

Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia

Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time

Dra. Catherine L'ECUYER. Doctora en Educación y Psicología. Universidad de Navarra (catherine@catherinelecuyer.com).

Resumen:

Montessori es una de las pedagogas más fascinantes y controvertidas de la historia. Resulta curioso que todos le reprochasen tantos aspectos tan contradictorios. Los naturalistas, la rigidez y la artificialidad de su método, así como su rechazo a la imaginación productiva y a la fantasía; los progresistas, la individualidad y el carácter coercitivo del método; los modernistas, su religiosidad; algunos la criticaban por adelantar los aprendizajes o por no respetar la libertad del alumno, otros, por lo contrario; los cristianos la tildaron de laicista, naturalista, positivista y teósofa, mientras que los teósofos la definieron como *católica*.

Esas críticas tan paradójicas se deben, entre otras razones, al contexto de persecución antimodernista en el que desarrolló su método, a su red de amistades en los ambientes masones, a los numerosos matices de su método,

a su resistencia a encajar en las corrientes educativas existentes, a la instrumentalización de su método por intereses ajenos, a su lenguaje a veces enredado y poco divulgativo y al desconocimiento de su método en acción.

Descriptores: educación Montessori, John Dewey, antimodernismo, educación progresista, unidad del conocimiento, masonería, teosofía, positivismo, educación basada en las evidencias.

Abstract:

Montessori is one of the most fascinating and controversial pedagogues of all time. On the one hand, the naturalists reproached her for the rigidity and artificiality of her method, as well as her rejection of productive imagination and fantasy. On the other hand, progressive educators reproached the individualist and prescriptive character of her method. The

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-04-2023.

Cómo citar este artículo: L'Ecuyer, C. (2023). Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia | *Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (285), 251-270. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-01>
<https://revistadepedagogia.org/> ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Revista Española de Pedagogía
año 81, n.º 285, mayo-agosto 2023, 251-270



modernists reproached her for her religiosity. Some criticized her for accelerating learning or for not respecting the freedom of the child, others for the contrary. Christians branded her a secularist, positivist, naturalist, and theosophist, while theosophists defined her as *Catholic*.

These paradoxical criticisms are due, among other reasons, to the context of the antimodernist frenzy in which she developed her method, to her network of friends in Free-

mason circles, to the numerous nuances of her method, to her resistance to fitting in with existing educational currents, to the instrumentalization of her method by third party interests, to her sometimes entangled and not very clear language and to the lack of knowledge of her method in action.

Keywords: Montessori education, John Dewey, antimodernism, progressive education, unity of knowledge, Freemasonry, theosophy, positivism, evidence-based education.

1. Introducción

Si algo caracteriza a Montessori y a su método, es la cantidad de alabanzas y de críticas que ha recibido sobre las mismas cuestiones. Pocas obras han sido tan elogiadas y mistificadas como las suyas (Sanchidrián Blanco, 2015). Sin embargo, se sabe más sobre su fama que sobre las constantes dificultades, críticas y controversias que la acompañaron.

Para poder valorar y comprender los matices y el trasfondo de su propuesta educativa, es preciso entender el contexto y los motivos de las críticas hacia su persona, así como las respuestas que dio a esas críticas.

En primer lugar, explicaremos cuál fue el contexto histórico cultural y religioso de la Italia en la que nacieron Montessori y su método. Hablaremos, sobre todo, del ambiente antimodernista que existía en Roma en esa época, y cómo ese contexto puede haber influido en las críticas que

recibió. Explicaremos cuál fue su relación con la teosofía, hablaremos de las sospechas de positivismo por la dimensión *científica* de su método y del apoyo que recibió por parte de miembros de la masonería y de los ambientes católicos modernistas. Por último, hablaremos de las principales críticas que recibió en los Estados Unidos, en Inglaterra y en Irlanda. Finalmente, propondremos algunas explicaciones por las críticas recibidas.

2. Contexto histórico cultural, religioso y filosófico en el que nació el método

2.1. El antimodernismo

El racionalismo, el idealismo, el empirismo, el positivismo y todas las consecuencias derivadas de las corrientes filosóficas de la Ilustración, como por ejemplo el panteísmo, el naturalismo o el Romanticismo, fueron llegando progresivamente a Italia a partir de la segunda mitad del

s. XVII. Montessori nace en el año 1870, año en el que se inicia el proceso de unificación de Italia. El *Resurgimiento* fue un terreno fértil para la difusión y el avance de las corrientes filosóficas que derivaron de la Ilustración.

En respuesta a ese conjunto de corrientes filosóficas, la Iglesia católica inicia, unos años antes del nacimiento de Montessori, la publicación de varios documentos que tienen como objetivo contrarrestar la influencia del modernismo en su seno (Pío IX, 1864; León XIII, 1879; Pío X, 1907b; Pío X, 1907a; Pío X, 1910). El modernismo teológico es una corriente de pensamiento que surge a fines del s. XIX y continúa en el s. XX, unido a la filosofía moderna y a la teología protestante, en la que adquiere especial importancia el subjetivismo de la experiencia religiosa. Sus principales autores subrayan la importancia de la revelación íntima divina, manteniendo que las verdades de la fe son relativas.

Desde la jerarquía de la Iglesia católica, el método Montessori genera reacciones encontradas. Por un lado, ni Pío X, ni Pío XI son especialmente receptivos; por otro lado, Benedicto XV está en sintonía con él y tanto Pío XII como Pablo VI lo alaban. Esas incongruencias pueden, a primera vista, resultar insólitas, pero no lo son.

El contexto socio-religioso de la Italia en la que nace Montessori es de luchas en el plano intelectual entre varias corrientes filosóficas, lo que da lugar a una sociedad dividida en dos bandos. Por un lado, están los católicos modernistas, los masones, los idealistas, los positivistas, los románticos,

los racionalistas, etc. Por otro, los católicos ortodoxos, preocupados por el avance del modernismo, buscan cualquier signo de heterodoxia, siendo animados a denunciar a los sospechosos ante las autoridades eclesiásticas (Cárcel Ortí, 1999). Debido a esa situación, existe una tendencia a hacer una segunda lectura sistemática de toda *nueva* propuesta a la luz de las sospechas antimodernistas.

Hay varios puntos sobre los cuales las ideas de Montessori pueden estar bajo la lupa de la corriente antimodernista: el positivismo (por su insistencia en su *método científico*), el naturalismo (por la importancia que da a la *autoeducación*) y el Romanticismo (por sus referencias a Pestalozzi y Froebel).

Por otro lado, se apunta a la red de contactos en la que Montessori se ve envuelta. Primero, está su incipiente interés por la teosofía y luego está su introducción en las redes sociales masonas y modernistas para difundir su método. Analizaremos las circunstancias y el desenlace de cada hecho.

2.2. La teosofía

La teosofía es fundada por Helena Blavatsky (1831-91) en el 1875. Se resume en un intento de fusionar religión, ciencia y filosofía. La teosofía tiene gran acogida por parte del modernismo católico, especialmente en ambientes femeninos cultos de la época, a los que pertenece Montessori. Para la teosofía, existe una realidad espiritual, más allá de lo que puede percibirse a través de los sentidos. De Giorgi (2016) explica que la adhesión de esos ambientes a la teosofía puede explicarse por el clima

post-positivista y neo-espiritualista de la época. Montessori busca un enfoque científico que no fuera positivista, lo que explicaría su interés por ese movimiento a partir de 1898.

Algunos consideran que la teosofía tuvo un papel importante en la constitución de la pedagogía Montessori (Wagnon, 2017), otros dan por sentado que Montessori es teósofa (Van Gorp et al., 2017).

Por un lado, es cierto que Montessori tiene trato con la teosofía. Da varias conferencias a petición del sector de la teosofía y algunos de sus libros son publicados por la editorial de la Sociedad Teosófica mientras reside en India.

Por otro lado, un análisis cuidadoso de sus escritos demuestra que, más allá de algunas ideas generales (el enfoque científico no positivista, la unión de los saberes de la ciencia, de la religión y de la filosofía, la existencia de unas leyes de la naturaleza, etc.), no hay afinidad profunda entre la teosofía y la pedagogía montessoriana (la teosofía defiende la trasmigración de las almas, la reencarnación y el ocultismo, por ejemplo). La tesis de su afinidad se desmonta por la vía de los hechos (L'Ecuyer, 2020; De Giorgi, 2016).

En realidad, sería más bien el método montessoriano el que tiene influencia en la teosofía. Por ejemplo, Annie Besant (1847-1933), presidente de la teosofía, afirma en 1919 que el método Montessori es el método educativo teosófico por excelencia. De Giorgi (2016) atribuye esa afirmación a una especie de intento por parte

de la teosofía de apropiarse del método, ya que la teosofía había perdido poco antes el apoyo de Rudolf Steiner (1861-1925). Por lo tanto, la teosofía se quedaba sin aplicación educativa de sus principios. Por otro lado, Montessori nunca avala ni elogia a la teosofía. En 1947, cuando le preguntan públicamente si es teósofa, responde cordialmente «soy montessoriana». En una carta escrita en India en 1949 a una amiga religiosa italiana, Montessori le escribe: «Me entristece mucho que mi obra aquí en la India esté en manos de hindúes, de teósofos y de musulmanes, y que por desgracia los católicos apenas se interesan por ella» (Montessori, 2016, p. 339). La expresión «en manos de» denota una cierta preocupación por la instrumentalización de su método.

2.3. El positivismo

Coincidiendo con el desarrollo del método montessoriano, una de las propuestas del modernismo es el positivismo aplicado a la teología, que consiste en acercarse científicamente a los textos bíblicos con métodos histórico-críticos. Es una continuación lógica del racionalismo o del empirismo: solo existe aquello que podemos abarcar mediante la razón o los sentidos. En esa corriente se pone en cuestión el contenido de la fe, a través de la aplicación a la teología de métodos de las ciencias modernas. El movimiento antimodernista no rechaza la ciencia, pero insiste en que la teología no puede desarrollarse con metodologías propias a las ciencias experimentales (Pío X, 1907b) y rechaza el positivismo, por ser un movimiento esencialmente agnóstico. El positivismo influye en la educación a través de la importancia que se le

da a la psicología experimental; insiste en el contacto directo o indirecto con la realidad mediante los sentidos y en el rechazo de todo aquello que no se puede percibir mediante ellos.

Montessori defiende su método como científico y hace continuamente hincapié en la importancia de la mentalidad científica en el ámbito educativo. No en vano su principal obra se titula *El método de la pedagogía científica* (Montessori, 2015). Podemos entender que su insistencia en aplicar el método científico a la educación puede encontrarse en el radar de las sospechas antimodernista. Entonces, ¿es Montessori científicista o positivista?

Para entender el prejuicio positivista que existe alrededor de su propuesta, es importante contextualizar su propuesta en la mentalidad de la época. Estamos en plena crisis antimodernista, unas décadas tras la conocida obra de Charles Darwin (1859). El positivismo de Auguste Comte (1798-1857) había sido un intento de barrer la cultura espiritualista del idealismo y del Romanticismo, con el fin de llegar a un estado de madurez mediante la ciencia y la razón, que se consideraban como las únicas verdaderas guías de la humanidad. La compatibilidad entre la fe y a la razón se entendía como imposible. Naturalmente, la insistencia de Montessori en la mentalidad científica es objeto de sospechas y se la incluye en el cajón de sastre del modernismo.

Sin embargo, Montessori es crítica con la teoría de Darwin. En 1916, habla del positivismo como la teoría de «los que no podían creer sin tocar» (Montessori, 1917,

p. 239, traducción de la autora)¹; critica el intento de instrumentalizar la teoría de Darwin para aniquilar la dimensión moral del hombre, deplorando que «los estudiantes se apoyen en ella, ansiosos por construir una nueva moral y una nueva conciencia» (Montessori, 1917, p. 238, traducción de la autora).

Por otro lado, Montessori es consciente de que su lenguaje metafórico y su formación como bióloga pueden dar sensación errónea de un cierto positivismo:

Y si algunas palabras, algunas expresiones pueden llevarnos a creer lo contrario, es mi error personal, un error de exposición debido al lenguaje científico en el que fui educada y capacitada. (Estudié en la época más aguda del materialismo, mi mente se formó con las doctrinas de Darwin, [...]). Ese lenguaje científico es como mi lengua materna, y todavía tengo un acento involuntario (Citado en De Giorgi, 2018, p. 46, traducción de la autora).

Algunos autores han destacado la contradicción de una autora que posiciona su método como *científico*, mientras que su obra no cumple con las exigencias de la ciencia: omite los criterios y condiciones que permitieran verificar y reproducir sus experimentos (Sanchidrián Blanco, 2015), no trabaja con un grupo de control, la forma en que desarrolla su argumentación carece a menudo de lógica y casi nunca cita sus fuentes. Es preciso, sin embargo, ubicarnos en el contexto y la mentalidad científica del inicio del s. xx. En esa época, las exigencias metodológicas eran otras y las publicaciones científicas eran distintas a las que hoy conocemos.

Jerome Bruner habla del método Montessori como de una mezcla curiosa de misticismo y de pragmatismo (Bruner, 1966). Algunos autores hicieron hincapié en la aparente contradicción de una autora que apoya todo su trabajo en principios científicos, mientras considera la infancia como una continuación del acto de la Creación (Röhrs, 1994).

Montessori es conocida por su especial religiosidad, que empapa todos sus escritos. En *El niño* (Montessori, 1937, p. 43), la autora describe rigurosamente un proceso biológico, para luego hablar del mismo proceder biológico como de «la orden divina que transmite un soplo mágico a las cosas inertes y las anima de espíritu». Montessori distingue entre el espíritu y el mecanismo del científico, haciendo hincapié en la importancia de preparar y formar a los maestros más en el espíritu que en el mecanismo (Standing, 1988). En Montessori, ese espíritu se compara con el del asceta, como si el científico fuese un *religioso de la naturaleza* (Montessori, 1912).

Vuelve a discrepar con el positivismo en 1948: «Mis experiencias, sin embargo, estuvieron lejos de ser conclusiones rígidas y lógicas correspondientes a la aplicación de un método exacto y positivo» (Montessori, 1948a, p. 7, traducción de la autora).

Por *método científico*, Montessori se refiere esencialmente a cuatro cuestiones:

1. *La mentalidad científica debe partir de la observación de la realidad.*

Por ejemplo, los conceptos pilares (L'Ecuyer y Murillo, 2020; L'Ecuyer et al., 2020) que encontramos en su propuesta pedagógica vienen de sus observaciones en el aula. La falsa fatiga y las condiciones favorables para la concentración vienen de las gráficas que dibuja en base a la observación, y los conceptos de periodo sensitivo y de normalización derivan de ello.

En *The formation of man*, Montessori se pregunta por qué no se emplea en la educación la reflexión y la inteligencia como se emplean también en otros ámbitos del saber (Montessori, 2007). Insiste en la importancia de acercarse a la educación con rigor y seriedad, haciendo observaciones numerosas, exactas y racionales (Montessori, 1912).

2. *La teoría debe basarse en una observación sin prejuicios.*

Según ella, una de las características de las ciencias experimentales consiste en acercarse a un experimento con la mente abierta, sin prejuicios en cuanto al resultado del mismo (Montessori, 1912).

3. *La práctica educativa debe estar informada por los otros saberes.*

Montessori defiende la unidad de los saberes.

4. *Es necesario abarcar los problemas desde los hechos, no desde el sentimentalismo o la subjetividad.*

Para Montessori, la teoría debe fundamentarse en las evidencias.

En definitiva, podemos afirmar que el cientifismo no es el fundamento epistemológico de su propuesta educativa. Insiste en que la ciencia experimental no está en condiciones de dar explicaciones antropológicas de la persona; existen realidades que la ciencia experimental no puede medir: «Intentar resolver un problema de libertad con máquinas e intentar acercarse a un problema de justicia desde el punto de vista químico llevaría al fin de las ciencias desarrolladas a partir de tales errores» (Montessori, 1917, p. 64, traducción de la autora).

Montessori propone una investigación científica empírica, realizada de forma directa y rigurosa, pero con un fundamento pedagógico, con referencias espirituales y éticas que van más allá de los límites del conocimiento científico.

Afirma que el maestro es el «intérprete del espíritu de la naturaleza» (Montessori, 1912, p. 10, traducción de la autora). Para Montessori es imprescindible que la mentalidad científica del maestro —la observación y la capacidad de abnegación para el descubrimiento de la verdad— esté acompañada del amor y de un afán de perfección espiritual personal.

Montessori discrepa del enfoque materialista o mecanicista en la educación. En sus textos, utiliza en numerosas ocasiones las palabras *alma* y *espiritual* y se reafirma en la importancia de esa dimensión. Llega incluso a decir que la dimensión espiritual es «la llave secreta» para entender la educación (Montessori, 1917, p. 116).

Hace también hincapié en la importancia de la religión en la educación, que con-

sidera incompatible con la fantasía, pero compatible con la mentalidad científica. Para ella, «la religión no es un mero producto de la imaginación, es la más grande de las realidades» (Montessori, 1917, p. 266, traducción de la autora). Para Montessori, no existe contradicción entre ciencia y misterio. Sus escritos están repletos de explicaciones científicas sobre los fenómenos naturales, pero insiste continuamente en la existencia del misterio: «Ni los descubrimientos ni las teorías que surgen de los descubrimientos modernos explican plenamente el misterio de la vida y de su desarrollo» (Montessori, 1949, p. 73, traducción de la autora).

La compatibilidad y la unidad que ve la autora entre los distintos saberes viene de su visión *cósmica* del mundo. Esa idea está muy en la línea de Antonio Stoppani, autor del que se inspira, que insistía en que el orden natural de la naturaleza viene de Dios, por lo tanto, no puede haber contradicción u oposición entre religión y ciencia, entre Dios y naturaleza, porque esa última es obra de su creación: «El hombre nunca debería desaparecer de la naturaleza, tampoco deberá nunca desaparecer la naturaleza del hombre» (Stoppani, p. 20, 1915).

2.4. La masonería y el ambiente católico modernista

En sus primeros años de éxito profesional, Montessori recibe apoyo de varias personas que pertenecen a la masonería. Baccelli, un ministro de la época que pertenece a esa organización, la escoge como representante de la delegación italiana en dos congresos feministas (De Giorgi, 2016).

En 1905, Credaro, profesor de pedagogía de la Universidad de Roma, masón positivista y defensor de la laicidad en las escuelas, nombra a Montessori profesora de Antropología Pedagógica de la Escuela Pedagógica de 1905 a 1906. Montessori le dedica el discurso de inauguración de la segunda *Casa dei Bambini*.

Su amistad con Olga Ossani la acerca aún más al círculo modernista de Roma. Ossani está casada con Luigi Lodi, el dueño de *La Vita*, una publicación atenta a las demandas del modernismo católico, fundada por destacados masones y cuyo presidente en esa época es también masón (De Giorgi, 2016). En 1906, Montessori empieza a colaborar con ese diario.

La apertura de la *Casa dei Bambini*, el primer colegio Montessori, se debe también a la ayuda de personas relacionadas con la masonería. Eduardo Talamo, vinculado al círculo masón, pide a Montessori que organice una escuela infantil para los hijos de los obreros del barrio de San Lorenzo. El nombre *Casa dei Bambini* es sugerido por Ossani.

La gota que colma el vaso en los medios católicos es su intervención en el primer congreso *Di Donne Italiane* [De mujeres italianas], en 1908, en el que defiende la importancia de la higiene sexual. En *La Civiltà Cattolica*, una revista jesuita de prestigio en los ambientes católicos de la época, se le reprocha ser «apóstol en Italia de una nueva moral sexual» (La Civiltà Cattolica, 1908, p. 528, traducción de la autora). En ese mismo congreso, hay un debate alrededor de la laicización de las escuelas en el que Montessori no participa.

El primer libro de Montessori también es una iniciativa apoyada desde el sector católico-modernista. Es Alice Hallgarten, que conoce a Montessori en un congreso feminista, quien le sugiere dejar por escrito su método. El esposo de Alice se ofrece a financiar la publicación de la obra y ambos ofrecen a Montessori pasar el verano del 1909 en su segunda residencia para redactar la obra.

Beneficiarse de los enlaces proporcionados por el sector de la masonería para difundir sus ideas, participar en un congreso feminista que debate la laicización de las escuelas, vivir en el epicentro del movimiento antimodernista, y aceptar la ayuda de una familia católica conocida por sus ideas modernistas, no es la mejor forma de ganarse al sector católico en el contexto de sospecha y de inquietud antimodernista que existe como resultado de las numerosas advertencias realizadas por parte de Pío X.

2.5. Desenlace de las sospechas: la definición de las posturas

En 1909, con objeto de albergar a muchos niños huérfanos tras un terremoto en Roma, se abre una cuarta *Casa dei Bambini* en esa ciudad, en la Casa General de las Misioneras Franciscanas. En noviembre de 1910, Montessori acaba la redacción de un proyecto de unión (Montessori, 2016) dedicado a la causa de la educación de los niños. Como parte de la preparación de los aspirantes, propone un programa que incluye, entre otras cuestiones, una crítica a las teorías psicológicas modernas y una formación en filosofía tomista. No se sabe cuáles fueron los motivos por los que no se

materializó la iniciativa. Sin duda, el ambiente eclesiástico antimodernista no era favorable a su aprobación.

En cualquier caso, la apertura de un centro en la Casa General de las Franciscanas permite a Montessori definir su postura respecto a las sospechas que venían de sus enlaces con los ambientes laicistas. Para entender el efecto que tiene ese acontecimiento, hemos de entender que Talamo, quién había proporcionado a Montessori la oportunidad de abrir su primera *Casa dei Bambini*, consideraba a Montessori como su «ilustre colaboradora» en el marco de un proyecto más amplio vinculado con la masonería a la que pertenecía (De Giorgi, 2016, p. 19).

Por lo tanto, es lógico que la apertura de una *Casa dei Bambini* en la Casa General de las Franciscanas provocara un conflicto entre Talamo y Montessori, el cual acaba en 1911 con una ruptura de la relación.

En 1911, Montessori recibe la Bendición apostólica del Papa Pío X (Montessori, 1958).

Como consecuencia de todo ello, Montessori pierde las amistades y los favores que había recibido por parte de personas vinculadas con la masonería, empiezan las críticas y el sector laico la crítica por «predicar el amor ultrafranciscano», por dar demasiada importancia a la educación religiosa y por ser «ferviente católica» (De Giorgi, 2016, p. 38).

Paradójicamente, las Franciscanas llevan tiempo recibiendo presiones para

romper su alianza con Montessori desde la prensa católica (*Sentinella Antimodernista* en 1912 y *La Civiltà Cattolica* en 1910 y 1911). Entre 1915 y 1918, mientras está en Barcelona, un conocido pedagogo español, Ramón Ruiz Amado, la acusa de «modernismo pedagógico» en la revista *La Educación Hispano-Americana* (De Giorgi, 2018, p. 44).

A pesar de recibir en 1918 la Bendición apostólica de Benedicto XV, para ella y para la fecundidad de su método (De Giorgi, 2018), *La Civiltà Cattolica* (1919, p. 219) vuelve en 1919 a hablar de «teorías filosóficas equivocadas» y de «modernismo filosófico». La palabra «autoeducación» no gusta. Para esos autores, Montessori es naturalista.

En 1929, Pío XI publica la Encíclica *Divini Illius Magistri*, una reprimenda al naturalismo educativo. Uno de sus pasajes puede considerarse como un toque de atención para el método Montessori:

Pretensión equivocada y lamentable la de estos innovadores, porque, en lugar de liberar, como ellos dicen, al niño, lo hacen en definitiva esclavo de su loco orgullo y de sus desordenadas pasiones, las cuales, por lógica consecuencia de los falsos sistemas pedagógicos, quedan justificadas como legítimas exigencias de una naturaleza que se proclama autónoma (Pío XI, 1929, nota 47).

En 1930, Montessori es denunciada ante el Santo Oficio, pero este último no da curso a la denuncia (Congregazione per la Dottrina della Fede, 1930; De Giorgi, 2016). En 1931, Montessori anuncia la publicación

de varias obras sobre la cuestión de la educación religiosa: *La vita in Cristo* (Montessori, 1931) y *The mass explained to children* (Montessori, 1932). Es autora de otras obras con temática religiosa: *Las siete palabras de Cristo crucificado*, una obra de teatro titulada *El drama místico*, *La guía* y *El libro abierto* (el misal) (Montessori, 2016).

3. Principales críticas por parte del sector de la educación

3.1. En Estados Unidos: William H. Kilpatrick y John Dewey

En 1914, William H. Kilpatrick (1871-1965), de la Universidad de Colombia y discípulo de John Dewey (1859-1952), publica, tras una escueta visita a la *Casa dei Bambini*, *The Montessori system examined* (Kilpatrick, 1914).

En su informe, Kilpatrick califica el método de mecánico, formal, restrictivo, carente de oportunidades de juego creativo y de cooperación. Lo considera obsoleto en cuanto a la importancia que se le da a la educación de los sentidos. A pesar de las duras críticas explícitas de fondo realizadas por Montessori al naturalismo de Rousseau (Montessori, 1912), Kilpatrick afirma: «La señora Montessori pertenece a la tradición del grupo educativo de Rousseau-Pestalozzi-Froebel» (Kilpatrick, 1914, p. 61, traducción de la autora).

De nuevo, a pesar de las cuatro referencias que hace Montessori a Wilhelm Wundt (Montessori, 1912), Kilpatrick reprocha a Montessori su desconocimiento de la contribución de Wundt a la psicología,

y la reprende por centrar su propuesta en una experiencia demasiado local. Ahora bien, no solo Montessori cita a Wundt en sus obras, sino que discrepa con él. Es sorprendente que Kilpatrick no hubiera leído con atención la primera obra de Montessori antes de publicar su crítica.

Dos detalles llaman la atención en el informe de Kilpatrick. Primero, se refiere a Montessori como «la señora», en vez de «la doctora». Luego, su análisis toma como estándar comparativo al método de Dewey: «Si comparamos el trabajo de la señora Montessori con el de un escritor y pensador de la talla del profesor Dewey, podemos obtener una estimación de su valor desde otro punto de vista» (Kilpatrick, 1914, p. 63, traducción de la autora). En definitiva, llega a la conclusión de que lo incorrecto de su método lo es porque se aleja del método de Dewey; y lo bueno que tiene el método Montessori no es nada nuevo porque ya lo tiene Dewey. Queda patente que el escrito es un análisis a la defensiva de un método que podría eventualmente considerarse *ri-val* del método que Dewey había conseguido establecer como el estándar en América.

Dewey no tarda en expresar sus críticas a Montessori. Siguiendo la prédica romántica de Rousseau acerca de la superioridad de lo natural sobre lo artificial, existe una creencia entre los educadores de la Educación Nueva y de la educación progresista, según la cual la verdadera educación no puede tener lugar en un aula, sino en el *mundo real*. Esas ideas coinciden con la llegada a los Estados Unidos, tras la Primera Guerra Mundial, de millones de inmigrantes europeos, lo que hace necesario

un trabajo de integración social, mediante el trabajo de grupo en las aulas:

La clave del éxito de las escuelas era la socialización que proporcionaba la experiencia escolar. [...] Los pragmáticos no veían al alumno Montessori como un estudiante libre, porque para ellos la libertad se manifestaba a través de la interacción imaginativa, no a través del compromiso metodológico (Stoops, 1987, p. 6, traducción de la autora).

Por lo tanto, para los educadores progresistas, si la escuela quiere educar de verdad, ha de procurar ser *como el mundo y educar para el mundo*. La escuela tiene una función principalmente social y ha de ser representativa de la realidad de la sociedad, diversa e inclusiva.

En *Schools of tomorrow* (Dewey y Dewey, 1915), Dewey critica a Montessori por no dar la libertad de crear a sus alumnos. En *Democracy and education* (Dewey, 1916) critica que su espacio educativo fuese demasiado preparado, restrictivo y técnico. Dewey opina que el control del error y el objetivo *a priori* marcado por el método no permiten una experiencia educativa verdadera, ya que esta solo se encuentra en la transformación por parte del sujeto de una materia prima en una materia acabada. Para él, la escuela debe ser un laboratorio como la vida misma, en el que los científicos construyen y experimentan con objetos desconocidos (Dewey, 1916) en vez de con materiales preparados para enseñar algo ideado de antemano.

En cambio, Montessori ve el aula como un ambiente preparado —algo parecido a un

claustro—, diseñado en función de las necesidades del niño, donde reina el silencio y el trabajo contemplativo individual del niño. Para ella, solo el alumno capaz de disciplina personal es capaz de convivir en sociedad.

3.2. En Inglaterra: Edmond Holmes y William Boyd

En 1912, Edmond Holmes (1850-1936) llevó a cabo una amable crítica del método (Holmes, 1912), encargada por la Junta de Educación de Inglaterra. A pesar de ser positiva, esa publicación acabó perjudicando a Montessori en los ambientes religiosos ingleses, debido a una declaración que Holmes había publicado un año antes sobre la necesidad de erradicar el dogma del pecado original en la educación (Holmes, 1911). Debido a la coyuntura de ambas publicaciones, se asoció a Montessori con la visión progresista y teósofa de Holmes.

El 10 de junio 1921, Montessori da una conferencia en Londres (De Giorgi, 2019), en la que aclara su postura respecto a la cuestión del pecado original: rechaza el naturalismo, el pelagianismo y el protestantismo, y suscribe sobre esa cuestión a la doctrina católica. Unos días antes, escribe al autor de los artículos publicados en 1919 en *La Civiltà Cattolica* para aclarar que no puede asumir la responsabilidad de todas las aplicaciones que se hacen de su método por parte de personas que no están autorizadas por ella y le hace llegar el texto de su conferencia. En esa conferencia, pide que no se juzgue el método comparándolo con otros que parten de formas distintas de entender la libertad.

Dos años después, William Boyd (1874-1962), profesor de Educación de la

Universidad de Glasgow, escribe un libro, *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view* (Boyd, 1914). El libro contiene un sinfín de críticas sobre temas dispares; el documento no tiene hilo, no explicita la postura y los criterios en base a los cuales se basan las críticas.

El libro arranca con la cita de una nota realizada por los fabricantes del material montessoriano que advierte de la importancia de no modificar el orden del material y de no sacarlo del contexto para el que fue diseñado. Boyd interpreta esa advertencia como una prueba de que se trata de un método instrumental, en el que no existe intención, ni espíritu.

En realidad, Montessori es la primera en preocuparse por la instrumentalización de su método, por insistir en el propósito inteligente del material y en la prevalencia del espíritu sobre el material.

Luego le reprocha haber recibido financiación para difundir un método cuyo experimento nunca concluyó, ya que se interrumpió abruptamente el proyecto de San Lorenzo en 1911. Boyd no hace ninguna referencia a la *Casa dei Bambini* que Montessori dirige desde hace años en Roma.

Boyd reprocha a Montessori no definirse claramente. Dice que su método solo es la agregación de partes de métodos ajenos sin coherencia o esquema unificador. Considera que su método es una oportunista improvisación de ideas ya existentes.

Cuatro años después de la crítica de Boyd, Robert Rusk (1879-1972), profesor

de educación de la Universidad de Edimburgo en Escocia publica *The doctrine of great educators* (Rusk, 1918), un compendio de las doce principales figuras cuyas teorías más influyeron a lo largo de la historia de la educación, entre las cuales se encuentra Montessori.

En su tratado, Rusk describe extensamente el método montessoriano. Su estilo es principalmente descriptivo. Rusk critica escuetamente a Montessori sobre el tema de la fantasía y asimila el método a la educación negativa de Rousseau. Rusk describe la importancia de la educación sensorial en Montessori.

Rusk puntualiza las críticas a su método argumentando que se trata de un trabajo en progreso sobre el que aún no se puede emitir un juicio definitivo.

3.3. En Irlanda: Timothy Corcoran

En 1924, Timothy Corcoran (1871-1943), un profesor de la Universidad de Dublín, escribe una serie de artículos en la revista irlandesa jesuita *Irish Monthly* (Corcoran, 1924a, 1924b, 1924c, 1924d, 1924e, 1924f), en los que critica enérgicamente a Montessori y le reprocha sus principios educativos no ortodoxos desde el punto de vista del catolicismo. Le parece inaceptable que el rol del maestro no sea activo en el aula y su método le parece peligroso. Es más, la acusa de blasfemia por hablar de Lombroso a la vez que cita a fuentes cristianas en sus textos.

El mismo año, Gerald Dease, que había sido Comisario Nacional de Educación en Irlanda y que era familiar de una religiosa

que había acogido el método en su comunidad religiosa, publica un artículo (Dease, 1924, citado en De Giorgi, 2018) en la misma revista. Hace hincapié en que las críticas jesuitas están desfasadas, habla de las dos bendiciones apostólicas de Pío X y Benedicto XV y del voto a favor del método por parte de destacados teólogos que se encuentran en consonancia con la tradición tomista.

El profesor Robert Fynne, del Trinity College de Dublín, zanja la discusión en un libro que ubica a Montessori en un linaje completamente distinto al de Rousseau. Según Fynne, Montessori es una gran educadora, dotada de una intuición extraordinaria (Fynne, 1924, citado en De Giorgi, 2018).

4. ¿Por qué tantas críticas?

4.1. Una nueva vía que no quiere encajar en las previas

Montessori no se deja etiquetar tan fácilmente. En ese punto Boyd tiene razón, no se define inicialmente con claridad. Montessori tiene ideas de filosofía educativa a las que podemos llegar a través de los principios de su método, pero no siempre usa las citas de manera que se la pueda vincular explícitamente con una u otra postura respecto al movimiento antimodernista de la época.

4.2. Unas amistades más allá de las discrepancias ideológicas

Montessori nunca deja de tratar y de cultivar amistades con unos o con otros por sus ideas filosóficas, religiosas o políticas. Y tampoco rechaza ayuda para la difusión de su método de personas que tienen pos-

turas distintas a la suya. Es precisamente esa forma de obrar la que le ayuda a llegar a todos los ambientes, pero que le merece también sospechas sistemáticas por parte de unos y de otros.

No deja de ser interesante el hecho de que se le reproche haber apoyado el régimen de Mussolini por mantener con él correspondencia, mientras Mussolini la expulsa de sus propias escuelas por no avenirse a su régimen. Puede también resultar contradictorio que Montessori haya estado durante muchos años en contacto con miembros de la masonería, pero luego son esos mismos miembros los que la echan de la *Casa dei Bambini* que ella misma había fundado. Puede también resultar incomprensible que tanto Pío X como Pío XI no fuesen receptivos a su método, mientras Benedicto XV y Pablo VI lo aprecian e incluso lo alaban. Otro ejemplo de esas contradicciones se encuentra en la importante discrepancia que tiene con la feminista laica Anna Maria Mozzoni. Mientras esta última habla de la «Eva Moderna», Montessori contrasta sin complejos esa figura a la maternidad de María de Nazaret. A pesar de sus diferencias con Mozzoni sobre ese tema concreto, Montessori firma el mismo año junto con ella una petición ante el Parlamento para que apruebe el voto para las mujeres (De Giorgi, 2016). Visto ese episodio con perspectiva, podemos llegar a la conclusión de que ella no actúa para complacer a nadie, ni busca pertenecer a un grupo concreto, hace lo que le parece correcto en cada momento, y se alía con quienes suscriben a sus propias ideas.

Por mucho que ella se mueve entre personas que tienen posturas concretas, no

renuncia al espíritu de su método. Se aleja del régimen de Mussolini cuando se da cuenta del intento de instrumentalizar sus trabajos. Acepta invitaciones de la Sociedad Teosófica en varias ocasiones para dar cursos y conferencias, pero luego cuando ellos se hacen con el método, deplora que instrumentalicen su método sin entenderlo. Su actitud conciliadora tiene límites concretos precisamente porque tiene ideas claras de lo que quiere y de lo que no. Cuando intuye que alguien quiere hacerse con su prestigio o con su método, da la amistad o la colaboración por terminada. Por lo tanto, es en su método y en su correspondencia personal donde podemos encontrar las respuestas a esas contradicciones, no en las personas que la apoyan, ni en las personas con las que tiene trato, sencillamente porque no es nada fácil influir en Montessori.

En definitiva, se niega a convertirse en el instrumento puntual de unos o de otros en medio de los conflictos que existen entre positivistas y espiritualistas, entre teósofos y católicos, entre masones y cristianos, entre fascistas y antifascistas, etc. Ella tiene su agenda educativa y nada ni nadie es capaz de hacer que se detenga en el camino.

4.3. Un método con características propias en cada etapa

Las críticas a menudo vienen por parte de pedagogos que no matizan sus críticas en función de la etapa educativa.

En su primer libro, Montessori habla de sus observaciones en niños de entre tres y siete años. Unos años después, publica un libro que trata de la etapa de educación elemental. Montessori siempre hace hin-

capié en las características propias a cada etapa, por lo que no se puede tomar frases suyas fuera del contexto de una etapa para luego aplicarlas a niños de otras etapas.

Boyd, por ejemplo, critica a Montessori por no corregir al niño cuando se equivoca. No tiene en cuenta que el maestro montesioriano dirige al alumno a través del material que corrige el error y que tiene mucho más protagonismo en etapas posteriores a la etapa infantil (Montessori, 1948b).

Otro ejemplo es la escasa importancia que Montessori da a juegos que involucran la imaginación en la etapa infantil (dibujo, teatro, cuentos, etc.). Montessori introduce esas dimensiones en las clases de primaria, porque considera que los niños de menos de seis años han de educarse sensorialmente desde la realidad antes de adentrarse en el mundo de la abstracción. Dice que la imaginación solo debe fomentarse a partir de los siete años, puesto que no es bueno fomentar la credulidad en una mente inmadura (Montessori, 1937).

Montessori es consciente de que la confusión de las etapas puede llevar a un debate estéril y mal enfocado: «Pensar en el Liceo usando el método de Froebel sería claramente un sinsentido. Defender los métodos propios de la atención a la primera infancia en la Universidad sería también un error» (Montessori, 2007, p. 5, traducción de la autora).

4.4. La instrumentalización del método por intereses ajenos

Montessori es instrumentalizada por parte de personas que quieren apropiarse

del prestigio de su método para defender su propia visión de la educación —a veces naturalista, otras veces demasiado rígida—. Un ejemplo de ello es el informe encargado por la Junta de Educación de Inglaterra a Holmes, en el que el autor alaba a Montessori por romper con el orden de la escuela tradicional permitiendo que cada niño sea «libre de hacer lo que le da la gana, cuando le da la gana» en una escuela «sin clase, sin lecciones colectivas y sin horario» (Holmes, 1912, p. 8, traducción de la autora). Obviamente, Holmes no había entendido la estructura del programa diseñado por Montessori, ni entiende el sistema de materiales que está diseñado para controlar el error.

Montessori se resiste a lo largo de toda su vida a los intentos de instrumentalizar su método para fines religiosos, económicos o políticos. Rechaza una oferta del millonario McClure que le propone abrir un centro en los Estados Unidos para mantener su libertad respecto a la enseñanza de su método y para protegerlo de las distorsiones que suelen ocurrir en las explotaciones comerciales. Rechaza también una oferta de la hija del presidente americano Wilson para dar una serie de formaciones bajo el patrocinio de la Casa Blanca. Quiere controlar todo lo que se hace en nombre de su método.

Para garantizar la integridad de su método, llega hasta el extremo de solo reconocer como maestros montessorianos los que están formados personalmente por ella. Pero, muy a pesar de sus esfuerzos, no puede controlar todo porque, al fin y al cabo, el mundo de las ideas es un merca-

do libre. Por lo tanto, no cabe duda que la instrumentalización de su método tuvo y sigue teniendo lugar, dando continuamente pie a malas interpretaciones.

4.5. Una propuesta compleja y matizada, con lenguaje poco divulgativo

Hay otra explicación a las críticas tan contradictorias que recibe Montessori. Sabe seducir a su público en sus conferencias, pues sabía transmitir conceptos complejos con amenidad y carisma. Sin embargo, su forma de hacerlo por escrito no es demasiado divulgativa. Ese hecho puede explicar por qué pocas personas consiguen captar el espíritu de su método y por qué muchas de las personas que la critican lo hacen con superficialidad. La pedagogía montessoriana es compleja y todo esfuerzo para simplificar su propuesta sobremedura está condenado al fracaso.

Montessori tiene una propuesta muy concreta, matizada y original. Sin embargo, ninguna obra suya integra todo su pensamiento y lo explica de forma amena, estructurada, ordenada y sistemática. Su propuesta está llena de matices que rompen con prejuicios, tanto en el bando de los defensores de la educación mecanicista como de los de la Educación Nueva. Detrás de su método, hay asunciones filosóficas y una concepción antropológica concreta de la persona, pero hay que descubrirlo leyendo todas sus obras de forma conjunta, sin prejuicios o ideas preconcebidas. Se trata casi de un trabajo de detective. No detalla, como otros autores educativos, su propuesta respecto a la filosofía de la educación. De hecho, ella misma dice que le reprocharon no saber nada de filosofía

(Montessori, 1914). Tampoco lo niega. Va desvelándolo poco a poco a lo largo de cinco décadas, respondiendo a las críticas y las dudas; a veces da incluso la sensación de que su tesón responde a una intuición casi irracional que va definiéndose sobre la marcha, extrayendo de diversas teorías elementos que coinciden con sus ideas propias. Sus libros son densos, técnicos, poco divulgativos; pocos de los que opinan sobre el método tienen una visión global de sus escritos, por lo que es tentador quedarse con los titulares, los prejuicios o con citas tomadas fuera de contexto.

Sus más fieles defensores pueden incluso, sin ser conscientes de ello, convertirse en los peores enemigos de su método. Eso ocurre cuando la leen parcialmente y no la entienden globalmente. Por ejemplo, en el prólogo de la primera edición americana del primer libro de Montessori, el profesor de Harvard, Henry Holmes, afirma: «El alumno Montessori hace lo que le place, siempre que no cause ningún daño» (Montessori, 1912, p. xx, traducción de la autora). Sabemos que no es exactamente así: solo existe una forma de utilizar el material y el control del error no permite al niño hacer todo lo que le plazca. Los defensores de su método pueden también desvirtuarlo cuando proponen con buena fe fusionarlo con otros. Holmes sugiere combinar el sistema de educación infantil americano con el sistema Montessori con el fin de encontrar un compromiso a medio camino entre dos posturas distintas. Montessori lamenta el eclecticismo educativo (Montessori, 2007), considera que no se puede combinar métodos cuyas premisas son fundamentalmente incompatibles.

El estilo escrito de Montessori es metafórico, recargado, con alusiones a teorías obsoletas (ej. la teoría de la recapitulación, la eugenesia) y su propuesta es transmitida con un lenguaje a veces tortuoso. La autora salta de una idea a otra, trae anécdotas metafóricas complejas para convencer de sus ideas. No suele cerrar el bucle de sus argumentaciones de forma estructurada. Se ve en las ediciones americanas un esfuerzo por estructurar el texto añadiendo títulos en el índice que no estaban en el texto original. Aun así, el texto no fluye. Parece que intenta darnos de golpe todo lo que piensa sobre todas las cuestiones, sin orden o desarrollo argumental estructurado. Algunos comentaristas de sus obras caen en la hagiografía y se niegan a ver los defectos de la autora o de su obra, lo que da a esa pedagogía aires místicos casi como si de un culto se tratara; otros critican sin haberla leído.

Quizás esa sea la razón por la cual encontramos en muchos colegios Montessori intentos de integrar elementos que no están en armonía con lo que ella defendía (ej. la estimulación temprana, el uso de la tecnología en la infancia, la exclusión de la dimensión religiosa, la educación emocional, etc.). Leer a Montessori a fondo es una empresa ardua. Montessori tiene un tono muy autoritario, a veces incluso dogmático; no admite diálogo. Utiliza la dialéctica, explica Stoops, pero no para aprender, sino para convencer.

Usa la lógica para persuadir, no para aprender. Tanto sus deducciones como sus inducciones están intercaladas por anécdotas que son a menudo falaces, y a veces de

forma flagrante. El recurso a la inducción que se encuentra en algunos de sus discursos puede llegar a ser frustrante para una persona lógica. Pero Montessori es simplemente persuasiva y, en la persuasión, a menudo es tan efectivo parecer lógico como serlo (Stoops, 1987, p. 3, traducción de la autora).

Otra cuestión digna de mención respecto a los escritos de Montessori es que recurrir a citas de autores con los que discrepa en el fondo. Por ejemplo, cita a Wilhelm Wundt sobre la importancia de la pedagogía científica, pero discrepa de su enfoque mecanicista. Cita también a Kant, pero en otro libro clarifica que no es apriorista. Todo ello puede contribuir a despistar a un lector superficial, alimentando todo tipo de prejuicios respecto a su afinidad con corrientes con las que discrepa.

4.6. El desconocimiento del método *en acción*

Para comprender el método Montessori es preciso entender el trasfondo de los principios, así como la relación que tienen con el material. Pero eso tampoco sería suficiente. Montessori insiste en que parte de la formación en el método consista en la observación de los niños en el aula. El método se basa en el supuesto de que los niños quieren trabajar y disfrutan haciéndolo sin castigo y sin recompensa externa. Debido a una visión pesimista de la naturaleza del niño, dice Standing, algunas personas creen que eso no es posible (Standing, 1988).

Todos los conocedores del método insisten en que sin los principios Montessori *en acción* es imposible entenderlos y asumirlos. El método podría incluso parecer una utopía. Es el desconocimiento de los

principios Montessori en acción lo que explica por qué personas que saben mucho de educación, pero que nunca han estado en un aula Montessori, pueden acabar interpretando el método de una forma completamente equivocada (Standing, 1988).

La visión de Montessori deriva de la observación y del contacto directo con los niños, proporcionando unos resultados concretos que, en algunos casos, solo pueden entenderse al verlos en acción.

5. Conclusión

Montessori es una de las pedagogas más controvertidas de la historia. Resulta curioso que todos le reprochasen tantos aspectos tan contradictorios. Los naturalistas, la rigidez y la artificialidad de su método, así como su rechazo a la imaginación productiva y a la fantasía; los progresistas, la individualidad y el carácter coercitivo del método; los modernistas, su religiosidad; algunos la criticaban por adelantar los aprendizajes o por no respetar la libertad del alumno, otros, por lo contrario; los cristianos la tildaron de laicista, naturalista, positivista y teósofa, mientras que los teósofos la definieron como *católica*.

Esas críticas tan paradójicas se deben, entre otras razones, al contexto de persecución antimodernista en el que desarrolló su método, a su red de amistades en los ambientes masones, a los numerosos matices de su método, a su resistencia a encajar en las corrientes educativas existentes, a la instrumentalización de su método por intereses ajenos, a su lenguaje poco divulgativo y al desconocimiento de su método en acción.

En vez de intentar comprender la propuesta montessoriana, a menudo se busca etiquetarla con base en las corrientes ya existentes. Esa forma de actuar persiste en el ámbito educativo actual. A menudo se abusa de la marca Montessori para vender todo tipo de métodos y de productos que están de moda, pero con los que no existe afinidad en el fondo. Montessori no es una autora fácil de entender, porque su propuesta es rica en matices. Para entenderla, hay que leerla enteramente, estudiarla, meditarla serenamente, sin filtros ni prejuicios.

Agradecimientos

Agradezco a José Ignacio Murillo, Director del *Mind-Brain Group* del ICS de la UNAV, por sus valiosas observaciones durante el proceso de revisión de este artículo.

Nota

¹ La **Revista Española de Pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Referencias bibliográficas

- Boyd, W. (1914). *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view* [De Locke a Montessori: una exposición crítica del punto de vista de Montessori]. Henry Holt and Co.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction* [Hacia una teoría de la instrucción]. Belknap Press of Harvard University Press.

- Cárcel Ortí, V. (1999). *Historia de la Iglesia*. Palabra. Madrid.
- Congregazione per la Dottrina della Fede. (1930). *Treviso, Rerum Variarum 1930, n.14, S.O. 3191/1930*. Roma.
- Corcoran, T. (1924a). Is the Montessori method to be introduced into our school? Origins and general processes of the method [¿Debe introducirse el método Montessori en nuestra escuela? Orígenes y procesos generales del método]. *Irish Monthly*, 52 (611), 236-243.
- Corcoran, T. (1924b). Origins and general processes of the method [Orígenes y procesos generales del método]. *Irish Monthly*, 611, 236-243.
- Corcoran, T. (1924c). Policy regarding religious instruction [Política relativa a la enseñanza religiosa]. *Irish Monthly*, 52 (613), 342-349.
- Corcoran, T. (1924d). Sensory processes. The language age [Los procesos sensoriales. La edad del lenguaje]. *Irish Monthly*, 612, 290-297.
- Corcoran, T. (1924e). The liberty of the child and of the teachers [La libertad del niño y de los profesores]. *Irish Monthly*, 52 (610), 176-182.
- Corcoran, T. (1924f). Is the Montessori method to be introduced into Irish Schools? I: The Montessori Principles [¿Debe introducirse el método Montessori en las escuelas irlandesas? I: Los principios Montessori]. *Irish Monthly*, 52 (609), 118-124.
- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life* [Sobre el origen de las especies por medio de la selección natural, o la preservación de las razas favorecidas en la lucha por la vida]. John Murray.
- Dease, G. (1924). Montessori – “Audi alteram partem” [Montessori – «Audi alteram partem»]. *The Irish Monthly*, 52 (615), 465.
- De Giorgi, F. (2016). *Prefacio de F. De Giorgi en Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder.
- De Giorgi, F. (2018). Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti [Maria Montessori entre modernistas, antimodernistas y jesuitas]. *Annali di storia dell'educazione*, 25, 27-73. <https://hdl.handle.net/11380/1197585>
- De Giorgi, F. (2019). *Il peccato originale* [El pecado original]. Scholé.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* [De-

- mocracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Macmillan.
- Dewey, J. y Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow [Las escuelas del mañana]*. E.P. Dutton & Co.
- Fynne, R. (1924). *Montessori and her inspirers [Montessori y sus inspiradores]*. The Educational Co. of Ireland.
- Holmes, E. G. A. (1911). *What is and what might be. A study of education in general and elementary education in particular [Lo que es y lo que podría ser. Un estudio de la educación en general y de la educación primaria en particular]*. Constable & Co.
- Holmes, E. G. A. (1912). *The Montessori system of education [El sistema educativo Montessori]*. His Majesty's Stationery Office.
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined [El sistema Montessori examinado]*. The Riverside Press Cambridge.
- Kramer, R. (2019). *Maria Montessori: biografía de una innovadora de la pedagogía*. SM.
- L'Ecuyer, C. (2020). La perspective montessorienne face au mouvement de l'Éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle [La perspectiva montessoriana frente al movimiento de la Nueva Educación en la francofonía europea a principios del siglo xx]. *European Review of History /Revue européenne d'histoire*, 27 (5) 651-682. <https://doi.org/10.1080/13507486.2020.1765150>
- L'Ecuyer, C., Bernacer, J., y Güell, F. (2020). Four pillars of the Montessori method and their support by current neuroscience [Cuatro pilares del método Montessori y su vigencia a la luz de la neurociencia contemporánea]. *Mind, Brain, and Education*, 14 (4), 322-334. <https://doi.org/10.1111/mbe.12262>
- L'Ecuyer, C., y Murillo, J. I. (2020). El enfoque teleológico de la educación montessori y sus implicaciones. **Revista Española de Pedagogía**, 78 (277), 499-517. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-06>
- La Civiltà Cattolica. (1908). Il primo Congresso delle Donne Italiane [Primer Congreso de Mujeres Italianas]. *La Civiltà Cattolica*, 59 (2), 513-532.
- La Civiltà Cattolica. (1919). La «Casa dei Bambini» della Montessori e l'«autoeducazione». *La Civiltà Cattolica*, 70 (2), 219-229, 430-436.
- León XIII. (1879). *Encíclica Aeterni Patris*. https://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method [El método Montessori]*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, M. (1914). *Dr Montessori's own handbook [Manual de la Dra. Montessori]*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, M. (1917). *Spontaneous activity in education [Actividad espontánea en la educación]*. Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1931). *La vita in Cristo [La vida en Cristo]*. V. Ferri.
- Montessori, M. (1932). *The mass explained to children [La misa explicada a los niños]*. Sheed and Ward.
- Montessori, M. (1937). *El niño: el secreto de la infancia*. Araluce.
- Montessori, M. (1948a). *The discovery of the child [El descubrimiento del niño]*. Mandras.
- Montessori, M. (1948b). *De l'enfant à l'adolescent [Del niño al adolescente]*. Descles.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind [La mente absorbente]*. The Theosophical Publishing House.
- Montessori, M. (1958). *Ideas generales sobre mi método*. Editorial Losada.
- Montessori, M. (2007). *The formation of man [La formación del hombre]*. Montessori-Pierson Publishing Co.
- Montessori, M. (2015). *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder.
- Pío IX. (1864). *Encíclica Quanta Cura y Syllabus Errorum*. <http://w2.vatican.va/content/pius-ix/la/documents/encyclica-quanta-cura-8-decembris-1864.html>
- Pío X. (1907a). *Decreto Lamentabili sane exitu*. <http://www.papalencyclicals.net/Pius10/p10lamente.htm>
- Pío X. (1907b). *Encíclica Pascendi Dominici Gregis*. http://w2.vatican.va/content/pius-x/es/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html
- Pío X. (1910). *Motu proprio Sacrorum Antistitum*. https://w2.vatican.va/content/pius-x/la/motu-proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19100901_sacrorum-antistitum.html

- Pío XI. (1929). *Encíclica Divini Illius Magistri*. https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870-1952). *Perspectives: Revue Trimestrielle d'Education Comparée*, 24 (1-2), 173-188.
- Rusk, R. R. (1918). *The doctrines of the great educators [Las doctrinas de los grandes pedagogos]*. Mcmillan and Co. Limited.
- Sanchidrián Blanco, C. (2015). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Standing, E. M. (1988). *La revolución Montessori en la educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Stoops, J. A. (30 octubre-1 noviembre, 1987). *Maria Montessori: An intellectual portrait [Maria Montessori: un retrato intelectual]* [Presentación de artículo]. Convention of the American Montessori Society, Boston, MA, EE. UU.
- Stoppani, A. (1915). *Il bel paese [El hermoso país]*. Casa Editrice L.F. Cogliati.
- Van Gorp, A., Simon, F., y Depaepe, M. (2017). Frictions and fractions in the new education fellowship, 1920s-1930s: Montessori(ans) vs. Decroly(ans) [Fricciones y fracciones en la nueva beca de educación, 1920-1930: Montessori(ans) vs. Decroly(ans)]. *History of Education & Childrens Literature*, 12 (1), 251-270. https://www.researchgate.net/publication/318091302_Frictions_and_fractions_in_the_New_Education_fellowship_1920s-1930s_Montessorians_vs_Decrolyans
- Wagnon, S. (2017). Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921) [Los teósofos y la Organización Internacional de la Nueva Educación (1911-1921)]. *REHMLAC+*, 9 (1), 146-180. <http://dx.doi.org/10.15517/rehmlac.v9i1.28629>

Biografía de la autora

Catherine L'Ecuyer. Doctora en Educación y Psicología por la Universidad de Navarra. Autora de *Educación en el asombro*, *Educación en la realidad*, *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau* y *Conversaciones con mi maestra*, entre otros. Es actualmente colaboradora del *Mind-Brain Group*, uno de los grupos de investigación del *Institute of Culture and Society* (ICS) de la Universidad de Navarra.

 <https://orcid.org/0000-0003-1485-6849>

Sumario *

Table of Contents **

José Antonio Ibáñez-Martín

Palabras finales

Last words

Elías Said-Hung y Juan Luis Fuentes

Editorial

Editorial

Estudios Studies

Catherine L'Ecuyer

Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogías más controvertidas de la historia

Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogies of all time

243

247

Paula Herrero-Diz, Milagrosa Sánchez-Martín, Pilar Aguilar y José Antonio Muñiz-Velázquez

La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral

Adolescents' vulnerability to disinformation: Its measurement and relationship to critical thinking and moral disengagement

317

Notas Notes

Camino Ferreira, Alba González-Moreira y Ester Benavides

Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad

Analysis and good practices of the university guidance system for students with disabilities

339

Arminda Suárez-Perdomo, Yaritza Garcés-Delgado, Edgar García-Álvarez y Zuleica Ruiz-Alfonso

Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población universitaria

Psychometric properties of the Social Network Addiction Questionnaire (SNAQ) for undergraduates

361

Elena López-de-Arana Prado, L. Fernando Martínez-Muñoz, María Teresa Calle- Molina, Raquel Aguado Gómez y M.ª Luisa Santos-Pastor

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi

Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method

381

Rocío Peña-Vázquez, Olga González Morales, Pedro

Ricardo Álvarez-Pérez y David López-Aguilar

Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios

Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies

251

271

291

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Curren, R. (2022). *Handbook of philosophy of education [Manual de filosofía de la educación]* (Ka Ya Lee y Eric Torres). **Belando Montoro, M. (2022). (Ed.).** *Participación cívica en un mundo digital* (Tania García Bermejo). **Ruiz-Corbella, M. (Ed.).** *Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación* (Ana Caseiro Vázquez). **Ahedo, J., Caro, C. y Arteaga-Martínez, C. (Coords.) (2022).** *La familia: ¿es una escuela de amistad?* (Paula Álvarez Urda).

403

Informaciones

Convocatoria de número monográfico: «Nuevos enfoques en la investigación en Educación Musical»; Congreso «Character and virtue education in Europe: Challenges and opportunities»; Congreso «The value of diversity in education and educational research» ECER 2023; VII Congreso Anual del Aretai Center on Virtues «Phronesis, virtues, and meta-virtues»; XXXV Congreso Internacional de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social; 49º Congreso de la Association for Moral Education «Positive youth development and moral education: Building bridges».

419

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

427



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time

Montessori: Origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia

Catherine L'ECUYER, PhD. Doctor of Education and Psychology. Universidad de Navarra (catherine@catherinelecuyer.com).

Abstract:

Montessori is one of the most fascinating and controversial pedagogues of all time. On the one hand, the naturalists reproached her for the rigidity and artificiality of her method, as well as her rejection of productive imagination and fantasy. On the other hand, progressive educators reproached the individualist and prescriptive character of her method. The modernists reproached her for her religiosity. Some criticized her for accelerating learning or for not respecting the freedom of the child, others for the contrary. Christians branded her a secularist, positivist, naturalist, and theosophist, while theosophists defined her as *Catholic*.

These paradoxical criticisms are due, among other reasons, to the context of the antimodernist frenzy in which she developed her

method, to her network of friends in Freemason circles, to the numerous nuances of her method, to her resistance to fitting in with existing educational currents, to the instrumentalization of her method by third party interests, to her sometimes entangled and not very clear language and to the lack of knowledge of her method in action.

Keywords: Montessori education, John Dewey, antimodernism, progressive education, unity of knowledge, Freemasonry, theosophy, positivism, evidence-based education.

Resumen:

Montessori es una de las pedagogas más fascinantes y controvertidas de la historia. Resulta curioso que todos le reprochasen tantos

Revision accepted: 2023-04-01.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 285 of the **Revista Española de Pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: L'Ecuyer, C. (2023). Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia | *Montessori: Origen and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (285), 251-270. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

year 81, n. 285, May-August 2023, 251-270
Revista Española de Pedagogía



aspectos tan contradictorios. Los naturalistas, la rigidez y la artificialidad de su método, así como su rechazo a la imaginación productiva y a la fantasía; los progresistas, la individualidad y el carácter coercitivo del método; los modernistas, su religiosidad; algunos la criticaban por adelantar los aprendizajes o por no respetar la libertad del alumno, otros, por lo contrario; los cristianos la tildaron de laicista, naturalista, positivista y teósofa, mientras que los teósofos la definieron como *católica*.

Esas críticas tan paradójicas se deben, entre otras razones, al contexto de persecución

antimodernista en el que desarrolló su método, a su red de amistades en los ambientes masones, a los numerosos matices de su método, a su resistencia a encajar en las corrientes educativas existentes, a la instrumentalización de su método por intereses ajenos, a su lenguaje a veces enredado y poco divulgativo y al desconocimiento de su método en acción.

Descriptor: educación Montessori, John Dewey, antimodernismo, educación progresista, unidad del conocimiento, masonería, teosofía, positivismo, educación basada en las evidencias.

1. Introduction

If anything characterizes Montessori and her method, it is the amount of praise and criticism that she received for the same issues. Few works have been so lauded and so misrepresented as hers (Sanchidrián Blanco, 2015). However, more is known about her fame than about the constant difficulties, criticisms, and controversies that accompanied her.

In order to be able to evaluate and understand the nuances and the background of her educational proposal, it is necessary to understand the context and the motivations for the criticisms directed at her person, as well as her responses to those criticisms.

I will first explain the historical, cultural, and religious context of the Italy in which Montessori and her method were born. I will discuss in particular the anti-

modernist environment that was present in Rome at that time, and how that context could have influenced the criticisms that she received. I will then explain what her relationship was with theosophy; discuss the suspicions of positivism due to the 'scientific' dimension of her method; and describe the support that she received from members of Freemasonry and modernist Catholic circles. Further, I will discuss the principal criticisms that she received in the United States, in England, and in Ireland. Finally, I will propose some explanations for these criticisms.

2. Historical, cultural, religious, and philosophical context in which the method originated

2.1. Antimodernism

Rationalism, idealism, empiricism, positivism, and all the derivative consequences

of these philosophical currents of the Enlightenment, such as pantheism, naturalism, and Romanticism, were progressively making their way into Italy, beginning in the second half of the 17th century. Montessori was born in the year 1870, the year in which the process of the unification of Italy began. The *Risorgimento* was fertile terrain for the spread and advancement of philosophical currents deriving from the Enlightenment.

In response to this conjunction of philosophical currents, the Catholic Church began, a few years before Montessori's birth, to publish various documents with the aim of countering the influence of modernism within the Church (Pius IX, 1864; Leo XIII, 1879; Pius X, 1907b; Pius X, 1907a; Pius X, 1910). Theological modernism is a current of thought joined to modern philosophy and Protestant theology that arose at the end of the 19th century and continued into the 20th century, in which subjectivism in religious experience acquired special importance. Its principal authors underlined the importance of intimate divine revelation, maintaining that the truths of the faith were relative.

The Montessori method generated conflicting reactions from the hierarchy of the Catholic Church. On the one hand, neither Pius X nor Pius XI were particularly receptive of it; on the other hand, Benedict XV's writings were in harmony with it and both Pius XII and Paul VI praised it. These incongruencies can, at first glance, appear strange, but they are not.

The socio-religious environment of the Italy in which Montessori was born

is one of conflict on the intellectual plane between various philosophical currents, which resulted in a society divided into two factions. On the one hand were the modernist Catholics, the Freemasons, the idealists, the positivists, the Romantics, the rationalists, etc. On the other, orthodox Catholics, worried by the advance of modernism, were looking for any sign of heterodoxy, being encouraged to denounce any suspects to the ecclesiastical authorities (Cárcel Ortí, 1999). Due to this situation, there was a tendency to systematically reread any 'new' proposal in light of antimodernist suspicions.

There are various points on which Montessori's ideas could be placed under the magnifying glass of the antimodernist current: positivism (because of her insistence on the 'scientific method'), naturalism (because of the importance she gives to 'self-directed learning'), and Romanticism (because of her references to Pestalozzi and Froebel).

On the other hand, Montessori's social network made her even more suspicious. First, there was her incipient interest in theosophy and then her entry into Masonic and modernist social networks in order to disseminate her method. I will analyze the circumstances and the outcome of each fact.

2.2. Theosophy

Theosophy was founded by Helena Blavatsky (1831–91) in 1875. It can be summed up as an attempt to fuse religion, science, and philosophy. Theosophy was very well received on the part

of Catholic modernists, especially in educated women's circles of the time, to which Montessori belonged. For theosophy, there is a spiritual reality, beyond what can be perceived through the senses. De Giorgi (2016) explains that the adhesion of those circles to theosophy can be explained by the post-positivist and neo-spiritualist climate of the time. Montessori sought a scientific approach that was not positivistic, which would explain her interest in the movement, beginning in 1898.

Some consider theosophy to have had an important role in the formation of Montessori pedagogy (Wagnon, 2017), others take it for granted that Montessori was a theosophist (Van Gorp et al., 2017).

On the one hand, it is true that Montessori had dealings with theosophy. She gave various conferences at the behest of theosophists and some of her books were published by the publishing house of the Theosophical Society while she was residing in India.

On the other hand, a careful analysis of her writings demonstrates that, beyond certain general ideas (the non-positivistic scientific approach; the integration of scientific, religious, and philosophical knowledge; the acceptance of certain laws of nature, etc.), there is no deep affinity between theosophy and Montessorian pedagogy (theosophy upheld the transmigration of souls, reincarnation, and occultism, for example). The affinity thesis is dismantled by the facts (L'Ecuyer, 2020; De Giorgi, 2016).

In reality, it was rather the Montessori method that had an influence on theosophy. For example, Annie Besant (1847–1933), president of the Theosophical Society, affirmed in 1919 that the Montessori method was the theosophical educational method *par excellence*. De Giorgi (2016) attributes this affirmation to a kind of attempt on the part of theosophy to appropriate the method, since theosophy had lost the support of Rudolf Steiner (1861–1925) not long before. Hence, theosophy was then without an educational application of its principles. On the other hand, Montessori never endorsed nor praised theosophy. In 1947, when publicly asked if she was a theosophist, she cordially responded, “I am a Montessorian.” In a letter written in India in 1949 to an Italian religious friend, Montessori wrote, “It saddens me greatly that my work here in India is in the hands of Hindus, theosophists, and Muslims, and that unfortunately the Catholics are scarcely interested in it” (Montessori, 2016, p. 339). The expression “in the hands of” indicates a certain concern about the instrumentalization of her method.

2.3. Positivism

Coinciding with the development of the Montessori method, one of the proposals of modernism was the application of positivism to theology, which consisted in approaching biblical texts scientifically with historical-critical methods. It was a logical continuation of rationalism or empiricism: only that which we can encompass through reason or the senses exists. In this current of thought, the content of the faith was put into question, through the application

of modern scientific methods to theology. The antimodernist movement did not reject science, but it insisted that theology could not be developed with methods proper to the experimental sciences (Pius X, 1907b) and it rejected positivism as being an essentially agnostic movement. Positivism influenced education through the importance that was given to experimental psychology; it insisted on direct or indirect contact with reality through the senses and on the rejection of all that could not be perceived through them.

Montessori defended her method as scientific and continually emphasized the importance of a scientific mentality in the field of education. It was not without reason that her first work was entitled *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The Children's Houses"* (Montessori, 1912). We can understand how her insistence on applying the scientific method to education could find itself in the radar of antimodernist suspicions. Was Montessori therefore a proponent of scientism or positivism?

In order to understand the positivist prejudice that existed with regard to her proposal, it is important to contextualize her proposal within the mentality of the time. It was a period of a full-fledged antimodernist crisis, a few decades after the famous work of Charles Darwin (1859). The positivism of Auguste Comte (1798–1857) had been an attempt to sweep away the spiritualistic culture of idealism and Romanticism, in order to arrive at a state of maturity by means of science and reason, which were considered the only true

guides of humanity. The compatibility of faith and reason was understood as being impossible. Naturally, the insistence of Montessori on a scientific mentality was the object of suspicion and was tarred with the same brush as modernism.

However, Montessori was critical of Darwin's theory. In 1916, she spoke of positivism as the theory of "those who could not believe without touching" (Montessori, 1917, p. 239); she criticized the attempt to instrumentalize Darwin's theory in order to annihilate the moral dimension of humanity, lamenting that "students dwelt upon it, anxious to construct a new morality and a new conscience" (Montessori, 1917, p. 238).

On the other hand, Montessori was conscious of the fact that her metaphorical language and her formation as a biologist could give a false impression of a certain positivism:

And if some words, some expressions can make people think otherwise, it is my personal error, an error of exposition due to the scientific language in which I was educated and trained. (I studied in the most acute period of materialism; my mind was trained in the doctrines of Darwin; [...]). This scientific language is like my first language, and I still have something of an involuntary accent. (Quoted in De Giorgi, 2018, p. 46).

Some other authors have highlighted the contradiction of an author classifying her method as 'scientific' when her work does not fulfill the demands of science: it omits the criteria and conditions that would allow one to verify and reproduce

her experiments (Sanchidrián Blanco, 2015); she does not work with a control group; the form in which she develops her argumentation often lacks logic; and she hardly ever cites her sources. It is necessary, however, to place ourselves in the context and scientific mentality of the beginning of the 20th century. At that time, methodological requirements were not the same and scientific publications were different from what we are now familiar with.

Jerome Bruner speaks of the Montessori method as a strange mix of mysticism and pragmatism (Bruner, 1966). Some authors have emphasized the apparent contradiction in an author supporting her work with scientific principles, while considering infancy as a continuation of the act of Creation (Röhrs, 1994).

Montessori is known for her special religiosity, which imbues all her writings. In *The secret of childhood* (Montessori, 1972, p. 43), she rigorously describes a biological process, in order to speak later of the same biological proceeding as “a divine command [...] breathing upon this helpless being and animating it with its spirit.” Montessori distinguishes between the spirit and the mechanical skill of the scientist, emphasizing the importance of preparing and forming teachers more in spirit than in mechanical skill (Standing, 1966). In Montessori, this spirit is compared to that of the ascetic, as if the scientist were *a worshipper of nature* (Montessori, 1912).

She again disagreed with positivism in 1948: “My experiences, however, were far

from being rigid and logical conclusions corresponding to the application of an exact and positive method” (Montessori, 1948a, p. 7).

By ‘scientific method,’ Montessori essentially refers to four ideas:

1. *A scientific mentality must begin with the observation of reality.*

For example, the main pillars (L’Ecuyer & Murillo, 2020; L’Ecuyer et al., 2020) of her pedagogical proposal come from her observations in the classroom. Apparent fatigue and favorable conditions for concentration come from graphs that she drew on the basis of observation, and the concepts of sensitive periods and of normalization derive from this.

In *The formation of man*, Montessori wonders why reflection and reason are not used in education as they are in other fields of knowledge (Montessori, 2007). She insists on the importance of approaching education rigorously and seriously, making numerous, exact, and rational observations (Montessori, 1912).

2. *Theory must be based on unprejudiced observation.*

According to her, one of the characteristics of the experimental sciences consists in approaching an experiment with an open mind, without prejudices in terms of its result (Montessori, 1912).

3. *Educational practice must be informed by other fields of knowledge.*

Montessori upholds the unity of all knowledge.

4. *It is necessary to address problems on the basis of facts, not on the basis of sentimentalism or subjectivity.*

For Montessori, theory must be based on evidence.

All in all, we can affirm that scientism is not the epistemological foundation of her educational proposal. She insists that experimental science is not suited for giving anthropological explanations of the human person; there are realities that experimental science cannot measure: “If a problem of liberty is to be solved with machines, and if a problem of justice is to be regarded from the chemical point of view, similar consequences will be the logical end of sciences developed upon such errors” (Montessori, 1917, p. 64).

Montessori proposes an empirical, scientific investigation, realized in a direct and rigorous manner, but with a pedagogical foundation, with spiritual and ethical references that go beyond the limits of scientific knowledge.

She affirms that teachers are the “interpreters of the spirit of nature” (Montessori, 1912, p. 10). For Montessori, it is indispensable that the scientific mindset of the teacher — observation and the capacity of self-sacrifice for the sake of discovering the truth — be accompanied by love and a thirst for personal spiritual perfection.

Montessori disagrees with a materialistic or mechanistic approach to education. On numerous occasions in her writings, she uses the words ‘soul’ and ‘spiritual’ and reaffirms the importance of this dimension. She even goes so far as to say that the spiritual dimension was “the secret key” for her understanding of education (Montessori, 1912, p. 37).

She also emphasizes the importance of religion in education, which she considers incompatible with fantasy, but compatible with a scientific mentality. For her, “religion is not a product of fantastic imagination, it is the greatest of realities” (Montessori, 1917, p. 266). For Montessori, there is no contradiction between science and mystery. Her writings are filled with scientific explanations about natural phenomena, but she continually insists on the existence of mystery: “Neither the discoveries nor the theories that arise from modern discoveries explain fully the mystery of life and of its development” (Montessori, 1949, p. 73).

The compatibility and the unity that Montessori sees between the different fields of knowledge come from her ‘cosmic’ view of the world. This notion is very much in line with Antonio Stoppani, to whom she refers, who insisted that the natural order of nature comes from God, hence there can be no contradiction or opposition between religion and science, between God and nature, because the latter is the work of his creation: “Man must never be separated from nature, nor nature from man” (Stoppani, p. 20, 1915).

2.4. Freemasonry and modernist Catholic circles

In her first years of professional success, Montessori received support from various people belonging to Freemasonry. Baccelli, a minister of the time who belonged to this organization, selected her as a representative of the Italian delegation to two feminist congresses (De Giorgi, 2016).

In 1905, Credaro, a professor of pedagogy at the University of Rome, a positivist Freemason and a defender of secularism in schools, named Montessori professor of pedagogical anthropology at the Pedagogical School from 1905 to 1906. Montessori dedicated her inauguration speech for the second *Casa dei Bambini* to him.

Her friendship with Olga Ossani drew her even closer to the modernist circle in Rome. Ossani was married to Luigi Lodi, the owner of *La Vita*, a newspaper attentive to the demands of Catholic modernism, founded by prominent Freemasons and whose president at that time was also a Freemason (De Giorgi, 2016). In 1906, Montessori began to collaborate with this newspaper.

The opening of the *Casa dei Bambini*, the first Montessori school, was also due to the help of people with connections to Freemasonry. Eduardo Talamo, associated with the Masonic circle, asked Montessori to organize a preschool for the children of workers from the San Lorenzo neighbourhood. The name *Casa dei Bambini* was suggested by Ossani.

The straw that broke the camel's back for the Catholic media was her interven-

tion in the first congress *Di Donne Italiane* [Of Italian Women], in 1908, in which she defended the importance of sexual hygiene. *La Civiltà Cattolica*, a Jesuit periodical that was well-respected in the Catholic circles of the time, reproached her for being an "apostle in Italy of a new sexual morality" (*La Civiltà Cattolica*, 1908, p. 528). In that same congress, there was a debate surrounding secularization in schools in which Montessori did not participate.

Montessori's first book was also an initiative supported by Catholic modernists. Alice Hallgarten, who met Montessori at a feminist congress, was the one to suggest that she put her method into writing. Alice's husband offered to finance the publication of the work and both offered to let Montessori spend the summer of 1909 in their secondary residence in order to draft the manuscript.

Benefitting from the connections provided by Freemasons in order to disseminate her ideas; participating in a feminist congress in which the secularization of schools was debated; living in the epicentre of the antimodernist movement; and accepting the aid of a Catholic family known for their modernist ideas, was not the best way to win over Catholics in an environment of suspicion and antimodernist worries that existed as the result of numerous warnings from Pius X.

2.5. Outcome of the suspicions: Defining stances

In 1909, a fourth *Casa dei Bambini* was opened in Rome, in the General House of the Franciscan Missionaries

of Mary, with the aim of housing a large number of children orphaned by an earthquake in that city. In November 1910, Montessori completed the draft of a proposal for a pious association (Montessori, 2016) dedicated to the education of children. As part of the preparation of applicants, she proposed a program that included, among other matters, a criticism of modern psychological theories and formation in Thomistic philosophy. It is unknown why the initiative never materialized. No doubt, the antimodernist ecclesiastical atmosphere was unfavourable for its approval.

In any case, the opening of a centre in the General House of the Franciscan Missionaries allowed Montessori to define her stance relative to the suspicions that came from her connections with secularist circles. In order to understand the effect that this event had, we have to understand that Talamo, who had provided Montessori the opportunity to open her first *Casa dei Bambini*, considered Montessori as his “esteemed collaborator” in a wider project linked to Freemasonry, to which he belonged (De Giorgi, 2016, p. 19).

It is therefore logical that the opening of a *Casa dei Bambini* in the General House of the Franciscan Missionaries would spark a conflict between Talamo and Montessori, which would result in them breaking off their relationship in 1911.

In 1911, Montessori received the Apostolic Blessing from Pope Pius X (Montessori, 1958).

As a consequence of all this, Montessori lost friendships and the favours she had received from people associated with Freemasonry, beginning the criticisms from the secular sphere, such as for “preaching ultra-Franciscan love,” for giving too much importance to religious education, and for being a “devout Catholic” (De Giorgi, 2016, p. 38).

Paradoxically, the Franciscan Missionaries were long under pressure from the Catholic press (the *Sentinella Antimoderista* in 1912 and *La Civiltà Cattolica* in 1910 and 1911) to break off their partnership with Montessori. Between 1915 and 1918, while she was in Barcelona, a well-known Spanish pedagogue, Ramón Ruiz Amado, accused her of “pedagogical modernism” in the journal *La Educación Hispano-Americana* (De Giorgi, 2018, p. 44).

Despite receiving the Apostolic Blessing from Benedict XV in 1918 for her and for the fruitfulness of her method (De Giorgi, 2018), *La Civiltà Cattolica* (1919, p. 219) again spoke in 1919 of her “erroneous philosophical theories” and “philosophical modernism.” They did not like the term, “self-education.” For those authors, Montessori was a naturalist.

In 1929, Pius XI published the Encyclical *Divini Illius Magistri*, a rebuke of educational naturalism. One of its passages could be considered a warning cry about the Montessori method:

Such men are miserably deluded in their claim to emancipate, as they say, the child, while in reality they are making him

the slave of his own blind pride and of his disorderly affections, which, as a logical consequence of this false system, come to be justified as legitimate demands of a so-called autonomous nature. (Pius XI, 1929, paragraph 63).

In 1930, Montessori was denounced to the Holy Office, but it did not follow up on the denunciation (Congregation for the Doctrine of the Faith, 1930; De Giorgi, 2016). In 1931, Montessori announced the publication of various works on the question of religious education: *La vita in Cristo [The life in Christ]* (Montessori, 1931) and *The mass explained to children* (Montessori, 1932). She authored other works with a religious theme: *Le sette parole di Gesù crocifisso [The seven last words of Jesus crucified]*, a play entitled *Il mistico dramma [The mystical drama]*, *La guida [The guide]*, and *Il libro aperto [The open book]* (the Missal) (Montessori, 2016).

3. Principal criticisms from educators

3.1. In the United States: William H. Kilpatrick and John Dewey

In 1914, William H. Kilpatrick (1871–1965) of Columbia University, a student of John Dewey (1859–1952), published *The Montessori system examined* (Kilpatrick, 1914), following a brief visit to the *Casa dei Bambini*.

In his report, Kilpatrick qualifies the method as mechanical, formal, restricted, and lacking opportunities for imaginative and constructive play and for cooperation.

He considers it obsolete with regard to the importance it gives to sense-training. Despite Montessori's explicit, harsh, and substantial criticisms of Rousseau's naturalism (Montessori, 1912), Kilpatrick affirms, "Madam Montessori belongs to the Rousseau-Pestalozzi-Froebel group of educators" (Kilpatrick, 1914, p. 61).

Again, despite the four references that Montessori makes to Wilhelm Wundt (Montessori, 1912), Kilpatrick reproaches Montessori for her ignorance of Wundt's contribution to psychology and rebukes her for centring her proposal in an overly local experience. However, Montessori not only refers to Wundt in her works, but disagrees with him. It is surprising that Kilpatrick would not have attentively read Montessori's first work before publishing his critique.

Two details stand out in Kilpatrick's report. First, he refers to Montessori as "Madam" rather than "Doctor." Second, his analysis takes Dewey's method as a comparative standard: "If we compare the work of Madam Montessori with that of such a writer and thinker as Professor Dewey, we are able to get an estimate of her worth from still a different point of view" (Kilpatrick, 1914, p. 63). Ultimately, he arrives at the conclusion that what is incorrect in her method is so by virtue of the fact that it is not in line with Dewey's method, while what is good in the Montessori method is nothing new, because it is already found in Dewey. It is clear that the work is a defensive analysis of a method that could eventually be considered a 'rival' of the method that Dewey had

succeeded in establishing as the standard in America.

Dewey did not take long to express his own criticisms of Montessori. Following after Rousseau's romantic preaching about the superiority of the natural over the artificial, there was a belief among educators of the New Education and progressive education movements, according to which, genuine education could not take place in a classroom, but only in the 'real world.' These ideas coincided with the arrival of millions of European immigrants following the First World War, which necessitated a task of social integration, by means of group work in classrooms:

The key to [the schools'] success was the socialization of school experience. [...] The pragmatists did not perceive the Montessori student as free because for them freedom is manifested by imaginative interaction and not by methodological engagement. (Stoops, 1987, p. 6).

Thus, for progressive educators, if the school really wanted to educate, it had to strive to be 'like the world' and to educate 'for the world.' The school had a primarily social function and had to be representative of the reality of society: diverse and inclusive.

In *Schools of tomorrow* (Dewey & Dewey, 1915), Dewey criticizes Montessori for not giving her students creative freedom. In *Democracy and education* (Dewey, 1916), he criticizes her learning environment for being overly prepared, restricted, and technical. Dewey opines that the control of error and the *a pri-*

ori objective marked out by the method does not allow for a genuine educational experience, because this can only be found in the subject's transformation of a raw material into a finished product. For him, school has to be a laboratory like life itself, in which scientists construct and experiment with unknown objects (Dewey, 1916), rather than with materials prepared in order to teach something designed in advance.

Conversely, Montessori sees the classroom as a prepared environment — something akin to a cloister — designed according to the child's needs, where silence and the child's individual contemplative work reign. For her, only a student capable of personal discipline is capable of living in society.

3.2. In England: Edmond Holmes and William Boyd

In 1912, Edmond Holmes (1850–1936) conducted a friendly critique of the method (Holmes, 1912), commissioned by England's Board of Education. Despite being positive, this publication ended up injuring Montessori's reputation in English religious circles, due to a declaration that Holmes had published the previous year on the necessity of eradicating the doctrine of original sin from education (Holmes, 1911). Due to the conjunction of the two publications, Montessori was associated with Holmes' progressive and theosophic views.

On June 10, 1921, Montessori gave a conference in London (De Giorgi, 2019), in which she clarified her stance with respect to the question of original sin: she rejected

naturalism, Pelagianism, and Protestantism, and subscribed to Catholic doctrine on the question. A few days previous, she wrote to the author of the articles published in 1919 in *La Civiltà Cattolica* to clarify that she could not be held responsible for all of the applications of her method by people whom she had not authorized, and sent him the text of her conference. In that conference, she asked that her method not be judged by comparing it to others that are based on a different conception of freedom than the one she embraced.

Two years later, William Boyd (1874–1962), a professor of education at the University of Glasgow, wrote a book called, *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view* (Boyd, 1914). The book contains an endless series of criticisms on disparate subjects. There is no common thread running through the document and it does not explain the stance or the criteria on which the criticisms are based.

The book begins by quoting a note made by the producers of Montessori material, who caution against modifying the order of the material and taking it out of the context for which it was designed. Boyd interprets this warning as a proof of this being an instrumental method, in which there is neither intentionality nor spirit.

In reality, Montessori was the first to be concerned by the instrumentalization of her method, insisting on the intelligent purpose of the material and the prevalence of the spiritual dimension over the material.

He then reproaches her for having received financing for disseminating a method whose experiment was never completed, because the San Lorenzo project was abruptly suspended in 1911. Boyd makes no reference to the *Casa dei Bambini* that Montessori had been directing for years in Rome.

Boyd reproaches Montessori for not defining herself clearly. He says that her method is merely an aggregation of parts of other methods, lacking in coherence and without a unifying schema. He considers her method an opportunistic improvisation of previously existent ideas.

Four years after Boyd's critique, Robert Rusk (1879–1972), a professor of education at the University of Edinburgh published *The doctrine of great educators* (Rusk, 1918), a compendium of the twelve main figures whose theories had had the greatest influence in the course of the history of education, among whom he included Montessori.

In his treatment, Rusk describes the Montessori method extensively. His style is primarily descriptive. Rusk briefly criticizes Montessori on the subject of imagination and assimilates the method to Rousseau's negative education. Rusk describes the importance of sensory education in Montessori.

Rusk punctuates his criticisms of her method with arguments that it is a work in progress, about which a definitive judgment cannot yet be made.

3.3. In Ireland: Timothy Corcoran

In 1924, Timothy Corcoran (1871–1943), a professor at the University of Dublin, wrote a series of articles in the Irish Jesuit journal *Irish Monthly* (Corcoran, 1924a, 1924b, 1924c, 1924d, 1924e, 1924f), in which he energetically criticizes Montessori and reproaches her educational principles as being unorthodox from the perspective of Catholicism. It seems unacceptable to him that the role of the teacher should not be active in the classroom and he describes the method as dangerous. In addition, he accuses her of blasphemy, for speaking about Lombroso while simultaneously quoting Christian sources in her writings.

In the same year, Gerald Dease, who had been a Commissioner of National Education in Ireland and who was a relative of a religious sister who had welcomed the method into her religious community, published an article (Dease, 1924, cited in De Giorgi, 2018) in the same journal. He emphasizes that the Jesuits' criticisms are outdated and speaks of the two Apostolic Blessings from Pius X and Benedict XV and of the vote in favour of the method by prominent theologians who are in line with the Thomistic tradition.

Professor Robert Fynne, of Trinity College in Dublin, settled the debate in a book that placed Montessori in a completely different lineage from Rousseau. According to Fynne, Montessori is a great educator, gifted with an extraordinary intuition (Fynne, 1924, cited in De Giorgi, 2018).

4. Why so many criticisms?

4.1. A new way that did not fit into previous ones

Montessori did not easily lend herself to being labeled. In this respect, Boyd was right; she did not initially define her position clearly. Montessori had philosophical ideas about education that we can arrive at through the principles of her method, but she did not always use quotations in a way that could explicitly link her to one or another stance with respect to the anti-modernist movement of the time.

4.2. Friendships beyond ideological disagreements

Montessori never stopped cultivating friendships or dealing with anyone because of their philosophical, religious, or political ideas. Neither did she reject help in disseminating her method from people who held to different positions from herself. It is precisely this manner of working that allowed her to reach all circles, but that also earned her systematic suspicion from one side or another.

It is interesting that she was reproached for supporting Mussolini's regime because she kept up correspondence with him, whereas Mussolini expelled her from her own schools for failing to conform to his regime. It might appear contradictory that Montessori was in contact with members of Freemasonry for many years, but that it was later those same members who threw her out of the *Casa dei Bambini* that she herself had founded. It might also seem incomprehensible that both Pius X and Pius XI

were not receptive of her method, while Benedict XV and Paul VI appreciated and even praised it. Another example of these contradictions is found in the major disagreement that she had with the secular feminist Anna Maria Mozzoni. When the latter spoke of the “Modern Eve,” Montessori had no inhibitions contrasting this figure with the maternity of Mary of Nazareth. Despite these differences with Mozzoni on this particular subject, in the same year, Montessori signed a petition to Parliament with her in favour of women’s right to vote (De Giorgi, 2016). Looking at this episode in perspective, we can conclude that she did not act in order to please anyone, nor did she seek to belong to a particular group; she did what seemed correct to her at a given moment and allied herself with those who subscribed to her own ideas.

However much she moved among people who had certain stances, she did not renounce the spirit of her method. She distanced herself from Mussolini’s regime when she became aware of the attempt to instrumentalize her work. She accepted invitations from the Theosophical Society on various occasions in order to give courses and conferences, but when they later used the method for their own ends, she lamented that they instrumentalized it without understanding it. Her conciliatory attitude had particular limits precisely because she had clear ideas of what she wanted and what she did not. When she had an intuition that someone wanted to take advantage of her prestige or her method, she brought the friendship or collaboration

to an end. Thus, it is in her method and her personal correspondence that we can find the answers to these contradictions, not in the people who supported her, nor in the people with whom she dealt, simply because it was never easy to influence Montessori.

Ultimately, she refused to become the periodical instrument of anyone in the midst of the conflicts between positivists and spiritualists, between theosophists and Catholics, between Freemasons and Christians, between fascists and anti-fascists, etc. She had her educational agenda, and nobody was able to deter her along the way.

4.3. A method with characteristics specific to each stage

Criticisms often came from pedagogues who did not nuance their criticisms according to the stage of education.

In her first book, Montessori spoke of her observations of children between the ages of three and seven. A few years later, she published a book that dealt with the elementary stage of education. Montessori always emphasizes the characteristics specific to each stage, meaning that her statements cannot be taken from the context of one stage in order to then apply them to children in other stages.

Boyd, for example, criticizes Montessori for not correcting children when they make mistakes. He does not take into account that the Montessori teacher directs the student through material that controls the error and that the teacher has a far

more active role in stages beyond that of Infancy (Montessori, 1948b).

Another example is the limited importance that Montessori gives to games involving the imagination in the stage of Infancy (drawing, theatre, stories, etc.). Montessori introduces these dimensions into Elementary classes, because she believes that children less than six years old should go through a sensorial education that is based in reality, before entering into the world of abstraction. She says that imagination should only be encouraged from the age of seven, since it is not good to encourage credulity in an immature mind (Montessori, 1937).

Montessori was aware that the confusion of stages could lead to sterile and unfocused debate: “To think of Lycea [lyceums, or secondary schools] using the Froebel method would be clearly nonsensical. To advocate Nursery School Methods in the University would be equally so” (Montessori, 2007, p. 5).

4.4. The instrumentalization of the method by third parties

Montessori was instrumentalized by people who wanted to appropriate the prestige of her method in order to support their own vision of education — sometimes naturalist, other times overly rigid. An example of this is the report commissioned from Holmes by the English Board of Education, in which the author praises Montessori for breaking with the order of the traditional school, allowing each child to do “what, for the time being, pleases him best” in a school with “no time-tables [...], no set lessons, no

classes” (Holmes, 1912, p. 8). Obviously, Holmes had not understood the structure of the program designed by Montessori, nor did he understand the system of materials that were designed to control error.

Over the course of her entire life, Montessori resisted attempts to instrumentalize her method for religious, economic, or political ends. She rejected an offer from the millionaire McClure, who proposed opening a centre in the United States so that she could maintain her freedom with respect to teaching her method and to protect it from the distortions that tend to occur in commercial operations. She also rejected an offer from American President Wilson’s daughter, to offer a series of training courses under the patronage of the White House. She wanted to control everything that was done in the name of her method.

In order to guarantee the integrity of her method, she went to the extreme of only recognizing those who were personally trained by her as Montessori teachers. But much in spite of her efforts, she could not control everything, because, at the end of the day, the world of ideas is a free market. There is therefore no doubt that the instrumentalization of her method took and continues to take place, continually giving rise to misinterpretations.

4.5. A complex and nuanced proposal, with opaque language

There is another explanation for the criticisms of Montessori being so contradictory. She knew how to win over the public in her conferences, since she knew how to transmit complex concepts in an

accessible and charismatic way. However, her approach in writing was not overly transparent. This fact may explain why few people succeeded in capturing the spirit of her method and why many of the people who criticized her did so on a superficial level. Montessori pedagogy is complex and every effort to excessively simplify her proposal is doomed to failure.

Montessori's proposal is very particular, nuanced, and original. However, none of her works integrates all of her thought and explains it in an accessible, structured, orderly, and systematic manner. Her proposal is filled with nuances that eschew prejudices, both on the side of the defenders of mechanistic education and on those of the New Education. Behind her method, there are philosophical assumptions and a particular anthropological conception of the human person, but this must be discovered by reading all of her works together, without prejudices or preconceived ideas. It is almost detective work. She does not detail, like other educators, her proposal in relation to the philosophy of education. In fact, she even says that she was reproached for knowing nothing about philosophy (Montessori, 1914). Nor does she deny it. She slowly revealed her ideas over the course of five decades, responding to criticisms and queries; sometimes she even gave the impression that her tenacity answered to an almost irrational intuition that was defined on the fly, extracting elements that coincided with her ideas from diverse theories. Her books are dense, technical, and opaque; few of those who express their views on her method have a holistic view

of her writings, and thus it is tempting to remain at the level of headlines, prejudices, and quotations taken out of context.

Her most faithful defenders can even, without being aware of it, become her method's worst enemies. This happens when they read her in part and do not understand her holistically. For example, in the prologue of the first American edition of Montessori's first book, the Harvard professor Henry Holmes affirms, "The Montessori pupil does about as he pleases, so long as he does not do any harm" (Montessori, 1912, p. xx). We know that this is not quite the case: there is only one way to use the material and the control of error does not allow children to do whatever they want. The defenders of her method can also distort it when in good faith they propose fusing it with others. Holmes suggested combining the system of American early childhood education with the Montessori system in order to find a midway compromise between the two different approaches. Montessori laments educational eclecticism (Montessori, 2007), deeming it impossible to combine methods with fundamentally incompatible premises.

Montessori's writing style is figurative and baroque, with allusions to obsolete theories (e.g., the theory of recapitulation, eugenics) and her proposal is conveyed with sometimes tortuous language. She jumps from one idea to another and uses complex metaphorical anecdotes to convince the reader of her ideas. She does not tend to close the loop of her arguments in a structured manner. The American editions show an effort to structure the text by adding ti-

ties that were not in the original. Even so, the text does not flow. It would seem that she attempts to give us in a single stroke what she thinks about every question, without order or a structured development of her arguments. Some commentators of her works fall into hagiography and refuse to see the defects of the author and her work, which lends mystic airs to this pedagogue, almost cult-like in nature; other criticize her without having read her.

Perhaps this is why, in many Montessori schools, we find attempts to integrate elements that are not in harmony with what she upheld (e.g. Brain Gym, the use of technology in early childhood, the exclusion of the religious dimension, emotional education, etc.). Reading Montessori in depth is an arduous enterprise. Montessori has a very authoritative, even dogmatic, tone; she does not allow for dialogue. She uses dialectic, Stoops explains, though not to learn, but to convince.

She uses logic to persuade not to learn. Both her deductions and inductions are interspersed by anecdotes; and, by strict criteria, they are often fallacious, sometimes outrageously so. The uses of induction found in some of her discourses could have a logician biting on his nails. But Montessori is simply persuading, and, in persuasion, it is often just as effective to sound logical as to be logical. (Stoops, 1987, p. 3).

Another question worthy of mention about Montessori's writings is that she makes recourse to quotations from authors with whom she fundamentally disagrees. For example, she cites Wilhelm Wundt on the importance of scientific pedagogy, but

she disagrees with his mechanistic approach. She also cites Kant, but in another book, clarifies that she is not an apriorist. All of this can contribute to misleading a superficial reader, feeding into all sorts of prejudices with regard to her affinity to currents of thought with which she disagreed.

4.6. Ignorance of the method *in action*

In order to understand the Montessori method, it is necessary to understand the background of its principles, as well as the relation they have to the material. But this is also insufficient. Montessori insists that part of the formation in the method consists in the observation of children in the classroom. The method is based on the supposition that children want to work and enjoy doing so without external punishment or reward. Due to a pessimistic view of the child's nature, Standing says, some people believe that this is not possible (Standing, 1966).

All experts of the method insist that without seeing Montessori's principles *in action*, it is impossible to understand and adopt them. The method can even seem to be utopian. It is a lack of knowledge of Montessori's principles in action that explains why people who know so much about education, but who have never been in a Montessori classroom, can end up interpreting the method in a completely erroneous manner (Standing, 1966).

Montessori's vision stems from observation and direct contact with children, providing particular results that, in some cases, can only be understood by seeing them in action.

5. Conclusion

Montessori is one of the most controversial pedagogues of all time. It is strange that she was criticized on such contradictory points. The naturalists criticized the rigidity and artificiality of her method, as well as her rejection of productive imagination and fantasy; the progressives, the individualist and prescriptive character of her method; the modernists, her religiosity. Some criticized her for accelerated learning or for not respecting the freedom of the child, others for the opposite; Christians branded her a secularist, naturalist, positivist, and theosophist, while the theosophists defined her as being 'Catholic.'

These paradoxical criticisms are due, among other reasons, to the environment of antimodernist frenzy in which she developed her method, to her network of friends in Masonic circles, to the numerous nuances of her method, to her resistance to fitting into the existing educational currents, to the instrumentalization of her method by third party interests, to her opaque language, and to a lack of knowledge of her method in action.

Instead of attempting to understand the Montessorian proposal, many often seek to label her on the basis of already existing educational currents. This approach persists in the current sphere of education. The Montessori brand is often abused so as to sell all sorts of methods and products that are trendy, but that have no fundamental affinity with it. Montessori is not an easy author to understand, but her proposal is rich in nuance. In order to understand it, one must read it in its en-

tirety, study it, and calmly meditate upon it, without filters or prejudices.

Acknowledgements

I would like to thank José Ignacio Murillo, Director of the *Mind-Brain Group* of the ICS of the UNAV, for his valuable observations during the revision process of this article.

References

- Boyd, W. (1914). *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view*. Henry Holt and Co.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Cárcel Ortí, V. (1999). *Historia de la Iglesia [History of the Church]*. Palabra. Madrid.
- Congregation for the Doctrine of the Faith. (1930). *Treviso, Rerum Variarum 1930, n.14, S.O. 3191/1930*. Roma.
- Corcoran, T. (1924a). Is the Montessori Method to be introduced into our school? Origins and general processes of the Method. *Irish Monthly*, 52 (611), 236-243.
- Corcoran, T. (1924b). Origins and general processes of the Method. *Irish Monthly*, 611, 236-243.
- Corcoran, T. (1924c). Policy regarding religious instruction. *Irish Monthly*, 52 (613), 342-349.
- Corcoran, T. (1924d). Sensory processes; The language age. *Irish Monthly*, 612, 290-297.
- Corcoran, T. (1924e). The liberty of the child and of the teachers. *Irish Monthly*, 52 (610), 176-182.
- Corcoran, T. (1924f). The Montessori principles. *Irish Monthly*, 609, 118-124.
- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. John Murra.
- Dease, G. (1924). Montessori – “Audi alteram partem”. *The Irish Monthly*, 52 (615), 465.
- De Giorgi, F. (2016). *Prefacio de F. De Giorgi en Dios y el niño y otros escritos inéditos [Preface of F. De Giorgi to God and the child and other unedited writings]*. Herder.

- De Giorgi, F. (2018). Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti [Maria Montessori among modernists, antimodernists, and Jesuits]. *Annali di storia dell'educazione*, 25, 27-73. <https://hdl.handle.net/11380/1197585>
- De Giorgi, F. (2019). *Il peccato originale [Original sin]*. Schol .
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J., & Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. E.P. Dutton & Co.
- Fynne, R. (1924). *Montessori and her inspirers*. The Educational Co. of Ireland.
- Holmes, E. G. A. (1911). *What is and what might be. A study of education in general and elementary education in particular*. Constable & Co.
- Holmes, E. G. A. (1912). *The Montessori system of education*. His Majesty's Stationery Office.
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. The Riverside Press Cambridge.
- L'Ecuyer, C. (2020). La perspective montessorienne face au mouvement de l'éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle [The Montessorian perspective in the face of the New Education movement in French-speaking Europe at the beginning of the 20th century]. *European Review of History /Revue européenne d'histoire*, 27 (5) 651-682. <https://doi.org/10.1080/13507486.2020.1765150>
- L'Ecuyer, C., Bernacer, J., & G uell, F. (2020). Four pillars of the Montessori Method and their support by current neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 14 (4), 322-334. <https://doi.org/10.1111/mbe.12262>
- L'Ecuyer, C., & Murillo, J. I. (2020). Montessori's teleological approach to education and its implications. **Revista Española de Pedagogía**, 78 (277), 499-517. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-06>
- La Civiltà Cattolica. (1908). Il primo Congresso delle donne italiane [The first Congress of Italian women]. *La Civilt  Cattolica*, 59 (2), 513-532.
- La Civilt  Cattolica. (1919). La «Casa dei Bambini» della Montessori e l'«autoeducazione» [Montessori's «Casa dei Bambini» and «self-education»]. *La Civilt  Cattolica*, 70 (2), 219-229, 430-436.
- Leo XIII. (1879). *Encyclical Aeterni Patris*. https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html
- Montessori, Maria. (1912). *The Montessori Method: Scientific pedagogy as applied to child education in «The Children's Houses»*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, Maria. (1914). *Dr Montessori's own handbook*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, Maria. (1917). *Spontaneous activity in education*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, Maria. (1931). *La vita in Cristo [Life in Christ]*. V. Ferri.
- Montessori, Maria. (1932). *The mass explained to children*. Sheed and Ward.
- Montessori, Maria. (1937). *El niño: El secreto de la infancia [The child: The secret of childhood]*. Araluce.
- Montessori, Maria. (1948a). *The discovery of the child*. Mandras.
- Montessori, Maria. (1948b). *De l'enfant   l'adolescent [From child to adolescent]*. Descles.
- Montessori, Maria. (1949). *The absorbent mind*. The Theosophical Publishing House.
- Montessori, Maria. (1958). *Ideas generales sobre mi Método [General ideas on my Method]*. Editorial Losada.
- Montessori, Maria. (1972). *The secret of childhood*. Ballantine Books.
- Montessori, Maria. (2007). *The formation of man*. Montessori-Pierson Publishing Co.
- Montessori, Maria. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos [God and the child and other unedited writings]*. Herder.
- Pius IX. (1864). *Encyclical Quanta Cura and Syl-labus Errorum*. <https://www.vatican.va/content/pius-ix/la/documents/encyclica-quanta-cura-8-decembris-1864.html>
- Pius X. (1907a). *Decree Lamentabili sane exitu*. <http://www.papalencyclicals.net/Pius10/p10lamen.htm>
- Pius X. (1907b). *Encyclical Pascendi Dominici gregis*. https://www.vatican.va/content/pius-x/en/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html
- Pius X. (1910). *Motu proprio Sacrorum Antistitum*. https://w2.vatican.va/content/pius-x/la/motu-proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19100901_sacrorum-antistitum.html

- Pius XI. (1929). *Encyclical Divini Illius Magistri*. https://www.vatican.va/content/pius-xi/en/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870-1952). *Perspectives: Revue Trimestrielle d'Éducation Comparée*, 24 (1-2), 173-188.
- Rusk, R. R. (1918). *The doctrines of the great educators*. Macmillan and Co., Limited.
- Sanchidrián Blanco, C. (2015). *Introducción a El Método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia [Introduction to The Method of scientific pedagogy applied to the education of young children]*. Biblioteca Nueva.
- Standing, E. M. (1966). *The Montessori revolution in education*. Schocken Books.
- Stoops, J. A. (1987, October 30-November 1). *Maria Montessori: An intellectual portrait [Maria Montessori: un retrato intelectual]* [Paper presentation]. Convention of the American Montessori Society, Boston, MA, EE. UU.
- Stoppani, A. (1915). *Il bel paese [The beautiful country]*. Casa Editrice L. F. Cogliati.
- Van Gorp, A., Simon, F., & Depaepe, M. (2017). Frictions and fractions in the new education fellowship, 1920s-1930s: Montessori(ans) vs. Decroly(ans). *History of Education & Children's Literature*, 12 (1), 251-270. https://www.researchgate.net/publication/318091302_Frictions_and_fractions_in_the_New_Education_fellowship_1920s-1930s_Montessorians_vs_Decrolyans
- Wagnon, S. (2017). Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921) [The theosophists and the international organization of the new education (1911-1921)]. *REHMLAC+*, 9 (1), 146-180. <http://dx.doi.org/10.15517/rehmlac.v9i1.28629>

Biography of the author

Catherine L'Ecuyer. Doctor of Education and Psychology at the University of Navarra and bestselling author of *The Wonder Approach, It Looks Better in 3D, Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau [Montessori in the face of Rousseau's pedagogical legacy]* and *Conversaciones con mi maestra [Conversations with my teacher]*, among others. She currently collaborates with the *Mind-Brain Group*, a research group of the *Institute of Culture and Society (ICS)* of the Universidad de Navarra.



<https://orcid.org/0000-0003-1485-6849>

Table of Contents

Sumario

José Antonio Ibáñez-Martín

Last words

Palabras finales

Elias Said-Hung, & Juan Luis Fuentes

Editorial

Editorial

Studies

Estudios

Catherine L'Ecuyer

Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time

Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia

243

247

251

271

291

Fátima Olivares, Raquel Fidalgo, & Mark Torrance

Effects of self-regulated strategy instruction on the reading comprehension process and reading self-efficacy in primary student

Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria

Rocío Peña-Vázquez, Olga González Morales, Pedro Ricardo Álvarez-Pérez, & David López-Aguilar

Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies

Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios

Paula Herrero-Diz, Milagrosa Sánchez-Martin, Pilar Aguilar, & José Antonio Muñiz-Velázquez

Adolescents' vulnerability to disinformation: Its measurement and relationship to critical thinking and moral disengagement

La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral

317

Notas

Notes

Camino Ferreira, Alba González-Moreira, & Ester Benavides

Analysis and good practices of the university guidance system for students with disabilities

Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad

339

Arminda Suárez-Perdomo, Yaritza Garcés-Delgado, Edgar García-Álvarez, & Zuleica Ruiz-Alfonso

Psychometric properties of the Social Network Addiction Questionnaire (SNAQ) for undergraduates

Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población universitaria

361

Elena López-de-Arana Prado, L. Fernando Martínez-Muñoz, María Teresa Calle-Molina, Raquel Aguado-Gómez, & M.ª Luisa Santos-Pastor

Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi

381

Book reviews

Curren, R. (2022). *Handbook of philosophy of education* (Ka Ya Lee and Eric Torres). **Belando Montoro, M. (2022). (Ed.).** *Participación cívica en un mundo digital [Civic participation in a digital world]* (Tania García Bermejo). **Ruiz-Corbella, M. (Ed.).** *Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación [School and early childhood: Contributions from the theory of education]* (Ana Caseiro Vázquez). **Ahedo, J., Caro, C., & Arteaga-Martínez, C. (Coords.) (2022).** *La*

familia: ¿es una escuela de amistad? [The family: Is it a school for friendship?] (Paula Álvarez Urda). **403**

Call for papers for the monographic issue:

"New approaches to research in Music Education"

Convocatoria de número monográfico:

«Nuevos enfoques en la investigación en Educación Musical» **419**

Instructions for authors

Instrucciones para los autores **421**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 285 of the **Revista Española de Pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Legal deposit: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid