprendizaje desde las mismas diferencias de cada sujeto, incluyéndonos todos dentro de las diferencias, respetando la personalidad de cada persona, como una oportunidad de conocer y reconocer al otro para vernos a nosotros mismos, para no emitir juicios de valor desde el faltante de los demás, sino desde el aporte enriquecedor de cada ser humano con el que nos encontramos, convivimos y seguimos siendo durante la vida;

lo que Montessori invita a hacer, es reconocer al niño, y depositar en él, la responsabilidad de la simplicidad que dirige hacia la paz, desde lo que sabe y tiene para aportar, permitiéndonos crecer con él, con cualquiera, desde la particularidad que nos distingue como humanos, ya que la respuesta para hallar la paz se encuentra en la humanidad.

Este capítulo habla de la mujer que se adelantó a su época, aportando gran influencia a la educación, puesto que su propia consolidación de mujer con un gran interés y pensamiento científico deja ver que sus aportes de investigación no se mantuvieron en una sola vertiente, en la cual se formó profesionalmente, sino que trascendieron en la observación de niños que se encontraban excluidos, con una diferencia social marcada y muy enmarcada en su época histórica-social, traspasando así las barreras que la misma ciencia exacta le imponía, logrando ver que había un interés mayor por los niños que manipulaban las migajas de comida, analizando que existía una necesidad que tenía que ser cubierta desde lo pedagógico y no desde lo médico, investigando a autores que hablaban de esos gestos responsables, confirmando lo que ella misma miraba, que todos los sujetos somos educables con los apoyos necesarios para aprender, sin darse cuenta que de esta manera estaría creando lo que en sus inicios fue un método educativo, si bien no completamente de su autoría, ya que se apoyó en el trabajo de dos médicos que hicieron un aporte importante a la educación, éste sí trascendió a una propia filosofía de vida, en la cual es elemental mirar al otro, no desde sus deficiencias, sino desde sus propias virtudes y potencialidades, reconociéndolo como un sujeto de aprendizaje, de esta manera dicha filosofía se convierte en un proceso de inclusión, llena de gestos, pequeños, inclusivos, pensada en todos, para todos y por todos.

CAPÍTULO II: LAS PEDAGOGÍAS DE LAS DIFERENCIAS: FORJANDO ENCUENTROS.

“Ahí donde el ojo ve borrosamente, ya hay una especie de muerte”

Georg Chirstoph Lichtenberg.

La intención de este segundo capítulo, es revisar la perspectiva que proponen las pedagogías de las diferencias, viendo desde sus interrogantes, términos y planteamientos, cuál es la mirada que tienen de la educación, y cómo desde las prácticas educativas se mira a las personas, a los sujetos y a las diferencias para construir la identidad, siendo la “educación: un arte de forjar encuentros” (Skliar & Téllez, 2008, p. 139).

Es interesante trazar lo que existe en relación a la educación vivida en las diferencias y desde ellas, qué sucede con la inclusión, cuya definición desde lo que plantean Booth y Ainscow (2000) “no es otro nombre para referirse a la integración del ‘alumnado con Necesidades Educativas Especiales’ (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros.” (p. 20), y ésta, qué acercamientos tiene a la vida diaria tanto en las escuelas como en las relaciones de todos los días en casa.

Este apartado está destinado a exponer que las prácticas educativas podrían llevarse a cabo desde lo que plantean las pedagogías de las diferencias y conocer qué analogía posible tiene esto con la Filosofía Montessori.

2.1 PEDAGOGÍA

Comenzaré por entender qué es la pedagogía y con esto poder explicar qué relación tiene con el trabajo que estoy realizando.

Para Kohan(s/f.): “La pedagogía es un misterio, un enigma, una pregunta. No es difícil justificarlo: no hay razones para ser pedagogo. Sólo hay motivos, excusas o necesidades.” (p.1), la pedagogía tiene un sentido filosófico y solamente de esta manera podemos entender su esencia, sus lenguajes. Como Kohan afirma, es una pregunta, pero qué pregunta, qué es, o para qué es, quién es, o para quién-es, quiénes son los actores inmersos en ella, recordemos que la educación *es un arte de forjar encuentros*, en este sentido si contextualizamos a la pedagogía desde un ambiente de personas, con encuentros y desencuentros la pedagogía se convierte en otra cosa más:

Desde que se inventó la escuela, la pedagogía ya no es sólo un misterio, un enigma, una pregunta y un desafío, sino que también es un imposible: círculo cuadrado, educar para la autonomía; aceite en agua: emancipar al ciudadano; hielo caliente: formar para la libertad. (Kohan, op. cit., p.1).

De qué nos sirve la escuela, si no nos forma para la vida, para las relaciones, para los encuentros, para vivir en cualquieridad y al mismo tiempo en cada-unicidad, siendo esto lo que nos hace humanos, con las que como Skliar nos dice: *venimos al mundo*, claro está que si colocamos a la pedagogía en este contexto real, se convierte en un *imposible*, pues la etimología de la palabra pedagogía coloca a ésta en un *círculo cerrado*, en una incongruencia, en algo que tenemos que pensar y repensar todo el tiempo, pero no desde los encuentros con los demás, no, sino con uno mismo:

... desde sus inicios en Grecia, lo que se denomina pedagogía occidental se sustenta en una base irracional. Externa e internamente. Por empezar, por el hecho de que los pedagogos eran esclavos. Literalmente. La misma palabra lo dice: el ped-agogo hacía referencia a quien conducía al niño hasta el lugar donde sería... instruido.” (Kohan, op. cit., p.1).

Cómo se puede *formar para la libertad*, si la base filosófica de la pedagogía reside en la esclavitud, en la imposición, en el conducir a algo establecido, si bien, la escuela es un escenario donde día a día se forjan encuentros, qué tipos de encuentros tenemos; recordemos que las relaciones parten desde el individuo, desde cada uno, nuestros propios esquemas referenciales nos dan una idea de lo que pueden ser las cosas, hacia donde dirigir la mirada, pero la mayoría de estas ideas del mundo, de lo correcto, están impuestas como morales ya dichas, en las que la libertad es una utopía, por qué, simple, cómo podremos educar para la libertad si el mismo pedagogo es esclavo de patrones de normalidad establecidos, volviéndose obsoleto el gesto de responsabilidad ética que tiene que haber en cualquier involucrado en la educación, pero obsoleto no desde las prácticas educativas con los otros, sino en la responsabilidad con uno mismo, para re-pensarse como un sujeto libre.

Está claro que las cosas pueden ser diferentes y que no es necesario confundir una pedagogía con todas las pedagogías. Pero también podemos sospechar que las cosas sean verdaderamente diferentes si algunas relaciones se mantienen, aunque reciban nombres distintos. (Kohan, op. cit., p.1).

En este sentido, existen aspectos importantes que renombrar, el primero: *no es necesario confundir una pedagogía con todas las pedagogías*; las pedagogías, afirmación de que no existe una sola pedagogía, y que es posible que exista una educación responsable, el otro aspecto es en

este mismo sentido, lo único que cambia en esta relación son los gestos mínimos, leídos como los que: "... dice algo sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo, pero también dice algo sobre los modos en que se produce lo educativo, es decir, abre la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre 'eso qué pasa', 'eso que nos pasa' en la educación a diario." (Skliar, 2013, p.14), puesto que al abrir la posibilidad para pensar en *eso que nos pasa* cuando queremos conducir a un sujeto a la libertad, se abre otra posibilidad, la de pensarse a uno mismo como el sujeto que no es libre si solo piensa en la libertad del otro, es ahí donde se hace la interrogante y se afirma lo que inicia este apartado: qué es la pedagogía, sino una contradicción, pero cuando podemos reconsiderar el camino por donde se traza esta afirmación se encuentra que desde los gestos mínimos, desde el pensar sobre aquello que nos pasa, sobre aquello que nos aqueja, sobre la misma libertad del pedagogo, la libertad de pensar y pensarse, la libertad de decidir, de construir, de mirar y mirarse, se permite así, aquellos lenguajes que nos hacen ser hospitalarios, que nos hacen encontrarnos en amorosidad, en nuestros propios procesos que nos dirigen hacia aprendizajes propios, grandes, desde mínimos gestos.

En todo caso, la diferencia en pedagogía cobra la forma de un desafío: salir de la esclavitud. No me refiero a la tan mentada esclavitud del niño. Sospecho que ésta será siempre una ficción de los adultos. Me refiero a la primera esclavitud, la más fuerte, la principal: la esclavitud de sí. Ésta, el pedagogo aún la carga consigo. De modo que la pedagogía es, por encima de un misterio, el desafío de la liberación de la esclavitud. (Kohan, op. cit., p.1).

Es aquí donde se afirma que se puede lograr lo imposible, partiendo de gestos mínimos, gestos pequeños, que nos permitan pensar día a día en la liberación, la propia, desde un escenario forjador de encuentros con uno mismo, el desafío es repensarnos todo el tiempo, es pensar a la educación como el medio para que los encuentros se den de maneras liberadoras, cómo, abriendo

paso a la humanidad, a la imperfección, a las diferencias, mostrando a las pedagogías como aquel imposible alcanzado mediante el pensar, el pensarse y repensarse como humano, mediante los encuentros que se forjan desde las diferencias de cualquiera, deleitándonos en el tiempo en el que nos esperamos para mirar y mirarnos, para disfrutar la construcción propia en la que el único aporte es la responsabilidad ética de esperarnos, de respetar aquel gesto imposible, la humanidad propia.

Y es así como podemos asumir que lo único que vale la pena en la educación, es aquel espacio abierto para todos, por todos, con todos, en el que la cualquieridad y la cada-unicidad son las protagonistas de los encuentros educativos, donde no existe un prejuicio por las diferencias, puesto que no se nombran, se asumen, se viven humanamente, y en palabras de Kohan (op. cit.): “La verdadera pedagogía, la que vale la pena ser pensada, afirma cierto respeto a lo imposible.” (p. 2), las únicas pedagogías dignas de pensarse, son aquellas creadas desde las diferencias, asumiendo la responsabilidad desde la mirada y el repensarse diario de cada uno, de uno mismo, es allí de donde se parte para cualquier encuentro.

Sócrates corrompía a los jóvenes. Es cierto que los corrompía. Tradicionalmente, se les enseñaba que no sabían y que debían aprender lo que ignoraban. Sócrates también les enseñaba que no sabían, pero pretendía que aprendiesen otra cosa: lo contrario del saber, la ignorancia. Una muestra más de la imposibilidad de la pedagogía: cuando es verdadera, enseña un imposible: que la ignorancia es un saber, que la ignorancia es, de hecho, el único saber que es necesario saber porque permite siempre saber de otro modo y no saber sólo lo que ya se sabe. La ignorancia es el doble imposible de la pedagogía. (Kohan, op. cit., p.2).

Aquí surge una razón mayor para pensar, el daño de la moral ya establecida, corromper lo que se da por hecho que se sabe o se debe saber, el mirarnos como humanos contiene una

conciencia de lo imposible, para qué existe una necesidad de enseñar si vas a enseñar lo contrario, cómo mirarte como educador si tus prácticas tienen que traicionar lo tradicionalmente planteado, cómo mostrarse el pedagogo como ignorante, cómo plantear la práctica educativa desde la ignorancia como el único medio para saber lo que es necesario, cómo saber de otro modo; la respuesta apunta a la construcción propia, está puesta en la liberación del que enseña, pues estas preguntas se responden con otras preguntas, qué es lo verdaderamente necesario por aprender, cómo te puedes mirar, educador, sino como humano, cómo sabrás si el conocimiento es saber, y lo contrario a ese saber, ¿no es la ignorancia?, cómo se sabrá si existen diferencias si no nos repensamos desde las propias; la simpleza de este *doblo imposible* se resume en la inmoralidad del ser, parafraseando a Jodorowsky (2009), tu ser esencial es amoral, porque hará lo que desee, ame, piense y le guste hacer, liberándonos de lo que nos antepone socialmente, ya que desde que nos pensamos inmorales, imperfectos, humanos, asumimos la ignorancia como la única forma de aprender, de saber, de relacionarnos, tomamos lo imposible como el medio de aprender, de mirar, de pesar, de ser.

Lo cual se coloca en otro imposible, en algo que se sigue pensando, la libertad asumida a lo que cada uno quiere, decide y desea aprender, desde aquella inmoralidad, en la cual cada quien logra establecer sus propias inquietudes, necesidades y anhelos, esto permite abrir una posibilidad de repensarnos como sujetos de aprendizaje, todos, sin la necesidad que el pedagogo dirija a la libertad, sino que el pedagogo logre la libertad desde el interés de lo que él mismo quiere ignorar, "...la pedagogía se vuelve interesante: cuando deja aprender sin preocuparse por dirigir qué se aprende, cómo se aprende, para qué se aprende." (Kohan, op. cit., p.2), la pedagogía es un imposible cuando se plantea la libertad, pero cuando comprendemos que la libertad está puesta desde la propia construcción del pedagogo, se vuelve interesante dejar de

preocuparnos por liberar a los otros, dejar de pensar como aprenderán a ser independientes e inmorales, lo que se piensa ahora es el re-pensarnos en el imposible de la propia liberación.

Para lograr entender qué sentido tiene la pedagogía en nuestra construcción, Kohan (op. cit.) dice: “Finalmente, como es imposible, la pedagogía es...Diferencia... Afirmación... Sensibilidad... Experiencia. Creación. Afecto... La pedagogía no es un espacio, un tiempo, una lengua. Es utopía...” (p.3), la pedagogía no es un asunto de la escuela, de las prácticas pedagógicas diarias, no es solamente una cuestión de la construcción escolar, no pertenece a ese tiempo, a aquel lugar, sino a la construcción de la ignorancia que nos enseña a mirar, pensar y preguntar de diferentes formas, como lo plantea Jodorowsky: inmorales todas, para poder *aproximarnos a la vida y a la muerte*, es decir a la humanidad; la pedagogía nos permite humanizarnos, nos exige mirarnos y repensarnos, nos deja ser inmorales, para poder encontrarnos desde los gestos mínimos, desde la ignorancia que decidimos aprender, desde la cual se da la pauta para que existan gestos mínimos como aquella posibilidad de encontrarse.

Y es así como se pueden pensar pedagogías, muchas pedagogías, diferentes todas, sin la necesidad de homogeneizar, de generalizar sino de mirar la simple experiencia como aquel medio que nos permite conocernos a nosotros mismos, reconocernos como diferentes, como extranjeros, sorprendernos en nuestras propias diferencias, y así como dice Benjamín (citado en Vignale, s/f.): “la experiencia es concebida como la capacidad de dar encuentro a lo diferente.”(p.1), dar encuentro a la propia diferencia, no con los otros, ósea siempre es con ellos, pero para poder encontrarnos con ellos, es necesario encontrarnos con lo diferente propio.

“Pero la experiencia tiene que ver también con aquello que nos pasa y nos transforma.” (Vignale, op. cit., p.6), siempre la experiencia hará que nos pase algo, no solo el encuentro sino las

experiencias nos generaran modificar aspectos importantes propios, porque de esta forma se toca lo que nos pasa, siendo así como se consigue conocernos a nosotros mismos.

Para poder pensar en la liberación de pedagogo, de cualquiera, es necesario mirarnos, encontrarnos con aquel desconocido que menos conocemos, o que si lo conocemos es por puro asunto institucionalizado, marcado por normas, morales, lo cual nos ciega para tener claridad en las experiencias que nos permitan encontrarlo, encontrarnos verdaderamente, ya que “Tener experiencia de sí mismo, es también abrirse a la propia novedad, abismarse en el propio pensamiento y actitud *entre* la vida, comprendernos singulares, percibirnos también inesperadamente y con actitud expectante.” (Vignale, op. cit., p.8), encontrarnos en las experiencias de sí mismo, es maravillarse cuando nos percibimos novedoso, cuando nos liberamos de todos aquellos prejuicios, morales, normas, que nos hacen marcar las relaciones desde lo que nosotros conocemos, desde como pensamos, desde nuestras propias formas de vivir, y de esta forma abrir paso a la pedagogía o mejor dicho las pedagogías que están pensadas en todos, en cualquiera, en las experiencias, en las diferencias, concibiéndonos a nosotros mismos desde ellas, estableciendo gestos de ética para poder estar con los otros, y así tener hospitalidad con nosotros mismos, a la transformación, al liberarnos, hablando siempre “...desde el otro que nos habita...” (Vignale, op. cit., p.9), siendo un *perdernos* siempre, porque “Sospechamos de reconocernos, en lugar de aprender a perdernos. “Perderse, requiere de aprendizaje”, dice Benjamin. Perdernos para ser Otros, para no ser sólo los mismos, para tensionarnos hacia la diferencia, hacia las multiplicidades.” (Vignale, op. cit., p.11), y perdiéndonos podamos encontrarnos desde las experiencias que nos hacen éticos para estar con cualquiera sin imponerle nuestra propia construcción también impuesta, haciendo existentes pedagogías pensadas desde las diferencias, de los otros, las propias, las de cualquiera.

2.2 LAS DIFERENCIAS

Las interpretaciones en relación a las diferencias, históricamente han sido variadas, se conciben como lo que nos aleja, nos clasifica, nos distingue, al igual que se logran ver como lo que nos hace ser humanos, pero la idea de las diferencias como aquello que nos clasifica, se ha convertido en la barrera de los encuentros, lo que nos aleja, lo que no permite mirarnos, porque al evitar mirar lo que no es *normal* ni común, negamos su existencia, y al mismo tiempo dejamos de lado el conflicto que nos genera aquello diferente y raro, siendo así la manera como construimos el concepto de diferencia, a partir del otro, siempre la diferencia va a ser lo que no es igual a mí, lo que no comparte conmigo una misma cualidad, pero no podemos ver la diferencia desde la particularidad, desde la individualidad, desde uno mismo, siempre la diferencia está puesta en los demás, siempre estamos mirando a los otros desde el diferencialismo.

... podríamos denominar como una cierta obsesión por los "diferentes", por los "extraños", o tal vez en otro sentido, por "los anormales". Me parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión, pues se viene confundiendo digamos trágicamente la/s diferencia/s con los diferentes. Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Éstas no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias. (Skliar, 2005, p.16).

El problema centrado en esta discusión es que pensamos, ahora y siempre, las diferencias desde los *diferentes*, seguimos mirando el tema de las diferencias, desde el mismo discurso de la

integración, de los *raros*, de aquellos que no son iguales a mí, de aquellos que tienen que ser señalados por no estar bien; nos colocamos en el concepto de diferencialismo, mismo que Skliar menciona, haciendo una crítica a la carga negativa que tiene y conlleva el seguir nombrando la diferencia, a partir del *diferente*, a partir de la relación incómoda, en la cual –de una manera peyorativa- se asignan etiquetas de bondad o maldad a aquel que no me parece bueno o aceptable.

Pero el hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma", de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", lo "positivo", de lo "mejor", etc. Lo mismo sucede con otras diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etc. (Skliar, op. cit., p.16).

Los aspectos *diferentes* están enmarcados desde el diferencialismo, desde mirar a lo *normal*, a lo *bueno*, esto tiene un sentido construido desde nuestro esquema referencial, en el cual nos han educado socialmente con una identidad de perfección divina, olvidando nuestra humanidad, olvidando que las diferencias nos enmarcan humanamente.

Se establece un proceso de diferencialismo que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. Y es ese diferencialismo el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc. (Skliar, op. cit., p.16).

Se ha convertido en una obsesión invisible, lo que simplemente es imperfecto desde una concepción construida de lo aceptable, generando cierta pedagogía despectiva, en la que es necesario enmarcar normas, leyes en defensa de aquellos que son *diferentes*, y que por su imperfección necesitan ser rescatados, siendo los *normales* los que salvarán a aquellas almas y las guiara al camino de la perfección, o las protegerán de su imperfección.

La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". (Skliar, op. cit., p.16).

Es interesante como se puede enunciar tan fácilmente el tema de vivir reconociendo las diferencias – de aquellos otros-, en un mundo globalizado, donde ha sido necesario crear leyes y discursos que luchen por el reconocimiento de los más vulnerables, y que se tenga que lidiar y aceptar aquellos discursos mundiales para generar conciencia en relación a la *diferencia*, lo cierto es que se vuelve a lo mismo, se regresa al principio de las cosas, al génesis del por qué la creación de estos tan *necesarios* espacios de reconocimiento, cuando debería, en completa esencia, no necesitarse tantas leyes para voltear a mirar a aquellos, que como hace mención Skliar: *una característica los coloque en el problema de la diferencia de género, raza, edad, lengua, etc.*, haciendo la tarea de la inclusión y del reconocimiento, un trabajar para ponerle un nombre diferente a lo que se sigue viendo igual.

Nos hemos estacionado en el discurso del respeto a la *diferencia*, de cómo la miramos y en la forma en la que lo hacemos, le inventamos más nombres, con los que sean *dignos* de ser nombrados, de esta manera estamos integrándolos a una sociedad normal, pero, hasta dónde se

están suprimiendo existencias, para crear perfecciones, desde una concepción construida de bondad.

Lichtenberg nos dice: “Ahí donde el ojo ve borrosamente, ya hay una especie de muerte” (citado en González-Aréchiga, 2002 p.14), Ahí donde existe un dedo señalador de la *diferencia*, ahí donde la mirada es sucia y mancha, ahí donde prefiero suprimir su existencia porque aquello que se *mira* no tiene un sentido de bondad y perfección, ya hay un dedo señalando faltantes, ya hay una negación a la humanidad.

El dilema, al siquiera nombrarlo, se convierte desde mi percepción en un calvario de reconocimiento u omisión, de sí mirarlo, pero desde el diferencialismo o de mejor ni voltearlo a ver para de esta forma suprimir su existencia y no entrar en conflicto al no entender aquello que me genera obsesión.

Por ello hay que separar rigurosamente la cuestión del otro —que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad— de la obsesión por el otro. Y me parece que la escuela no se preocupa con la cuestión del otro, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad. (Skliar, op. cit., p.16).

Como lo mencionamos anteriormente, la relación con el otro se sigue condicionando a su propia *diferencia* y a mi construcción de la *diferencia*, la obsesión que me genera ese *diferente* me hace pensar en la lejanía que -su *diferencia*, su *anormalidad*, su *malicia*- marca; la creación de la diferencia está asumida a *el diferente*, jamás vista desde el diferencialismo, desde la construcción de un *diferente*, de un dedo señalador de faltantes por una obsesión generada por aquello que no es normal, pero si la diferencia pertenece al otro, quién soy *yo*.

Yo: “Yo soy yo mismo no porque identifique previamente esta o aquella característica para después reencontrarme siendo el mismo. En cambio, es justo porque soy el mismo desde el inicio- *me ipse*-, una ipseidad-, por lo que puedo identificar cada objeto, cada característica y cada ser.” (Lévinas, 2000, p.10), la concepción desde mí mismo para mirar a los otros, la construcción de mí mismo, donde se vuelve una exigencia que lo externo se entienda desde mí, como menciona Lévinas (op. cit.): “Y es el *fuera del yo* lo que lo solicita en la necesidad: el *fuera del yo* es *para mí*. La tautología de la ipseidad es un egoísmo.”(p.10), nos pensamos y seguimos pensando en el otro y al otro a través de uno mismo, de la mismidad, a través de ese diferencialismo que lo coloca en el lugar del lejano, o al que simplemente se deja de nombrar y de ver para que no exista esta necesidad de entenderlo.

Se piensa en la relación con el otro, como si se tratara de entender lo inexplicable e inentendible, como si fuera una condicionante el entender al otro para aceptarlo, verlo y convivir con él, aprender de él, ser con él, no él, sino, estar siendo al mismo tiempo que él es y aporta a lo que soy.

No queda claro el discurso que se habla en relación con *aquel*, que si no entiendo, ni mato, por lo menos soporto para matarlo después, para suprimir su existencia, como si fuera necesario entender su existencia para permitirle existir; en el discurso pedagógico queda entredicho o sobrentendido el otro, desde aquel que tiene que darse a entender para que le sea digno voltearse a ver, para que se le permita existir, y pueda tener acceso a lo educativo desde el mismo discurso de la *diversidad*, aquella que está en duda, Skliar (2013) hace una pregunta en relación a esto: “¿En qué sentido es posible afirmar que la *diversidad* configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos completo, más o menos esclarecedor y más o menos

revelador acerca del otro, de la *alteridad*?” (p.10), ya que se sigue hablando en lo mismo que contraponemos.

Las escuelas se han *adaptado* a las reformas educativas, puesto que han tenido que aceptar a niños con discapacidad en escuelas regulares, se ha hablado de la integración y se ha logrado de tal forma, que se exige a las escuelas los acepten, les hagan el favor, por el derecho que tienen, de convivir con todos, integrándolos en los centros educativos, sacándolos de las escuelas especiales, para que ahora puedan estar en contacto con los demás, la realidad es que siguen viviéndolos con las etiquetas puestas por aquellos que se consideran *completos*, por aquellos creados a la imagen de la perfección, viendo a la *diferencia*, como algo que no entra en lo correcto y natural, y se encasilla a estos como “anormales”, en el papel de los que no caben bien en todos los lugares, de los que con el simple hecho de estar insertos en una escuela regular ya es ganancia, donde se hacen las campañas del respeto y reconocimiento a la diversidad, poniendo como estandarte la gran labor, “buena”, en donde se respeta la diferencia de ellos; a los que hemos reconocido como el problema de la diferencia física, intelectual, etc.

Considero que posiblemente no existe una mala intención en esta acción, creo que es algo muchísimo más profundo que se remonta a la propia consolidación del yo, a la identidad misma en la que hemos sido formados y la que se reproduce, donde entrar a la norma es un requisito para poder vivir en sociedad, donde lo que no entra en esto es estandarte de lo incorrecto, incluso de rebeldía, desobediencia, de desorden.

Recuerdo mi experiencia escolar en primaria, donde el requisito para poder permanecer en la escuela, el cual aún no se ha modificado, consistía en ir vestidos completamente iguales, todos, las mismas calcetas blancas, los mismos zapatos negros, los mismos tenis blancos, el mismo uniforme, esto observado desde lo superficial, aunque en lo interior, en lo que no se dice

y solo se observa, a aquellos que el simple uniforme no oculta sus diferencias físicas, las cosas les son más difíciles, ya que el requisito de la igualdad les demanda lo mismo, el uniforme.

Pero hay otra exigencia, el requisito de la normalidad, aquel requisito que no se puede cumplir y al no cumplirse, *entorpece* o *estropea* la relación educativa con ellos, tratándolos como los *diferentes*, como aquellos que no pueden demandar lo mismo que los demás por sus características particulares.

El seguir formando en la normalidad, donde las diferencias no caben, donde las diferencias se tienen que ver como casos especiales, donde todos somos formados tan iguales de tal manera que si algo no encaja con la normalidad, nos espanta, nos genera un sentimiento de desorden, de no saber cómo tratar o cómo lidiar con eso; generándonos un sentido de lejanía a las diferencias, sin vernos dentro de ellas, no pudiendo consolidar una personalidad tal, una perspectiva propia, volviéndose nuestra obsesión, la diferencia, ese otro, que no soy yo, el cual me genera problema en la relación diaria.

‘Otro’ es sólo una palabra, no más que una palabra, de acuerdo, pero no cualquier palabra. En realidad ninguna palabra es cualquier palabra. Pero, en el caso de la palabra ‘otro’, parece irremediable que la pronunciación se cargue de toda su historia filosófica, cultural, política, psicológica y pedagógica. Es decir: quisiéramos que fuese apenas una palabra, pero por alguna razón es imposible y cada vez que se escribe o se dice ‘otro’, reaccionan inmediatamente las filosofías del ser, las psicologías del ‘yo’, las políticas de la confrontación vacía, las pedagogías que pretenden a toda costa hacer equivalente la diversidad a la alteridad. (Skliar, op. cit., p. 5).

Es ahí donde colocamos en simples discursos, simples palabras, al que no podemos explicar, al que nos obsesiona, al que nos hace confrontarnos con nuestra naturaleza misma del

yo, aquella que tampoco podemos explicar pero que aqueja de alguna manera las diferencias en nosotros, haciendo que en el ámbito educativo se coloque a la alteridad en el discurso de la diversidad, proponiendo pedagogías para reconocer la diversidad, y de esta manera, pienso, seguimos negándonos, naturalmente, en el negar al otro, para reconocer la normalidad en la que hemos crecido aun sin decidirlo.

Y al mismo tiempo, sigue siendo la palabra, la simple palabra que nos aqueja, la que nos deja en entre dicho, aquella que nos podría hacer pensar que el otro, ese otro podría ser yo mismo, pero no es así, ni el otro es yo, ni yo soy el otro, pero lo que es real, es que yo soy a través del otro, y el otro es a partir de mí, necesitamos de ambos para ser, esto se resume en la responsabilidad que tiene que existir, una responsabilidad por el otro, una ética, dice Skliar: *la ética como una óptica*, esa óptica desde la que miramos, desde la que nos relacionamos, con ojos limpios, con ojos sin malicia, en la relación diaria, tanto cotidiana, como pedagógica.

Pero no podemos mirar a la ética como algo teórico, algo que hay que estudiar, puesto que ésta se resume en las prácticas, en la relación cara a cara. Aquella relación en la cual me responsabilizo del otro, sin la necesidad de esperar algo de él, la relación por amor, no un amor romántico, no, sino el amor como un gesto hospitalario, con aquel con el que me encuentro. La relación es importante y es en la cual se entienden las diferencias, no se trata de explicar las diferencias desde las particularidades, se trata de entender que hay diferencias porque hay relación, porque al darnos el tiempo para esperar al otro, esperarlo para conocerlo, saber quién es, qué quiere, se muestra un gesto de amor, siempre y cuando este gesto vaya acompañado de una óptica limpia, una mirada que no manche la existencia del otro, solo así se muestra la ética, solo así se puede entender la alteridad, no desde la diversidad que sigue nombrando lo mismo

con diferentes términos, sino desde la relación con ética por el otro, tanto el otro existe por mí, como yo existo por el otro, ambos necesitamos el uno del otro para poder existir.

... hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también moral.

No aprendemos nada con quien nos dice “hazlo como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo” y que en vez de pronunciarnos gestos de reproducción saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo. (Gilles Deleuze citado en Skliar, 2008, p. 123).

De tal forma en la educación, la ética sigue siendo algo amoroso, en una responsabilidad concerniente, en la cual lo que le pasa al otro, es importante para uno mismo, donde el concernimiento es un gesto de amorosidad, vista siempre como la responsabilidad por el otro, desde la relación con él, sin querer eliminar su diferencia, sino, con ojos limpios, mirarlo, reconociéndose a uno mismo dentro de las diferencias.

Es así como se puede mirar la diferencia desde la alteridad, desde la relación, entendiendo que las diferencias no son lo mismo que los *diferentes*, que en la relación se notan las diferencias de cada uno, de cualquiera, las cuales enriquecen el encuentro o generan un desencuentro, que el concebir la diferencia desde los *diferentes*, es seguir con la idea de que estamos fuera de esa diferencia y que solo los que no son iguales a mí, son *diferentes*, aquellos que si son incómodos a la mirada, son manchados o eliminados con los ojos, por esto que es necesario que reflexionemos en la relación pedagógica, en la cual los encuentros y desencuentros son el pan de cada día, donde la educación debería de ser el pretexto de encontrarse con el otro de una forma limpia y

ética, hospitalaria y no hostil, mirándonos, reconociéndonos, repensándonos, en todo tiempo, dentro de las diferencias.

2.3 DE LA HOSPITALIDAD

Lo primero que se viene a la mente cuando pensamos en la palabra hospitalidad, es la visita de alguien, es preparar todo lo que eres y tienes para hacer sentir cómodo al visitante, el encuentro con alguien, recibir a quien viene de fuera, el acoger a quien se espera, Derrida (1997) dice que el termino de hospitalidad:

“no se reduce simplemente, aunque también lo sea, a la: acogida del extranjero en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. Desde el momento en que me abro, doy’<<acogida>>... a la alteridad del otro, ya estoy en una disposición hospitalaria.” (p.50).

Entonces hay que mirar a la hospitalidad desde los encuentros, desde las relaciones, “no puede haber amistad, hospitalidad o justicia sino ahí donde, aunque sea incalculable, se tiene en cuenta la alteridad del otro, como alteridad -una vez más- infinita, absoluta, irreductible.” (Derrida, op. cit., p. 49), la hospitalidad está puesta en la acogida a la alteridad del otro, desde que me abro, desde que me doy un tiempo con el otro, existe una disposición hospitalaria, aunque sigue la confusión desde otro planteamiento de Derrida (op. cit.), en el cual nos plantea que: “Incluso la guerra, el rechazo, la xenofobia implican que tengo que ver con el otro y que, por consiguiente, ya estoy abierto al otro. El cierre no es más que una reacción a una primera apertura. ... la hospitalidad es primera.” (p.50), desde esta afirmación, la hostilidad puede existir desde el encuentro, un desencuentro, no desde la hospitalidad porque siempre es primera, es un

tiempo esperado, es darse al otro sin recompensas, sin esperar nada más que el esperar, “Decir que es primera significa que incluso antes de ser yo mismo y quien soy, *ipse*, es preciso que la irrupción del otro haya instaurado esa relación conmigo mismo.” (Derrida, op. cit., p. 50), se establece una relación desde el otro, para explicarme a mí mismo, es necesario ser invadida mi mismidad desde su alteridad.

Podemos pensar entonces que la hospitalidad la *aplicamos* sin medida, sin límites hacia las personas que llegan, aquellas que conocemos, que son cercanas, de una manera casi bondadosa, sin que exista nada que condicione esa visita, sobrepasando los deseos, pensamientos, a uno mismo, abriéndonos a la acogida de aquel *conocido*, dejando de lado que es la relación con otro, aquel que como ya habíamos nombrado, es ajeno a uno mismo, es un extranjero, es *desconocido*.

Considero que la hospitalidad se da y se genera en el encuentro, en el encuentro con el otro, y en todo encuentro existe hospitalidad y hostilidad, ya que el otro, de cierta manera es desconocido, y lo desconocido nos genera miedos, temores, angustia, incertidumbre, creando amenaza, una amenaza que cierra cualquier relación con aquella alteridad.

La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el *hostis* en *hospes*, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos (subrayado por mí), en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones.” (Cornú, 2007, p. 63).

El acogimiento es dentro de casa, en el lugar de donde eres, recibiendo a un extranjero, *desconocido*, hostil y amenazador por la incertidumbre que genera, pero el acoger conlleva gestos, acciones, amor, en el cual se puede recibir a aquel extraño que posiblemente no se esperaba con ojos limpios y ética, permitiendo así convertir la hostilidad en hospitalidad, mejorando los encuentros, desde la responsabilidad que se fundamenta en el concernimiento por el otro sin esperar nada de él, recibiendo más al conocerlo.

La hospitalidad es el gesto de apertura, de acoger, gestos practicados en el encuentro, en la relación con el otro, con cualquiera.

... se parte de un pensamiento de la acogida que es la actitud primera del yo ante el otro; de un pensamiento de la acogida a un pensamiento del rehén... esta situación del rehén define mi propia responsabilidad... esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena. Soy presa del otro, el rehén del otro, y la ética ha de fundarse en esa estructura del rehén. (Derrida, op. cit., p.50).

El asunto de la hospitalidad no es fácil ni quieto, ya que en el encuentro está implícita la acogida, la cual se lee como la apertura a la alteridad y a la mismidad; pero al mismo tiempo, acoger se traduce a ser el invitado del otro en su propia casa, siendo este un planteamiento de ética, de responsabilidad por el otro, de espera, de concernimiento. Pues “Desde el momento en que estoy en relación con el rostro del otro, en que hablo al otro y en que escucho al otro, la dimensión del respeto está abierta.” (Derrida, op. cit., p.50), desde el momento en el que espero al otro para saberlo, ya existe un gesto de responsabilidad.

Por eso, lo que sigue no es conocer al desconocido desde una ciencia técnica. Lo que sigue es seguir donando a desconocidos, es decir, educando. Entre desconocidos. La inclusión bien podría ser una bienvenida al desconocido. El recibimiento dado de un desconocido a otro desconocido: “(...) *la práctica habitual del mutuo desconocimiento de sí y del otro; del mutuo desconocimiento entre hombres y mujeres, del mutuo desconocimiento entre sordos y oyentes, entre capacitados y discapacitados, entre los de aquí y los de allá (...) ¿Puede haber otro modo de incluir? ¿Podemos pensar la inclusión de las diferencias de un modo que no signifique desconocimiento?*” (Pérez de Lara, 2009, p. 7).

De esta manera podemos entender que las Pedagogías de las Diferencias no han sido establecidas para tener otro lenguaje, un lenguaje más técnico para poder nombrar a los desconocidos como dice Pérez de Lara, no, sino, que se plantean como pedagogías pensadas en las diferencias, para repensarnos en ellas, para mirarnos y esperarnos, para educar a cualquiera, para mirar y ofrecer espacios educativos a cualquiera (cualquier-cualquiera) y a cada uno (desde su singularidad), a todos, una educación pensada para todos y para cada uno, donde la relación no está centrada en el conocimiento de los otros con nombres técnicos, sino en el conocimiento de los todos y cada uno desde la ética, la responsabilidad, la amorosidad, la hospitalidad.

Este capítulo está centrado en conocer qué pasa con las diferencias en la relación pedagógica, que sucede en el encuentro y desencuentro educativo diario, con aquellos que han sido nombrados y etiquetados por la norma, con una exigencia puesta en la normalidad, entorpeciendo las relaciones, por la diferencia de cada uno, lo que se quiere sustentar en este capítulo es que las diferencias están ahí, y nosotros en ellas, no existe relación sin apertura, no

existe apertura sin acogida, no existe acogida sin estar para el otro, no existe el otro sin mí y viceversa.

Lo importante es pensar qué se hace con las diferencias en el trato educativo, desde dónde están pensadas las pedagogías actuales para trabajar con cualquiera, ¿Solo desde el discurso de la integración?, el cual sigue mirado las cosas de la misma manera, pero con términos diferentes, qué sucede con las particularidades de cada uno, seguirán siendo limitantes para la relación diaria y pedagógica, o se podrán repensar las pedagogías, haciendo conciencia que somos cualquier cualquiera *cualquieridad* y al mismo tiempo somos cada uno *cada-unicidad*. La cuestión es repensarnos, desde nuestras prácticas, desde nuestros gestos, pienso.

CAPÍTULO III: LA FILOSOFÍA MONTESSORI VISTA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS

“Cuando quieras darte una alegría a ti mismo, piensa en los méritos de los que viven contigo.”

Marco Aurelio.

Este capítulo abordará la tesis del ensayo, la cual sostiene que la filosofía Montessori desde sus fundamentos es en sí una propuesta de educación inclusiva, se revisará desde lo planteado por las Pedagogías de las Diferencias, estableciendo una disertación en la cual se defiende esta postura.

Los capítulos anteriores han hablado específicamente de lo planteado en la filosofía Montessori y las Pedagogías de las Diferencias; esto con el fin de conocer qué es lo que cada filosofía esboza y desde donde entenderemos la tesis del ensayo.

La filosofía Montessori revisada desde las Pedagogías de las Diferencias, es en sí una propuesta de educación inclusiva, ya que como explicamos anteriormente los principios éticos de dicha filosofía están fundados en propuestas que nos invitan a mirar al otro en un sentido de responsabilidad mutua, en el que el Guía se preocupa por atender las necesidades particulares de cada niño, respetando su ritmo y haciendo que en el mismo ambiente convivan con niños de otras edades y niveles con el fin de ayudarse entre sí.

3.1 FILOSOFÍA MONTESSORI, PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La escuela inclusiva es un término que se pone en discusión, ya que son demasiadas las cosas que están puestas en este tema tan controversial, en primer lugar el de la escuela para

todos, ¿Cómo es esto? ¿en qué consiste la escuela para todos? ¿quiénes son todos? Skliar (2005) afirma: "... podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento." (p.13).

Al momento de pensar en todos, nos centramos en pensar en los diferentes, o simplemente nos pensamos a nosotros como completos, y *todos* simplemente se resume a los "normales", dejando de lado que las diferencias, somos todos, y que el seguir marcando la *diferencia* nos coloca en el diferencialismo; en las escuelas montessorianas se puede ver el planteamiento de una escuela para todos desde la filosofía de respetar la personalidad de todos, el ritmo de cada uno, el darnos el tiempo de escucharnos todos, de respetar la alteridad, sin dejar de ver que todos somos diferentes.

El cambio de argumento, si es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario. (Skliar, op. cit., p.13).

Es decir, desde lo que yo percibo, debemos de platearnos como seres incompletos, no perfectos, cambiando el paradigma adquirido desde tiempos remotos de la construcción de la normalidad, es decir la "*Deconstrucción* de la propia hegemonía naturalizada de una ficción que se establece a propósito del cuerpo normal, lenguaje normal, comportamiento normal, aprendizaje normal." (Skliar, 2013, p. 6) y desde ahí, vernos, pensarnos y percibirnos como incompletos, imperfectos, volviéndonos humanos y no dioses.

Pero desde la mirada de la perfección, existe un planteamiento educativo, casi redentor, y es el ver a la educación como una cura milagrosa de aquella enfermedad o anormalidad llamada infancia, aquel estadio que se tiene que superar para poder ser alguien, para lograr la completud en la adultez, destruyendo nuestra capacidad de existir en la imperfección del ser, destruyendo la capacidad de estar siendo en las infancias.

Existe, además, a no dudarlo, un argumento de futuro en la educación: todo lo que el otro está siendo en este momento no es sino un pretexto, muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que el otro deberá ser en el futuro por obra y gracia de la educación. La infancia, así, no es pensada como una edad, ni como un estado, ni como una condición de existencia, sino más bien como una suerte de temporalidad que deberá ser sobrepasada sin más ni más; los niños y niñas no son nada en ese presente, sino que lo serán en un futuro, etc. (Skliar, 2005, p.13).

El poder mirarnos como humanos, es aceptar cada condición de existencia, que por lógica nos hace imperfectos, no partiendo de lo que le hace *falta* al otro, o a los otros que son diferentes a mí, es sin duda el mirarnos como diferentes todos, con faltantes todos, para que así podamos ser lo que Skliar afirma sin temor a ver las diferencias como algo lejano y sí como algo propio. En las escuelas montessorianas esto es algo muy importante para el trabajo personal de cada Guía, puesto que el ejercicio que tienen que hacer antes de entrar al ambiente para recibir a los niños, es de suma relevancia; la Guía es la que dirigen a los niños en su exploración del conocimiento, y ella es la primera que tiene que reconocer las diferencias de cualquiera, empezando por las propias, para así poder respetar la personalidad de todos y poder creer en la capacidad que tiene cada uno como individuo y en colectivo, esta práctica es muy importante porque en ella se fundamenta que el niño pueda trabajar en amor al lado de sus demás

compañeros sin mirar la “incompletud” de los otros, sino mirando todo el tiempo la humanidad de todos, incluyéndose a él en ese *todos*.

Y en la misma medida en que el maestro torna más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno se va haciendo cada vez menor: es empequeñecido por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de empequeñecimiento del otro o, en las palabras de Rancière, de embrutecimiento del otro. (Skliar, op. cit., p.14).

Es maravilloso entrar a un ambiente Montessori y poder mirar que cada niño trabaje solo, que el papel de la Guía se desempeñe de tal forma que ella no sea la protagonista y que el interés por el conocimiento surja de compartir con los niños de diferentes edades que están relacionados.

Una parte de la esencia del método es ésta, el no destruir al niño por la imposición del maestro, el no derrumbar toda la maravilla que existe en sí mismo, toda la creatividad que cada sujeto tiene dentro de sí por la imposición del adulto, la maravilla de trabajar respetando la personalidad de cada niño se resume en dejar que ellos busquen su propio conocimiento partiendo de sus necesidades e inquietudes, incluyendo su conocimiento en relación al otro, teniendo esto gran trascendencia, ya que los niños aprenden por naturaleza a mirar a los demás sin el prejuicio de la normalidad.

Esas miradas tienen mucho que ofrecer a la educación: por ejemplo, la desmitificación de lo normal, la pérdida de cada uno y de todos los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo "correcto", un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro "anormal", además de posibilitar el enjuiciamiento permanente a lo "normal", a la "justa medida", etc.

Estas miradas, entonces, podrían socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal". (Skliar, op. cit., p.15).

De esta manera considero que la aportación que hace María Montessori a la educación es de suma relevancia, ya que si pensamos que ella propuso este método en un momento histórico donde se veía imperfecto y anormal a todo aquello que no encajara con el concepto de perfección en la época y no había respeto por las diferencias, ella trascendió con un aporte muy profundo a la pedagogía en el reconocimiento de las diferencias como un ejercicio necesario para las mismas maestras que aplican el método, es por eso que insisto en la tesis de este ensayo cuando afirmo que el método que posteriormente se convirtió en filosofía tiene mucho que ver con las Pedagogías de las Diferencias, puesto que esta filosofía no solo es aplicada en las aulas de escuela, sino en la vida diaria, dejando claro que el reconocimiento trasciende a la vida propia y personal de los sujetos que se forman libremente en estos ambientes, vistos como una extensión de la propia casa.

Me parece importante vincular a la educación inclusiva con la filosofía Montessori, ya que desde sus prácticas, políticas y culturas, existe un planteamiento incluyente, proponiendo que la escuela, no sea solo un punto de reunión donde se socialicen conocimientos, sino que el trabajo sea colaborativo, escuchando y aportado propuestas de todos, por todos y para todos, formando día a día una comunidad de trabajo y amorosidad, todo esto en pro de vivir y disfrutar el compartir, aprender y mirar, para poder construir al lado de estos sujetos, llamados niños, una cultura con políticas que involucre a todos.

Yaglis (1989) escribe retomando a Montessori:

... no olvidó que la sociedad humana se organizó para satisfacer, en forma preponderante sino exclusiva, las necesidades de los adultos. Basta ver la concepción del interior de las casas: todo se prevé para y en función del adulto. Pero, sobre todo, los adultos se refieren generalmente a sus propios criterios, necesidades y prejuicios sin tomar en cuenta la vida psicológica e intelectual del

niño. Debido a esto, insiste en la necesidad de adaptar el ambiente educativo a las proporciones y necesidades de los niños. Así se podrá proteger a estas personalidades frágiles y adaptarlas poco a poco a un mundo inmenso y caótico. (p.49).

En este sentido, el planteamiento de mirar a los niños con los que se trabaja y prepáralos un ambiente diseñado para ellos, por ellos y con ellos, es en sí, crear comunidades que se rijan bajo políticas y prácticas inclusivas, donde la tarea importante de esta comunidad, es prepararnos como sujetos armoniosos, espirituales y amorosos por los otros, con los otros, por los otros, para los otros, aprendiendo de cada uno, dejando el prejuicio y mirándonos; porque, qué otro sentido tendría el trabajar con sujetos, que tienen toda la capacidad de absorber lo más posible para sus vidas independientes y sociales.

En voz de Skliar podemos cerrar con esta hermosa cita:

El mundo debe a los niños algunos gestos que le han sido sustraídos. Gestos corporales, gestos de atención, gestos de ficción y gestos de lenguaje. Ya no es el caso de sentirnos satisfechos con no interrumpir. Hay algo más: distender, demorar y alargar el tiempo de los niños. Si hubiera que decirlo en una única frase: la tarea de estar entre niños consiste en hacer durar la infancia todo el tiempo que fuera posible. (Skliar, comunicado personal).

Es así como puedo mirar el sentido de una escuela inclusiva, de qué serviría una comunidad inclusiva, con prácticas y políticas enfocadas en este sentido, sino en el de formarnos como sujetos donde nos miremos, nos demoremos para poder conocernos y dejar de emitir juicios desde morales que cuartan, mutilan, señalan y separan a todos de la construcción propia;

una educación inclusiva tiene que verse y reconocerse como una pedagogía responsable, responsabilizada por el otro, solo en este sentido se puede educar para la vida y el sentido de la pedagogía, desde mi parecer, es éste.

3.2 UNA PEDAGOGÍA DE LA RESPONSABILIDAD.

Montessori afirma que la paz tiene un peso grande en la sociedad, incluso es un asunto que preocupa en gran manera a políticos alrededor del mundo, en líneas de Yaglis (op. cit.) está sujeta desde los propios pilares montessorianos, “la adquisición de la paz debe convertirse en objeto de una ciencia: la de la educación y la formación del hombre. La paz no implica simplemente la ausencia de guerra, sino una situación y una adquisición espiritual” (p.85), pero la pregunta sería, qué tiene que ver la paz con la responsabilidad, bueno, simple desde el planteamiento de Montessori (1949), donde afirma: “La verdadera paz nos hace pensar en el triunfo de la justicia y del amor entre los hombres; en un mundo mejor en el que reine la armonía”. (p. 6), esto tiene un sentido muy poético y práctico, la paz solo puede alcanzarse desde mirarnos, pero no para contrarrestar guerras, sino para esperar, para alargar el tiempo con los otros, para detenernos y mostrar pequeños gestos de amorosidad, qué es la responsabilidad por el otro, sino este gesto de esperar.

Yaglis (op. cit.) hace una comparación en relación a esto mencionado por Montessori:

... los estudiantes becados para estudiar en un país extranjero, al regresar al suyo, pueden convertirse en un apoyo ferviente del país en el que estudiaron. El hombre que aprende el idioma de un país hospitalario y se impregna de su cultura y civilización, se libera de un cierto número de prejuicios, preparándose así para aceptar el ideal de una humanidad unida.” (p.86).

El intercambio con los otros, genera ganancias, siempre, si nos detenemos a conocer en qué idioma estamos hablando todos y cada uno de nosotros, y me refiero con idioma a las diferencias que cada uno tenemos, generamos que el que me recibe tenga un gesto hospitalario, como reflejo de ese tiempo, el tiempo hace que nuestras diferencias se conviertan en el imán para impregnarnos de las aportaciones de los otros, y de esta forma, solo con éste tiempo, caen al suelo los prejuicios que nos vestían frente a los otros, preparándonos para responsabilizarnos, teniendo con esto, gestos de amorosidad.

En este sentido puedo afirmar que se necesita centrar la amorosidad en cualquier escenario educativo, sea formal, informal o no formal. Skliar menciona que las personas que están centradas en el trabajo con niños, con personas, con sujetos, con otros, se tienen que ver en la necesidad de mostrar gestos que posterguen la hospitalidad y el respeto por sus diferencias, yo, en lo particular, no encuentro otro sentido de responsabilidad, y, desde mi parecer, no existe una verdadera pedagogía sin responsabilidad, sin interés y respeto por aquel del cual parto para construirme. “Además, el adulto puede descubrir en el otro las leyes que deben conducir a la humanidad por el camino de la paz.” (Yaglis, op. cit., p. 87), existen afirmaciones en relación al gesto de educar, educar siempre está centrado en el esquema referencial del educador, si bien, la capacidad de aprender es algo que se construye, puede resumirse o reducirse a nada cuando negamos la facultad que puede poseer un niño para enseñarnos, desde gestos inmorales y amorosos.

La afirmación de que un ambiente Montessori propicia gestos de responsabilidad mutua, está puesto en la propia metodología de trabajo en dichos espacios, puesto que:

En las clases montessorianas, los mayores ayudan a los más pequeños, los más jóvenes admiran el trabajo de los de más edad; todo en un ambiente armonioso. Los grupos no son homogéneos, por

lo que la imitación y el espíritu de rivalidad no tienen oportunidad para desarrollarse. Esto hace posible cuidar el ideal de la educación en la paz y por la paz. (Yaglis, op. cit., pp. 89-90).

La responsabilidad propuesta en una filosofía de trabajo, trasciende a la vida misma, puesto que se propone una vida sin competitividad, sin normalidad, una vida conviviendo en las diferencias, tratando equitativamente a todos, ayudándonos a crecer y amorosamente alegrándonos de los logros, de cada uno, una comunidad de este tipo tiene sentido en las relaciones, en los encuentros y desencuentros, funciona porque es para todos y por todos, y lo más importante con todos, la energía fluye puesto que el fin es que el crecimiento sea generoso con los que colaboran, de la forma en que lo hagan, eso no es lo relevante, lo realmente importante es la aportación de cada uno en cada uno.

Pero existe una verdadera complicación en las pedagogías al ser planteadas desde el pensamiento de un mundo globalizado, un mundo homogeneizado, un mundo hecho para la mitificación de la *normalidad*, un sentido de ver sin mirar, de estar sin participar, de aportar sin tener tiempo.

Es este el tiempo de maltrato a la vida cotidiana, de hacer pública la vida privada y de hacer de lo artificial algo natural. Las reformas pedagógicas están a la venta y, lo que es peor aún, quienes poco tienen las compran en paquetes cerrados. La globalización transformó al mundo en un tercer mundo (Chomsky, 1996) y al mismo tiempo, como un fenómeno sólo aparentemente paradójico, condujo a la producción y a la fragmentación de las identidades de diferentes grupos sociales (Hall, 1997). (Skliar, 2000, p.1).

Se crean políticas educativas, reformas educativas, comunidades *inclusivas*, que realmente tienen un trasfondo excluyente, exclusivo para los mutilados, exclusivo para los excluidos; se pierde la mirada o realmente nunca se ha tenido, realmente se están planteando, porque están de moda, propuestas donde:

Las fronteras de la exclusión aparecen, desaparecen y vuelven a aparecer, se multiplican, se disfrazan; sus límites se amplían, cambian de color, de cuerpo, de nombre y de lenguaje. Aquello que hoy puede ser definido como exclusión o excluído, mañana puede ser considerado como inclusión o incluído y viceversa. (Skliar, 2000, p.1).

Estableciendo de ésta forma, que no existe un respeto o un gesto de pensar y de pensarnos como sujetos inmersos en este mundo, en el que estamos todos, manejando términos para incluir excluyendo, volviéndose un mal grande rodeado de otros menores.

Conviene considerar además otra realidad y es que cualquier mal. Grande y visible, va rodeado de una infinidad de males menores. Casos de muerte por una enfermedad son muy raros, en comparación a los casos curados de la misma enfermedad. (Montessori, 1982, p. 290).

Una pedagogía responsable, tiene un sentido trazado más allá de simples reformas pedagógicas (casos extraordinarios ‘curados de la misma enfermedad’), tiene un planteamiento a partir de los actores inmersos en ella, desde los encuentros y desencuentros que generen las relaciones entre los sujetos, no de educar en la diversidad, puesto que ésta se ha convertido en el medicamento de todos los males discriminatorios, sin mirar que el mismo concepto sigue excluyendo con el título de inclusión.

La 'diversidad' es leída, [...], como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; no engloba a la diferencia inscrita en cada uno de los seres humanos, sino la desigualdad total sobre la que hay poco por hacer. “Yo sí que trabajo con alumnos diversos”, se escucha en los cursos de formación cuando se comienza a trabajar el tema, y allí inevitablemente surgen relatos terribles y dolorosos sobre la miseria y la exclusión. ¿De qué está hablando la apelación a la 'diversidad' cuando se trata de desigualdades e injusticias? (Dussel, 2012, s/p.).

Recalco nuevamente, no existe responsabilidad si no nos repensamos a partir de los otros, no existe pedagogía responsable, si no está planteada a partir de todos, por todos y para todos, pero sin que sus planteamiento se conviertan en el pretexto de seguir excluyendo.

Con ésta última afirmación, puedo asegurar, los planteamientos Montessorianos son una filosofía de vida, pidiendo congruencia en el actuar pedagógico, reflejado en la vida cotidiana, en el encuentro con los otros, desde la fractura del paradigma concebido de la imagen del adulto, hasta la hospitalidad reflejada mediante éste trabajo interior que se impregna y refleja en los niños que viven día con día la filosofía Montessori en sus relaciones.

Por ello la importancia de explicar teóricamente las relaciones, los encuentros y desencuentros dentro una comunidad con una filosofía Montessori, pero con una responsabilidad de pensar al otro, de mirar al otro, sin un ojo malicioso que manche su virtud única, sus diferencias, las diferencias de todos; esta propuesta educativa, es inclusiva, aun sin los títulos, aun sin los términos que afirmen y sustenten las prácticas, las políticas creadas y enfocadas en todos, en el aprendizaje y crecimiento mutuo, en el responsabilizarse siempre por el otro, en mirar y dedicar tiempo para que la vestimenta moral con la cual nos relacionamos caiga y solo se

pueda ver, transparentemente, amorosamente, hospitalariamente, educando en un sentido de vivir, de paz, y no solo centrado en pedagogías vacías y carentes de todos los que las forman, instituyen, establecen; en este principio debería estar planteada la educación, no en aprender a sumar números, sino aprender a sumar aportaciones de todos, por todos y para todos, generando la paz, aquella que no busca deshacer guerras, sino crear conciencia, generar responsabilidad.

REFLEXIONES FINALES

No considero que este trabajo tenga una conclusión, sería como decir que ha quedado todo escrito, por eso prefiero compartir mis reflexiones en relación al aporte que me hace este trabajo, desde mi formación como Licenciada en Intervención Educativa y mi experiencia de Guía Montessori.

El hablar de Montessori, genera muchas contradicciones, para algunos existe una falta de eficacia, mitificando la idea de la escuela Montessori, como una educación poco útil en la vida real, otros más solo celan a Montessori como un método productivo académicamente y generador de niños sobresalientes y pensantes; por mi parte, considero que el pensarse como una filosofía que puede seguirse desde una perspectiva de relación, de respeto, de mirar, de esperar, de escuchar, de charlar, de encontrarse, de aprender, puede generar gran ganancia, ganancia en las relaciones interpersonales, en las preocupaciones expuestas por grandes personalidades de la educación, de escritores y pensadores que han expuesto la gran inquietud existente en relación a lo que ocurre en las aulas de clase, no sé, posiblemente se considere a esta metodología obsoleta para los tiempos actuales, yo pienso, que cualquier planteamiento educativo que se establezca a partir de los actores inmersos en él, es tan válido como cualquier planteamiento contemporáneo.

De igual forma deja grandes aportaciones a mi vida, es una apertura a pensar y repensarme, a examinar me desde donde estoy mirando día a día a todos, desde donde me estoy mirando; no considero que tiene la finalidad de reconocer los gestos inclusivos en cada actuar, y ponerle ese nombre, la etiqueta de: *estoy incluyendo cuando decido hacer que un niño trabaje con otro y se encuentren*; pienso, que más bien tendría que ponerse desde los gestos amorosos en los encuentros y desencuentros, sin la necesidad de mirarnos como los rescatadores de aquellos excluidos, de aquellos que nos generan una obsesión para mirarlos de más o de suprimir su

existencia con el solo hecho de no voltearlos a ver, creo que debería de existir responsabilidad por cualquiera, sin importarnos cuál es su condición, sus diferencias, sus características, sus capacidades, sino, por el contrario, solo mirar a todos, como simples cualquiera, eso creo que es lo realmente importante al plantear un tema que conlleve a hablar y conversar de lo que pasa con ese otro.

De esta manera, es importante decir que desde mi perfil como egresada de una Licenciatura que plantea una formación como lo dice el objetivo de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE): *un profesional de la educación, capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo; con proyectos alternativos que le permitan solucionar problemas psicopedagógicos y socioeducativos, desde una perspectiva multi e interdisciplinaria*, es decir, debo haber logrado ciertas características para ser digna de un título reconocido socialmente, puedo afirmar que lo mayormente destacado en este espacio fue haberme construido y de-construido durante todo este maravilloso proceso, y considero, valió la alegría, el esfuerzo y la capacidad de decidir reconsiderarme en dicha área, tan cálida, tan amorosa; pero tengo que mencionar, no desde lo que muchas veces se plantea en licenciaturas creadas para el bien social, no me formé para salvar al mundo, no, me formé para forjar encuentros, para tener bases inmorales de mirar a los otros, inmorales desde lo que podemos leer entre líneas de Nietzsche (1990), quien plantea: que se puede pensar en Dios como un embaucador, dudando de su verdad absoluta, de la perfección, por la mera suposición de que puede haber algo “engañoso y fraudulento en la naturaleza de las cosas” y que puesto a nuestra naturaleza humana tendríamos que participar en esta base fundamental de las cosas; desde esta postura que nos ve, como una verdad no absoluta, desde la inmoralidad que no está regida por una normalidad, por el mito de la perfección divina, sino, por la realidad del ser, de los encuentros y desencuentros con los que

vivimos día a día, decidí estudiar esta licenciatura, porque pude mirar, esperar, escuchar, errar, y errando aprender de la infinidad de virtudes que tiene la hospitalidad en los encuentros diarios, para lograr la paz, la paz que genera conciencia en los sujetos, en mí, y que logra aportar algo a los que miro sin saber si me están mirando, a los que espero aunque ellos lleven prisa, de los que me responsabilizó sin que ellos lo hagan, intentando mostrar gestos de amorosidad, que posiblemente marquen la reconsideración de nuevos gestos con los otros.

Mirando lo expresado anteriormente, puedo afirmar, que la Intervención Educativa tiene un sentido de poder mirar al otro y forjar encuentros, puesto que, de qué trata la educación si no sirve para la vida; Negrete (2010) comenta que la intervención educativa ya se ha reconocido en los discursos en materia de educación, lo que abre la percepción de lo educativo desde diferentes opciones, no solo cerrada a la docencia, sino a responder demandas específicas de procesos de enseñanza y aprendizaje; formación de hábitos y conocimientos o promover la conciencia.

En este sentido fue como decidí realizar esta tesina, ya que trabajo en una comunidad Montessori, y mi interés por la educación, surgió de los encuentros que tuve cuando ingresé a trabajar con esta filosofía, es así como mi formación me ha ayudado a comprender que se puede mediar en espacios desde la aportación de conocimientos para mejorar las prácticas que preceden dichos contextos.

Al decidir cómo tesis de mi ensayo el tema “Filosofía Montessori una propuesta de educación inclusiva; vista desde la perspectiva de las Pedagogías de las Diferencias”, puedo afirmar que expresa un trabajo de un interventor educativo, ya que se plantea una propuesta de algo que he alcanzado a mirar en las prácticas y políticas que rigen una comunidad pensada en los actores involucrados, dejando un antecedente que da cuenta de la importancia que existe en la

hospitalidad con los otros, como Negrete comenta que la intervención educativa es reconocida como un gesto para poder explicar una práctica a través de significados manifiestos y latentes en acciones educativas.

Es así como dejo abierta la propuesta que hago, de tener el tiempo para mirar y postergar ese tiempo en el que estamos compartiendo ambientes diseñados para aprender de todos, para estar todos, y esperar por todos; no encuentro una conclusión para cerrar éste ensayo, solo puedo afirmar sabiendo que puedo equivocarme, que la propuesta de una escuela inclusiva, puede ser planteada aun en escenarios homogeneizados, escenarios generalizadores, escenarios inaccesibles, ya que mientras exista un gesto de mirar al otro, sin una mirada maliciosa, se puede lograr un encuentro y desde ahí ya se genera un gesto de hospitalidad, de inclusión.

Dejemos de lado los discursos gastados y repetidos de incluir al diverso, y comencemos a mirarnos, a desvestirnos de la carga antepuesta, que insista a matarnos con una mirada o su ausencia; que existan más gestos amorosos, más gestos responsables, más gestos hospitalarios, que la verdadera labor de quienes estamos con cualquiera, sea el responsabilizarnos todos, y se logre aprender de todos, que cada práctica sea por todos, para todos y con todos, que establezcamos comunidades y no simples ambientes de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. (INDEX FOR INCLUSION): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. País Vasco: Castellano.
- Cornu, L. (2007). *Lugares y compañías*. En Jorge Larrosa (ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- Derrida, J. (1997). Entrevista en Staccato, programa televisivo de France Culturel producido por Antoine Spire, del 19 de diciembre de 1997, traducción de Cristina de Peretti y Francisco Vidarte en Derrida, J., *¡Palabra!*, Trotta, 2001, pp. 49-56.
- Dussel, I. (2012). *Pedagogías de las diferencias*, Flacso- Argentina. Biblioteca Virtual.
- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2),pp. 97-109.
Recuperado de
http://eib.sep.gob.mx/ddaie/pluginfile.php/572/mod_resource/content/1/La%20respuesta%20educativa%20a%20la%20diversidad%20desde%20el%20enfoque.pdf
- González-Aréchiga B. (2002) *Ninguno de ellos te obligará a morir, todos te enseñarán: Algunas enseñanzas de Marco Aurelio y de Linchenberg para el día del maestro*. Nuevo León: Universidad Mexicana del Noreste. Recuperado de
http://sitios.itesm.mx/egap/que_es_egap/marcoaurelio_lichtenberg.pdf
- Hainstock, E. (1972) *Enseñanza Montessori En El Hogar*. México: Editorial Diana.
- Jodorowsky, A. (2009) *Manual de psicomagia (consejos para sanar tu vida)*. Madrid: Ediciones Siruela.

Kohan (s/f) "Qué es la pedagogía." Biblioteca virtual. FLACSO: Argentina.

Lévinas E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.

Martínez- Salanora, E. (s/f) María Montessori, la pedagogía de la responsabilidad y autoformación. *Revista digital de educomunicación*. Recuperado de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm

Montessori, M. (1946) *Educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: ERREPAR.

_____ (1937) *El método de la pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia en la "Casa dei bambini" (Casa de los niños)*. Barcelona: Araluce.

_____ (1982) *El niño, el secreto de la infancia*. México: Editorial Diana.

_____ (1986) *Formación del hombre*. México: Editorial Diana.

Negrete, T. (2010) La investigación educativa. Un campo emergente en México. *Revista de educación y desarrollo*.

Nietzsche, F. (1990). *Sobre verdad y mentira*. Madrid: Editorial TECNOS.

Obregón, N. (2006). Quién fue María Montessori. *Revista coeditada por la Facultad de Humanidades y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (010), pp. 149-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/281/28101007.pdf>

Pérez de Lara, N. (2009). *De la primera diferencia a las diferencias otras. Clase virtual del Curso: Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: FLACSO.

Ramírez Espejo, P. (2009). “Una Maestra Especial: María Montessori”. *Revista Innovación y experiencias educativas*. (14). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/PILAR_RAMIREZ_2.pdf

Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. *Revista Educación y Pedagogía*. XVII (41), pp. 11-22. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>

_____ (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia/ Carlos Skliar y Magaldy Téllez. – 1ª ed. – Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico.*

_____ (2000) La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Biblioteca virtual FLACSO: Argentina.*

_____ (2013). *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias.* FLACSO-Argentina. Biblioteca Virtual.

_____ Conferencia dictada el 08 de Mayo de 2013, sala de Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KIZ8WkuEXnc>

Standing, E. (1973) *La revolución Montessori en la educación.* México: Siglo veintiuno editores.

Vignale, S. (s/f.). Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias.

CONICET – UNCuyo.

Yaglis, D. (1989) *MONTESORI: La educación natural y el medio*. México: Trillas.