



*REciprocal
maieutic Approach
pathways enhancing
Critical Thinking*

Project n. 621522-EPP-1-2020-1-IT-EPPKA3-IPI-SOC-IN

MANUAL DE MODELOS REACT

Un enfoque recíproco innovador para la
adquisición del pensamiento crítico en las
escuelas secundarias



Co-funded by
the European Union



Nivel de difusión	PU
Fecha prevista de entrega	Mayo de 2022
Fecha real de presentación	Mayo de 2022 (versión de trabajo) Octubre de 2023 (versión final)
Paquete de trabajo, tarea	PT3
Tipo	Versión electrónica publicada en línea
Versión	V0.4

Historia

Versión	Fecha	Razón	Revisado por
0.0	Enero de 2022	Primer borrador	CSC
0.1	Marzo de 2022	Revisión realizada y contribuciones solicitadas a los socios	FVM
0.2	Abril de 2022	Versión revisada e incorporación de las contribuciones	FVM, todos los socios
0.3	Mayo de 2022	Versión de trabajo	FVM
0.4	Octubre de 2023	Versión final (incorporando los comentarios obtenidos durante las sesiones piloto)	FVM



Índice

1.	CAPÍTULO 1 - LA HERENCIA DE MARÍA MONTESSORI	5
1.1.	Introducción a María Montessori	5
1.2.	Los cuatro pilares de la pedagogía Montessori.....	6
1.3.	Montessori y la dimensión social de la educación	8
1.4.	Vínculos conceptuales entre la educación cósmica y el desarrollo de habilidades blandas ..	11
1.5.	La contribución de María Montessori al desarrollo del pensamiento crítico.....	12
1.6.	El entorno y los espacios de aprendizaje en la perspectiva Montessori	14
1.7.	El "proceso educativo" Montessori como motor del cambio social.....	19
1.8.	El papel de la educación en el desarrollo de las habilidades sociales y blandas.....	22
2.	CAPÍTULO 2 - DANILLO DOLCI: "TODO EL MUNDO CRECE SÓLO SI SUEÑA CON ELLO"	25
2.1.	Notas biográficas	25
2.2.	Descubrir el enfoque mayéutico recíproco.....	28
2.3.	La educación como medio de compromiso social.....	31
2.4.	Educar en el pensamiento crítico	38
2.5.	Una escuela asfixiante	42
3.	CAPÍTULO 3 - INVESTIGACIÓN SOBRE LOS ENFOQUES MAIEUTIC Y MONTESSORI EN LOS PAÍSES SOCIOS DE REACT	46
3.1.	Grecia.....	46
3.2.	Alemania	52
3.3.	Bulgaria.....	75
3.4.	España.....	79
4.	CAPÍTULO 4 - TALLERES MAYÉUTICOS RECÍPROCOS PARA CLASES DE SECUNDARIA INFERIOR Y MEDIA	88
4.1.	Metodología	88
4.2.	El marco teórico	88
4.3.	RMA: supuestos y características	89
4.4.	El proceso de aprendizaje de la RMA.....	90
4.5.	Los talleres RMA	92
4.6.	El coordinador RMA	97
4.7.	Temas clásicos de la RMA	98
4.8.	La RMA como herramienta de transformación social.....	99
4.9.	La razón de RM en la actualidad.....	101
4.10.	El RMA como encuentro intercultural	102
4.11.	Cómo desarrollar cursos de formación por RMA.....	103
4.12.	Transmisión Vs. Comunicación.....	104



4.13.	Actividad 1: Taller RMA "Transmisión Vs, Comunicación"	104
4.14.	Enseñar Vs. Educar	107
4.15.	Actividad 2: Taller de RMA "enseñar frente a educar"	108
4.16.	Conclusiones metodológicas.....	109
5.	VÍAS PROPUESTAS POR REACT PARA EL DESARROLLO DE TALLERES	111
5.1.	Taller REACT 1: Una mayéutica para el desarrollo de habilidades sociales	111
5.2.	Taller REACT 2: Escuela para el cambio social	112
5.3.	Taller REACT 3: Escuela y responsabilidad.....	113
5.4.	Taller REACT 4: Raíces e identidad.....	115
5.5.	Taller REACT 5: La reconversión ecológica de la escuela.....	117
5.6.	Taller REACT 6: El lenguaje partidista.....	119
5.7.	Taller REACT 7: El espacio de aprendizaje entre la concreción y la abstracción.....	121
5.8.	Taller REACT 8: La comunidad que educa	122
5.9.	Taller REACT 9: Pensamiento crítico	124
5.10.	Conclusiones de laboratorio	127
6.	BIBLIOGRAFÍA	131



1. Capítulo 1 - La herencia de María Montessori

1.1. Introducción a María Montessori

María Montessori es conocida por su contribución al desarrollo de los niños y por su innovador método basado en una observación continua de los comportamientos. Los profesores desempeñan un papel de guía, evitando la intervención directa y abrumadora, así como las indicaciones y obligaciones estrictas. El lema popular "ayude a los niños a hacerlo solos" es significativamente explicativo de la idea que ella tiene de la relación educativa con los niños en un entorno de aprendizaje específico y "preparado". Comprender lo que puede significar "preparado" en un contexto Montessori es uno de los ámbitos de este documento y servirá de base concreta y operativa para todo el trabajo posterior.

El nombre "Montessori" está relacionado con el "Método Montessori" que se practica y aplica en las escuelas Montessori de todo el mundo. La percepción generalmente aceptada y extendida sobre el "Mundo Montessori" indica que una vez que hayamos elegido una escuela Montessori para nuestros hijos, estaremos seguros de que el entorno de aprendizaje relacionado estará lleno de indicaciones y principios Montessori, en un "espacio de aprendizaje con características Montessori" bien definido y exclusivo que comúnmente se percibe como muy diferente del resto del sistema educativo público.

Esta idea es parcialmente cierta: en las escuelas Montessori, el Método es aplicado en su integridad por maestras certificadas Montessori y en un ambiente de aprendizaje bueno y proactivo. Las maestras Montessori están debidamente formadas para introducir y explotar los materiales Montessori, así como para mantener toda la autenticidad Montessori que corresponde a las ideas originales de la pedagoga nacida en Chiaravalle.

Sin embargo, es importante subrayar que el "Método Montessori" podría considerarse como una red ramificada de ideas, llena de sugerencias innovadoras que pueden resultar inspiradoras, incluso hoy en día, para todos los profesores de cualquier nivel y de cualquier categoría de escuelas.

Entonces, ¿por qué no presentar las ideas principales a todos los profesores? En esta idea Montessori es para todos. Cabe mencionar que, al hacerlo, debemos respetar cierta



"autenticidad Montessori". Sin embargo, también estamos llamados a difundir las ideas revolucionarias al mundo educativo.

En el marco del proyecto REACT, se propone una contribución en esta perspectiva, sugiriendo influencias educativas en cuatro áreas principales:

- La contribución del enfoque María Montessori al desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico de los actores del sistema educativo (alumnos, profesores y padres).
- la contribución de Montessori al cambio de los espacios de aprendizaje.
- El papel de la educación, como agente de cambio del contexto social capaz de impulsar la innovación.
- El papel de la educación en el desarrollo de las habilidades sociales y blandas de los actores del sistema educativo (alumnos, profesores y padres).

Estas cuatro áreas plantean retos inspiradores que parecen incluir algunas de las principales cuestiones sociales relacionadas con la innovación y el papel de la educación que nuestras sociedades deben afrontar.

Durante el brote de la pandemia de Covid-19, las dificultades a las que se enfrentan nuestros sistemas educativos han aflorado en toda su nitidez, dibujando unas perspectivas borrosas para el próximo futuro. Los datos demuestran que las desigualdades en la educación aumentan, así como que el analfabetismo funcional se amplía. ¿Podemos realmente limitar los impactos de un Método basado en la libertad, la autonomía y la autoconciencia de los alumnos a determinadas escuelas con una etiqueta específica?

En el marco del proyecto REACT los socios se comprometen a explotar las aportaciones de Montessori para promover un reto positivo en todos los sistemas educativos, o al menos, para influir un poco en este gran esfuerzo.

1.2. Los cuatro pilares de la pedagogía Montessori

El pedagogo italiano Don Lorenzo Milani, que trabajaba con hijos de pequeños agricultores en un pequeño pueblo muy pobre de montaña cercano a Florencia, fue muy claro al declarar que las aportaciones sociales y pedagógicas no deben estar relacionadas únicamente con sus



autores. Al contrario, esas contribuciones deben ser autónomas de sus autores para dar pie a posteriores y futuras innovaciones. Milani fue un revolucionario sacerdote cristiano-católico, que luchó por la libertad en la enseñanza y por la erradicación de cualquier desigualdad en la educación. Siguiendo la indicación de Lorenzo Milani, este trabajo se basa en el análisis de la obra de María Montessori y en su conexión visionaria con el enfoque social de Danilo Dolci, recorriendo sus aportaciones innovadoras a la pedagogía social. Los dos pedagogos inspiraron una revolución en el campo de la educación y, como afirmó Lorenzo Milano (Esperienze pastorali, 1958), no estaban contentos con el uso inadecuado de la palabra "Método". Aunque así es como se define popularmente la pedagogía Montessori. El pedagogo italiano estaba convencido de que, el "Método" debe utilizarse en su sentido propio, debiendo centrarse la atención en ver el alma del niño que, libre de obstáculos, actúa según su naturaleza" (Montessori, 1990, p. 187). Es de esperar que esto ayude a superar el significado común que el "Método" adquirió con el tiempo y nos permita sustituirlo por otra definición "conceptual" del Método. Según la propia Montessori, podemos considerar el Método como una ayuda a la personalidad humana para conquistar su independencia, de la opresión de antiguos prejuicios sobre la educación (Montessori, 1946).

Lo que se desprende claramente de la afirmación de Montessori es que en el centro del Método se encuentra la personalidad humana, y no está compuesto sólo por un conjunto de herramientas y principios que deben aplicarse y explotarse. En la perspectiva de Montessori, el punto central es "la defensa del niño, el reconocimiento científico de su naturaleza, la proclamación social de sus derechos que deben sustituir a las formas fragmentadas de concebir la educación" (Montessori, 1993, p. 11, traducción nuestra).

A partir de las premisas mencionadas se plantean las cuatro ideas básicas de la pedagogía Montessori, partiendo de la idea del ser humano en un proceso educativo. Montessori consideraba al niño como un sujeto de derechos más que como un objeto de derecho, es decir -decía- un "embrión espiritual", una "mente absorbente" y un "ciudadano olvidado" - podríamos añadir otras definiciones evocadoras como las de "trabajador vivo" y "nuevo maestro". Todas estas definiciones tienden a destacar la dimensión legítima del protagonista, que se encuentra en el centro real y efectivo del proceso educativo. Este "proceso educativo" no sólo incluye el desarrollo del niño, sino que también se extiende al progreso de la sociedad



y de la humanidad. En consecuencia, incluso el papel del educador debe significarse de forma renovada. En lugar de asumir la función "positiva" del educador que interviene sobre el niño, es importante centrarse en la función "negativa" del educador: observa al niño y no interviene sobre él, prefiriendo actuar sobre el entorno de aprendizaje. El objetivo de este enfoque es eliminar los posibles obstáculos y promover las condiciones adecuadas para el desarrollo del niño. En cuanto al proceso educativo, se dice lo mismo de este desarrollo: se entiende de forma extensiva y concierne a todas las personas que intervienen en un proceso educativo. Visto desde esta perspectiva, el entorno adquiere una función importante para la que debe ser "adecuado" para favorecer el desarrollo del niño. Las interacciones con el entorno de aprendizaje, una vez observadas en la perspectiva Montessori, deben ser la medida del desarrollo del niño. Por último, en el Método Montessori el tradicionalmente llamado "material didáctico" se configura como "material de desarrollo", implementado el enfoque de "educación y aprendizaje" en lugar del enfoque de "enseñanza". Así, el material "patentado" utilizado en las escuelas Montessori no tiene otra función que la de responder a las necesidades del crecimiento del niño. Por esta razón, debe cumplir unos requisitos precisos, que se establecen basándose en las indicaciones de las ciencias del desarrollo, tal y como Montessori indicó y explicó en sus conferencias californianas celebradas en 1915.

1.3. Montessori y la dimensión social de la educación

Todo ello teniendo en cuenta y partiendo de los supuestos de que (a) el proceso educativo concierne a todos los actores involucrados; (b) el proceso educativo se entiende como un avance a largo plazo para las personas así como un proceso que impacta a toda la sociedad; (c) el requisito para aplicar el Método es seguir el crecimiento de los involucrados, existen premisas sólidas para extenderlo a toda la comunidad educativa -digamos, alumnos, adultos, personas con discapacidad o condiciones sociales problemáticas, todos los seres humanos, en fin. Una vez más, cabe señalar que la renovación educativa, conceptualizada por Montessori, no sólo tiene un alcance individual, sino propiamente social. En esta perspectiva, responde a la idea de Danilo Dolci de la educación como desencadenante social, propuesta también por otros autores, como Paulo Freire.



En "La educación como práctica de la libertad" (1967) y "La pedagogía del oprimido" (1968), Freire esboza su concepción revolucionaria: una educación realizada en comunión entre educadores y educandos, firmemente anclada en la realidad y en el diálogo, con el objetivo de emancipar a los individuos y transformar la sociedad. Desde este punto de vista, la enseñanza es algo que "humaniza" críticamente a sus protagonistas y "problematiza" la cultura sobre la que se construye la sociedad, dando a las personas la posibilidad de superar la condición histórica de marginación. Como tal, se opone drásticamente a lo que el propio Freire denomina educación "depositaria" o "bancaria", que se limita a "llenar" a los sujetos de la educación de contenidos nocionales para ser memorizados de forma acrítica.

La "dimensión social de la educación" es un concepto que puede parecer contrario a la caracterización individual que se atribuye comúnmente a la pedagogía Montessori. En efecto, no sólo se trata de un *tópico* que no se corresponde con la concepción real de María, sino también de una apreciación que descuida la motivación y la finalidad de toda la obra Montessori. La pedagogía Montessori, por el contrario, parece estar en consonancia con la dimensión social de la educación, considerando la concepción pedagógica de María no aislada de su pensamiento filosófico y científico. A este respecto, parece útil ilustrar las ideas propuestas por María Montessori durante el último período de su obra de reflexión y experimentación.

La literatura sirve para describir el punto de vista de Montessori como particularmente sensible a la cuestión social en términos de emancipación de los trabajadores y de las mujeres. Durante el último periodo de su obra, desde los años treinta de 1900, las preocupaciones de Montessori se relacionaron con el problema de la guerra y la paz. El amplio espectro cubierto por la reflexión de Montessori ha aportado múltiples contribuciones al nivel pasado y presente de la investigación y la educación, desde un punto de vista filosófico, científico y pedagógico.

El proyecto REACT propondría una motivación para problematizar la opinión de los convencidos de que Montessori debe relegarse en una determinada fase de crecimiento del individuo y limitarse al desarrollo psicofísico de los niños - y que al final de la infancia el "Método" simplemente ya no es válido. Desde la publicación de "El secreto de la infancia" (título italiano: *Il segreto dell'infanzia*, en su edición original francesa *L'Enfant*, 1936)



redescubrir la infancia es el imperativo al que deben ser llamadas las sociedades contemporáneas, no sólo a nivel pedagógico sino más ampliamente de forma integral cultural y social. El mensaje de Montessori debe seguirse si queremos aprehender el "secreto de la infancia" que se considera precioso para el desarrollo de la humanidad y su futuro. Este fue el espíritu que impulsó el último trabajo de Montessori sobre la "educación cósmica", tema que deja claro el horizonte dentro del cual debe situarse la propuesta, siendo la perspectiva antropológica la que caracteriza toda la obra de Montessori. Dicha perspectiva es fundamental, ya que significa que sólo la identificación de la naturaleza humana nos permite trabajar por su realización. Por eso la antropología desarrollada por Montessori reserva tanta importancia al papel de la pedagogía, entendida como "ayuda a la vida" y como contribución para que la persona alcance su desarrollo normal. Esta idea sitúa a María muy cerca de las posiciones de Danilo Dolci, considerando que un "nuevo humanismo" es a menudo un tema que cede a una apreciación puramente retórica del hombre. Montessori apunta una consideración sin precedentes de lo que el ser humano debe hacer para asumir los retos actuales. Esos retos actuales son hoy en día bastante exigentes y de nuevo declive -piénsese en los elevados desarrollos científicos, técnicos y tecnológicos que ha producido la humanidad. La pedagogía está estrictamente relacionada con la promoción de la condición y los derechos humanos. Como consecuencia directa de la aplicación de este principio en un contexto escolar, parece posible luchar por una pedagogía respetuosa con las diferencias, las generaciones y las genealogías. De ahí el imperativo que se desprende de la reflexión montessoriana: combinar la reivindicación de la unidad con la salvaguarda del pluralismo, partiendo del nivel individual y llegando al comunitario. Al hacerlo, debemos ser conscientes de que la igual dignidad de la persona humana no es una mera afirmación, sino que debe reconocerse y respetarse en un contexto en el que están presentes las diversidades personales y relacionales. Esta concepción remite a una pedagogía activa que promueva tanto el enfoque multicultural como un conjunto activo de modelos didácticos, no sólo una idea pasiva de respeto sino la consideración de las diversidades como valores enriquecedores. En un nivel muy profundo, el carácter esencial de la nueva antropología según Montessori es la afirmación de que no existen razas sino una única raza, la humana. Basándose en tales



creencias, las diferencias entre las personas constituyen un plus y por ello la humanidad está llamada a trabajar cooperativamente para la construcción de una civilización adecuada.

1.4. Vínculos conceptuales entre la educación cósmica y el desarrollo de habilidades blandas

La "educación cósmica" de Montessori promueve la necesidad de hacer crecer a un hombre consciente de su responsabilidad y capaz de participar conscientemente en el proceso evolutivo cósmico. El "Principio de responsabilidad", sostenido por Hans Jonas treinta años más tarde en el libro homónimo, ya está presente en el carácter teleológico de la realidad de Montessori, en términos de la conciencia del hombre y la responsabilidad ética que se deriva de ella: los pensadores críticos defienden sus creencias sin prejuicios. A nivel de impacto social, la "tarea cósmica" puede apoyar el desarrollo de la comprensión y la solidaridad humanas que hoy en día se definen como "habilidades blandas". A nivel del impacto pedagógico, la educación cósmica debe basarse en el conocimiento del niño/persona que se organizará y sistematizará tiempo tras tiempo. Según las especificaciones de María, esta "visión de conjunto" debe formar parte de las actividades de educación y aprendizaje. De este modo, se ayudará a desarrollar plenamente la inteligencia de los alumnos y la inteligencia colectiva de las comunidades educativas escolares. Este apoyo es eficaz porque el interés se extiende hacia todo, y todo está conectado con los demás y tiene su lugar en el Universo. Por lo tanto, la cuestión principal a la que debe responder el niño es el conocimiento del "inmenso mundo" (ibíd. Montessori). Concretamente, la "educación cósmica" consiste en "dar al niño una idea de todas las ciencias, no ya *-subraya Montessori-* con detalles y aclaraciones, sino sólo con una impresión: se trata de sembrar las ciencias" para acompañar al niño hacia una nueva mentalidad y hacerle capaz de cultivar las ciencias con espíritu técnico no menos que ético (ibíd. Montessori).



1.5. La contribución de María Montessori al desarrollo del pensamiento crítico

La educación de la mente y del cuerpo (de la mente y del corazón, del intelecto y de la mano) se funde en la propuesta educativa de Montessori para fortalecer la personalidad del individuo, la grandeza de la humanidad y la promoción de todos los seres humanos. Da pasos desde una nueva consideración de la naturaleza del niño que se considera creador de su propio desarrollo y autor de un trabajo repetido y preciso en un entorno de aprendizaje ordenado y despertador de intereses. El objetivo de este apartado es destacar los aspectos y dinámicas que contribuyen a la formación y potenciación de la personalidad humana para María Montessori en la perspectiva de la "educación como ayuda a la vida". Montessori afirmaba que la independencia es la primera base del concepto de "personalidad". La personalidad comienza cuando el ego se ha disuelto de los lazos del ego de los demás y empieza a funcionar solo. La personalidad, entonces, está impulsada por la percepción de su propio valor y, para confirmar y mejorar esta percepción, el individuo se ve empujado a buscar tareas cada vez más importantes que llevar a cabo. Esto implica que, aunque las relaciones niño-adulto sean asimétricas (niños-padres, alumnos-profesores, etc.), dichas relaciones deben basarse siempre en la igualdad. De ahí la conciencia de que la persona, a través de un proceso de personalización, conquista su propia personalidad (María Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo, scritti e documenti inediti e rari*, Augusto Scocchera, edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, sólo en italiano). Desde el punto de vista de Montessori, la personalidad implica independencia. Aprender a hacer por uno mismo es indispensable para aprender a ser, a hacer y a hacer con los demás, contribuyendo a la organización social de la vida en comunidad. Para Montessori, sin independencia no hay integración de funciones y procesos, ni autocontrol, ni apertura constructiva a los demás ni al entorno.

Para un niño de seis meses, por ejemplo, dar pasos en el camino de la independencia puede significar abandonar libremente su cama baja para ir a buscar a la madre o a la persona que los cuida siempre que sea necesario, sin pedir ayuda externa. La construcción de la independencia requiere, por tanto, ejercer plenamente el potencial humano en un entorno



preparado que respete las necesidades de crecimiento y desarrollo del ser humano: en este caso, se trata de la conquista de sucesivos niveles de independencia física. La construcción de la personalidad recuerda entonces algunos conceptos como "entorno preparado", "trabajo sensomotor-mental", "afectividad" y "sociabilidad". Requiere, por tanto, un trabajo espontáneo que debe ser adecuado a las fuerzas psicofísicas del niño pero también apasionado, incansable y personal. Este trabajo debe adherirse a los intereses y motivaciones ya que se realiza con libertad y respetando los tiempos de concentración y los ritmos del niño y porque conecta al niño (y al adolescente) consigo mismo, con los demás y con el entorno natural y social.

La independencia está ligada a la capacidad de comprender el mundo que nos rodea y de expresar nuestra opinión con el objetivo de ser comprendidos. No es posible ser independiente sin ser capaz de expresar nuestro sentido crítico. El enfoque Montessori fomenta la resolución de problemas y la capacidad de pensamiento crítico de muchas maneras. Se pide a los niños que elaboren hipótesis en torno a los problemas y que encuentren sus propias soluciones. En el enfoque Montessori, los contenidos científicos no se transmiten simplemente. No se pide a los alumnos que sigan las presentaciones de los profesores y repitan después los contenidos de las presentaciones. Por el contrario, el enfoque Montessori implica una exploración personal del tema, una consulta individual de todos los materiales para desarrollar una presentación única y bien documentada del tema.

El papel del profesor desde el punto de vista Montessori es preparar el entorno. Como explicaremos más adelante, el entorno de aprendizaje Montessori se entiende tanto física como conceptualmente. Con respecto a esto, un entorno preparado se refiere a una selección acertada de los materiales y a una metodología de discusión bien preparada. Metodologías como las referidas/basadas en los métodos de indagación pueden considerarse una buena forma de aplicar el enfoque *no transmisivo* Montessori. Este nuevo papel del profesor y los caracteres del espacio de aprendizaje tienen un impacto pedagógico inmediato y un significado profundo que hay que destacar, sin ignorar lo que es, quizás, menos evidente pero no menos importante. A este respecto, una cita puede ser extremadamente significativa: es necesario que la sociedad libere a los niños como "prisioneros de la civilización, preparando



para ellos un mundo adaptado a sus necesidades supremas, que son las necesidades psíquicas" (Montessori, *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1970, p.99, traducción nuestra). Estudiar las materias científicas y humanísticas con un enfoque crítico, es la forma de hacer que los alumnos sean libres y estén preparados para ser ciudadanos activos.

1.6. El entorno y los espacios de aprendizaje en la perspectiva Montessori

Hemos ilustrado anteriormente la idea de un "entorno preparado" Montessori, y hemos subrayado como debe considerarse uno de los elementos principales del Método que equipa al niño con materiales, tanto físicos como conceptuales, para que los explore libremente de forma colaborativa con el fin de potenciar sus habilidades cognitivas. Montessori afirma "la mano humana, tan delicada y tan complicada, no sólo permite que la mente se revele, sino que permite que todo el ser entre en relaciones especiales con su entorno" (Montessori, 1936, 1992, p.81). El gesto y el uso específicos de las manos se consideran, como es bien sabido, en Montessori una contribución específica al desarrollo de los niños.

Para María Montessori, el desarrollo cognitivo de los niños está relacionado con el desarrollo físico. Según estudios recientes (Fogassi, 2019) en esta afirmación Montessori anticipó la relación que el desarrollo de los niños tiene con la presencia de "neuronas espejo".

Según la teoría de las "neuronas espejo", la presencia de esta categoría de neuronas explica por qué el sistema motor puede responder a la visión de actos motores realizados por otros y cuál puede ser su función. La hipótesis generalmente aceptada es que las neuronas espejo son necesarias para la comprensión inmediata de la acción de los demás (Rizzolatti, Craighero, 2004).

Los materiales del entorno de aprendizaje Montessori tienen este propósito: ayudar al niño a absorber los conocimientos utilizando los sentidos de sus manos - la repetición de las tareas implica una mejor comprensión de los conceptos. La naturaleza de los materiales no es permanente, la historia de la humanidad demuestra que las reacciones cognitivas pueden cambiar cuando cambia el conjunto tecnológico de los instrumentos.



Como ejemplo, podemos mencionar los activos cognitivos relacionados con el uso del smartphone. Esta herramienta ofrece la posibilidad de realizar cualquier búsqueda y encontrar la información deseada en un abrir y cerrar de ojos. Si bien el rápido acceso a este enorme repositorio virtual ha facilitado la obtención de información por parte de las personas, varios estudios han puesto de relieve (Frith y Kalin, 2015; Özkul y Humphreys, 2015) que la rápida recuperación de información afecta negativamente a la memoria personal, a la capacidad de recordar episodios de sus vidas, los lugares que visitaron y las personas que conocieron. En conclusión, si la tecnología móvil aumenta el acceso a la información para muchas personas, en realidad puede tener repercusiones negativas en la atención, la memoria y el rendimiento cognitivo de los individuos (Wilmer et al., 2017). Hoy en día los profesores pueden aislar a los alumnos en un entorno preparado donde no se admitan estas tecnologías, y pueden utilizar únicamente los materiales Montessori tradicionales. Pero cualquiera puede evitar el uso de estos materiales a los alumnos que, sin embargo, se sienten abrumados por estas tecnologías. Lo que los profesores y las escuelas pueden hacer es "preparar el entorno" y crear enfoques y metodologías para un uso cognitivo correcto y positivo de estos dispositivos.

Sabemos que el propósito de Montessori de crear materiales para los niños se basa en sus definiciones de los diferentes periodos sensibles del crecimiento y desarrollo del niño, y sabemos que esta conclusión se basó en la investigación y la observación. En "Los secretos de la infancia" hay una cita famosa en la que María describe a una niña pequeña deslizando cilindros dentro y fuera de sus recipientes (Montessori, 1936, 1992 págs.120-121). Observó cómo la niña trabajaba con precisión y estaba orgullosa de su propio trabajo. Para Montessori, esto era una prueba de cómo la mano está conectada con el cerebro, haciendo hincapié en que la repetición de movimientos y acciones, así como el uso de materiales concretos, hacen más suave y fácil la asimilación de conceptos y habilidades. Además, Montessori subraya cómo los materiales son útiles para cultivar las motivaciones y los caminos personales a través de la autocorrección, a causa de los intentos y los errores. Además, los materiales también desempeñan un papel clave en la promoción y el desarrollo del sentido de autocrítica del niño, así como en el aprendizaje experimental, la autoeficacia y la independencia.



Considerando todo lo anterior, las tecnologías móviles y virtuales constituyen un reto y una oportunidad importantes si se aceptan como base fértil para la adaptación de los materiales Montessori. Por un lado, la tecnología inteligente fomenta un acercamiento personal al conocimiento y puede ser una herramienta útil también desde la perspectiva Montessori. Vistos en este marco, los dispositivos móviles inteligentes pueden ser aprovechados por los alumnos para mejorar su rendimiento y mantener su autorreflexión, impulsando el desarrollo de nuevas habilidades. Como ya se ha mencionado, si los profesores utilizan las tecnologías sólo para mantener la rutina de los alumnos, para acortar el proceso de obtención de información o para reproducir el esfuerzo de la memoria, el impacto de esas tecnologías sería muy limitado y casi negativo para el proceso educativo. Sin embargo, si el entorno de aprendizaje está preparado tecnológicamente y la explotación de los dispositivos inteligentes por parte de los alumnos está orientada positivamente por los profesores, la autonomía de los alumnos estaría dirigida por sus propias necesidades e intereses de desarrollo.

En este sentido, preparar el entorno de aprendizaje es una ardua tarea para los profesores, pero si se realiza correctamente, esta preparación contribuye a la creación de un espacio desafiante de auto autonomía y exploración para los alumnos. Deben estar preparados tecnológicamente de antemano, poseer las competencias digitales y metodológicas adecuadas. En esta perspectiva, el uso de dispositivos inteligentes dentro de los procesos educativos implica la aplicación de un enfoque indagador y problematizador del conocimiento.

Un concepto primordial del enfoque Montessori del entorno de aprendizaje es la redefinición de los espacios físicos de aprendizaje. Tradicionalmente estamos acostumbrados a ver a nuestros alumnos de secundaria sentados en filas de pupitres sin libertad de movimiento, sin autonomía en la proposición de los contenidos, leyendo y repitiendo las mismas páginas del mismo libro de texto todos a la vez - y siendo conscientes de que el castigo siempre acecha en el fondo si se pronuncia una sola palabra. No hay nada más alejado de la idea Montessori de un aula.

Una rama pedagógica innovadora considera firmemente que la educación *orientada a los libros de texto* es un enfoque pasivo y anticuado. En opinión de estos autores, los libros de texto no permiten a los alumnos una exploración libre de los temas. Además, este enfoque limita la capacidad de los alumnos para expresar sus opciones personales dentro del proceso



educativo, por lo que no se valoran sus aportaciones activas con la consiguiente falta de independencia y creatividad (Bruillard, Aamotsbakken, Knudsen, Horsley, 2005).

Como es bien sabido, la estructura de los libros de texto no es tan flexible y esta naturaleza rígida limita la personalización del itinerario educativo, que en cambio debería realizarse en función de las necesidades individualizadas de los alumnos. Los autores a los que nos referimos reconocen que los libros de texto satisfacen la necesidad de los profesores de disponer de una referencia sólida en la que apoyarse a la hora de aplicar el currículo de la escuela/aula. Al mismo tiempo, la aplicación de una enseñanza *orientada a los libros de texto* mitiga la preocupación de los padres y directores por no estar en consonancia con los contenidos.

La idea Montessori del entorno de aprendizaje físico y conceptual se basa en la apropiación del trabajo personal de los alumnos. En este escenario, el enfoque Montessori del entorno de aprendizaje abarca también el rendimiento sensorial que experimentan los niños (y los alumnos mayores) cuando trabajan con materiales de desarrollo, ya que es esencial para el desarrollo cognitivo del cerebro. Así considerado, en un entorno social y tecnológico cambiante, el espacio de aprendizaje también debe reconceptualizarse.

Si la experiencia sensorial en un itinerario educativo Montessori tradicional se ve reforzada por el aprovechamiento de los materiales, una concepción ampliada del espacio educativo debería considerar también la relevancia de la educación al aire libre. La experiencia sensorial física global de los alumnos se vería enriquecida por las actividades realizadas fuera de los espacios internos de la escuela clásica y el desplazamiento al aire libre repercutiría positivamente en el proceso educativo, sobre materias específicas, pero también en términos generales. Por ejemplo, la Historia está estrictamente ligada a los espacios (por ejemplo, el estado, los lugares, los monumentos, etc.) y el "encuentro" físico con los objetos contribuiría en gran medida a desencadenar una reacción conceptual y emocional en los alumnos.

La evolución de la pedagogía contemporánea sigue esta dirección que María, con su revolucionaria concepción del entorno de aprendizaje, contribuyó a trazar. Las ideas Montessori son la base conceptual de una amplia gama de herramientas didácticas que se



cuentan en la "familia" del aprendizaje basado en proyectos¹. Todas las formas de educación centradas en el alumno que se basan en principios constructivistas (como el aprendizaje como proceso específico del contexto; la implicación proactiva de los alumnos; la focalización en las interacciones sociales y el intercambio de conocimientos que fomentan dichos métodos) se consideran un tipo peculiar de "aprendizaje basado en la investigación"². Esta tendencia actual y las herramientas y metodologías relacionadas pueden considerarse consecuencias culturales de plantear la "observación" y la "exploración" en primera línea del esfuerzo pedagógico contemporáneo. Montessori, seguida por muchos constructivistas, afirma que los alumnos necesitan oportunidades para construir conocimientos enfrentándose de forma autónoma a interacciones con situaciones reales, abordándolas por sí mismos y realizando investigaciones y exploraciones para resolver problemas y encontrar soluciones. Algunos autores (Wurdinger et al, 2007; Wrigley, 2007; Thomas 2000) afirman que la libertad de exploración (debido a las actitudes de resolución de problemas que se desarrollan y explotan para diseñar y resolver problemas) es un reto cognitivo que solicita a los alumnos un alto nivel de compromiso.

Adaptar los espacios físicos de aprendizaje no significa reclamar nuevos edificios escolares ni enormes cantidades de dinero: Montessori sugiere actuar de inmediato para un replanteamiento de los espacios educativos, trabajando con lo que tenemos a nuestra disposición en este momento. Un punto de partida podría ser la redefinición de la disposición dentro del aula, dejando a los alumnos más flexibilidad en el cambio de la colocación de los pupitres, por ejemplo, pasando de filas alineadas a una colocación circular si resulta funcional para las actividades. Hay muchas sugerencias prácticas, bastante fáciles de acoger, para hacer más cómoda la relación entre alumnos, profesores y espacios educativos - por ejemplo

¹ En resumen, podemos definir el Aprendizaje Basado en Problemas como una estrategia educativa. Es un método para organizar el proceso de aprendizaje de forma que los alumnos se impliquen activamente en la búsqueda de respuestas por sí mismos.

² El aprendizaje basado en la indagación es una estrategia educativa en la que los alumnos siguen métodos y prácticas como los de los científicos profesionales para construir el conocimiento (Keselman, 2003).



encontrar algunos lugares internos donde sea posible tener momentos de relajación y meditación.

1.7. El "proceso educativo" Montessori como motor del cambio social

Es ampliamente conocido que los profesores Montessori prestan una gran atención a las diversidades culturales de los niños, siendo su principal actividad de facilitación centrada en un enfoque de "enseñanza culturalmente receptiva". La enseñanza culturalmente receptiva implica que los profesores deben incorporar las culturas de origen de los alumnos en sus clases (Ladson-Billings, 1995). La valorización de las diferentes culturas y el conocimiento recíproco implica en Montessori, sobre todo en Estados Unidos (EEUU), dónde la cuestión está bien arraigada y es por tanto más evidente, que los orígenes culturales de los alumnos pasen a formar parte del itinerario educativo común, y no una herencia individual que los alumnos ponen en conocimiento de compañeros y profesores, ni una mera celebración de la diversidad cultural. Se estimula a los alumnos a cultivar y mostrar un profundo conocimiento de las historias de las diferentes culturas de las comunidades que conviven en el aula.

Considerando macro áreas específicas de aprendizaje, como Literatura e Historia, los alumnos están llamados a explorar recíprocamente los contenidos culturales y, como afirma Mario Montessori, hijo de María, pueden describir la escuela como un entorno culturalmente marcado en el que se familiarizan cada vez más con aspectos básicos de su propia cultura y de la de los demás, ampliando así su horizonte cultural (Montessori, 1976). Las indicaciones de Mario sugieren la necesidad de centrarse en el entorno personal del niño, ya que es un elemento inherente al método Montessori. Este enfoque es explicativo de la aplicación del Método Montessori especialmente en EEUU y en los países nórdicos europeos: aquí, el Método Montessori se concibe también como una clave para la promoción de las tradiciones lingüísticas y culturales. Cabe mencionar a este respecto una experiencia de integración del enfoque Montessori en programas de inmersión basados en la lengua y la cultura hawaianas (Debs, Brown, 2017).



Montessori indica que se debe animar a los alumnos a explorar el mundo que rodea la escuela, donde pueden encontrar otros estímulos culturales y sociales. Esta es una de las bases de la "pedagogía culturalmente sustentadora" que no sólo incorpora y describe otras culturas, sino que las considera como parte de todo el patrimonio escolar-comunitario.

Como es sencillo de entender, este enfoque tiene consecuencias prácticas adecuadas. Las prácticas educativas culturalmente receptivas hacen hincapié no sólo en el trasfondo cultural de cada alumno, sino que también ayudan a los profesores a desarrollar la conciencia del alumno sobre sus propios sesgos y prejuicios implícitos. El objetivo es que los alumnos comprendan si tienen ese trasfondo cultural prejuicioso (y a menudo construido de forma inconsciente) y por qué, que es un hecho implícito del entorno social y cultural en el que cada persona ha crecido. La educación culturalmente receptiva también ilumina cómo las estructuras sociales, que conceden privilegios a los individuos, son en general socialmente discriminatorias y anima a los profesores a realizar un cambio en sus aulas y escuelas de acuerdo con esta toma de conciencia. Una bibliografía coherente afirma que los alumnos que asisten a escuelas racial y culturalmente diversas obtienen de esta diversidad ventajas tanto académicas como sociales (Bohrnstedt, Kitmitto, Ogut, Sherman y Chan, 2015). De hecho, los alumnos de las escuelas que son crisol de razas pueden crear redes y habilidades sociales más amplias (Braddock y González, 2010; Wells, Fox y Córdova-Cobo, 2016). Sin embargo, a pesar de las sólidas pruebas en este sentido, parece que las escuelas públicas europeas no han avanzado en la creación de planes de estudios basados en un enfoque multicultural real y eficaz. La diversidad cultural es algo que, en las escuelas de la UE, especialmente en los países mediterráneos o en los orientales, sigue estando principalmente vinculada y limitada a fines celebrativos.

En las últimas décadas, un número cada vez mayor de responsables políticos a escala regional y nacional se esforzaron por sentar las bases para acoger y, ojalá, sistematizar esas diversidades culturales en el marco educativo europeo más general (por ejemplo, el Libro Verde "Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE"; "Año europeo del diálogo intercultural", 2008) para prevenir la segregación y la exclusión social. Sin embargo, la mentalidad que subyace a este esfuerzo se basa en la promoción de la diversidad escolar (véase Departamento de Educación de EE.UU., 2016) como herramienta



para prevenir algo negativo que podría suceder debido a esta "contaminación cultural". Montessori sugiere una perspectiva completamente diferente: la diversidad cultural es una gran oportunidad para cambiar y mejorar los contenidos del currículo escolar, educando a los alumnos en cómo apreciar críticamente perspectivas distintas a las propias y, en general, es esta perspectiva se aplica a todas las asignaturas como Historia, Literatura, Matemáticas, Religiones.

Algunos autores (Scoppola, 2007) introducen el valor de las tradiciones nacionales y su relevancia en un marco educativo progresista. La escuela tiene el papel, según ellos, de ser "transmisora" de forma positiva. No podemos dar cancha a este debate intelectual de alto nivel en pocas líneas, a pesar de que estamos persuadidos de que la exploración y la facilitación que señala Montessori como faro del proceso educativo, pueden aumentar sensiblemente la libertad de los alumnos en el acercamiento a los contenidos educativos. Si se prepara adecuadamente para acoger y valorizar las diversidades culturales, estamos seguros de que un contexto escolar multicultural no puede amenazar ni afectar al papel de las tradiciones regionales, culturales y religiosas: al contrario, puede ser una forma proactiva de renovar y hacer más viva la actitud de los alumnos hacia ellas.

En EE.UU. y la UE (Deb, 2012), las investigaciones muestran que las familias con bajos ingresos tienen menos probabilidades de participar en la elección de programas escolares. El resultado es que incluso los programas que pretenden y están diseñados para promover la diversidad como un valor comunitario podrían acabar en una exclusión, más que en una inclusión, de las familias económicamente desfavorecidas y de las que tienen un origen cultural diverso.

La mera y genérica celebración de la diversidad puede convertirse en un desencadenante de la creación de división en lugar de inclusión: la idea de estar en un crisol cultural, en cambio, es hoy en día una parte natural del sentimiento del alumno en la mayoría de las escuelas (en los sectores públicos parece ser más evidente), con un significado bien arraigado y específico. Es importante mencionar aquí cómo, en la mayoría de los países de la UE, Montessori es popular en el sector privado y las escuelas Montessori se consideran generalmente una red de escuelas no multiculturales. Sin embargo, la evolución de los datos demuestra lo perjudicial que es esta percepción porque desde los años 70, especialmente en EE.UU., el enfoque



Montessori se ha expandido exponencialmente incluso en las escuelas públicas. Este crecimiento ha fomentado un conjunto específico de estudios cuyo objetivo era demostrar cómo se respetaba el espíritu original de Montessori. La bibliografía sobre las escuelas públicas Montessori se ha centrado hasta ahora en dos elementos: en primer lugar, en el examen de cómo los educadores de las escuelas públicas Montessori mantienen la fidelidad al enfoque original Montessori y, en segundo lugar, en la evaluación de la eficacia de la aplicación del enfoque Montessori en relación con los futuros logros académicos de los alumnos de clase baja (Lillard, 2006). Por el momento, no son muchos los autores que han centrado sus estudios en la evaluación de la diversidad socioeconómica de subgrupos específicos de alumnos. No disponemos de suficiente bibliografía para presentar tales resultados sobre el impacto de Montessori en los subgrupos de alumnos socialmente desfavorecidos, pero podemos presentar cómo el espíritu de libertad y la investigación de la libre exploración pueden contribuir a aliviar los problemas sociales y a crear un espíritu comunitario dentro de la escuela.

1.8. El papel de la educación en el desarrollo de las habilidades sociales y blandas

En los últimos años, se han examinado diferentes métodos de enseñanza y diferentes filosofías educativas para comprender si afectan a la autoestima, la autoeficacia y los comportamientos anti prosociales y prosociales de los niños, y cómo lo hacen (Castellanos, 2003). Los niños Montessori deben trabajar en grupo y sus tareas diarias están relacionadas con compartir información y acciones. Esta práctica puede permitirles desarrollar unas habilidades sociales buenas y naturales, además de que sus niveles de agresividad verbal y física normalmente tienden a disminuir. Su capacidad para trabajar en grupo también está relacionada con niveles más altos tanto de autoeficacia para el rendimiento académico como de autoeficacia para el aprendizaje. Sabemos que los educadores y psicólogos centran cada vez más su atención en el aprendizaje emocional del alumno, que debería tenerse en cuenta adecuadamente en las escuelas (Elias et al., 1997). El aprendizaje emocional siempre está



relacionado con el estilo emotivo de una persona y su capacidad psicológica para adaptarse al contexto. Durante el reciente brote pandémico, sociedades enteras y luego los alumnos se vieron obligados a situaciones fuertes y prolongadas de estrés y aislamiento. Estudios recientes demuestran que el estilo de afrontamiento orientado a las emociones utilizado para hacer frente a las dificultades por el estudiante se ha relacionado directamente con una mayor presencia de síntomas ansiosos y cambios en el estado de ánimo, el sueño y las reacciones tanto conductuales como cognitivas, mientras que los estilos orientados a las tareas favorecen la adaptación psicológica con menos síntomas (Casagrande, Favieri, Tambelli, Forte, 2020). Incluso en esta educación actual forzada por el e-learning, el entorno escolar es posiblemente uno de los contextos más importantes para el aprendizaje de habilidades y competencias emocionales (Mayer & Salovey, 1997). La emergencia pandémica parece poner todo en un lugar secundario, también las necesidades educativas emocionales de aquellos que necesitan mejorar sus habilidades para reconocer, expresar y regular mejor sus sentimientos. Montessori sugiere que la atención a la autonomía debe considerarse prioritaria en cualquier situación (pandémica o no) y que es una contradicción limitarse a transmitir contenidos sin promover la autonomía. Esta autonomía se ha equiparado tradicionalmente a "poder elegir" (Katz & Assor, 2007): sin esta habilidad blanda, no se puede lograr la motivación intrínseca hacia los intereses y objetivos personales de los alumnos (Reynolds & Symons, 2001), creando así un "sinsentido educativo". Los autores sostienen que la autonomía de los alumnos puede traducirse en autonomía organizativa y apropiación del entorno de aprendizaje, autonomía procedimental y autonomía cognitiva, así como apropiación propia del proceso de aprendizaje (Stefanou y otros, 2004). Entre estos tres tipos de autonomía, la actividad de educar para la autonomía cognitiva (en el significado tradicional y original de *edu-cere*, apoyar a alguien y conducirlo a un lugar) se considera la más influyente en el esfuerzo por desarrollar la motivación intrínseca del alumno. El apoyo a la autonomía también contrasta con el control, entendido como intervenciones externas que socavan la propia autonomía. Este proceso de apoyo a la motivación como verdadero primer y relevante paso de cualquier relación educativa, se corresponde con la filosofía Montessori en la que los niños son tratados como fenómenos naturales que hay que observar y comprender (Montessori, 1964). Los alumnos deben tener autonomía para elegir "trabajos" dentro de un "entorno preparado" que les



interese y estimule (Hainstock, 1997, pág. 81). Los profesores Montessori apoyan la autonomía de los alumnos equilibrando cuidadosamente la observación y la intervención. Esto implica también que se puede dejar solos a los alumnos cuando están interesados y concentrados en sus actividades, mientras que los profesores intervienen para ayudarles a elegir bien cuando se vuelven improductivos y desinteresados en lo que en el lenguaje Montessori se define siempre como "trabajo". Centrarse en la motivación de los alumnos también puede ser útil para apoyar su interés por temas sobre los que no muestran atención o una actitud natural. Una de las principales consecuencias del desarrollo de la autonomía es que se induce a los alumnos a evaluar la pertinencia de los temas que tienen en el programa escolar. Esto se hace proponiendo opciones de nueva actividad ("trabajo") cuando es necesario, para evitar comportamientos disruptivos y negativos (Lillard, 2005). Muchos autores (no sólo dentro de la rama de estudios Montessori) muestran evidencias de que, en la práctica educativa, este equilibrio de observación e intervención es eficaz para promover y desarrollar la motivación intrínseca del alumno por el aprendizaje (Rathunde & Csíkszentmihályi, 2005). La experiencia en el entorno Montessori demuestra que estas prácticas dirigidas a la promoción de la autonomía de los alumnos (en el sentido indicado anteriormente) están en consonancia con las postulaciones de las teorías contemporáneas de la motivación. Es más, estas prácticas podrían ser eficaces para ayudar a los alumnos a interiorizar la motivación externa por la educación escolar en todos los temas presentados en el currículo escolar.



2. Capítulo 2 - Danilo Dolci: "Todo el mundo crece sólo si sueña con ello"

2.1. Notas biográficas

Danilo Dolci nació cerca de Trieste en 1924, hijo de una madre eslava devota y un padre italiano escéptico que trabajó para los ferrocarriles y llegó a ser jefe de estación. Danilo se formó como arquitecto e ingeniero. Como estudiante publicó obras sobre La ciencia de la construcción y la teoría del hormigón armado. Fue aclamado como un hombre con un futuro brillante.

También era un católico profundamente devoto. En lugar de emprender inmediatamente una carrera profesional, lo dejó todo para trabajar durante un tiempo con un notable sacerdote, Don Zeno Saltini, que había abierto un orfanato para 3.000 niños abandonados después de la guerra. Estaba ubicado en un antiguo campo de concentración cerca de Módena, y Don Zeno lo llamó Nomadelpia: un lugar donde la fraternidad es ley. Danilo Dolci llegó por primera vez a Sicilia por su antigua belleza. Le interesaban especialmente las construcciones griegas y había decidido pasar una o dos semanas en Segesta estudiando las ruinas. Pero el hombre con un interés profesional en los templos dóricos era también y sobre todo el hombre de la conciencia y la bondad amorosa. Lo que le retuvo en Sicilia el resto de su vida y le hizo desechar un lucrativo futuro profesional fue la miseria actual de la isla. Durante su visita, un bebé murió de inanición. La gigantesca miseria de Sicilia era una orden para él. Había que hacer algo al respecto.

Miles de personas vivían en agujeros en el suelo y en chabolas peores que las de Calcuta, sin electricidad, agua ni saneamiento. Estaban al borde de la inanición, agobiados por la ignorancia, el analfabetismo, la superstición, el miedo, la injusticia, la opresión de la mafia, la indiferencia de la Iglesia y, sobre todo, con la desesperanza omnipresente del desempleo. Danilo se instaló en Trappeto, una barriada del campo. Se casó con una de sus vecinas, una



viuda con cinco hijos. Desde su pequeña casa sin ninguna de las comodidades habituales lanzó su campaña contra la miseria que le rodeaba. Solo, se enfrentó a la hostilidad de la Iglesia, del gobierno, de los terratenientes, de la mafia. Seguramente, sólo con una llama de fe en su corazón podría enfrentarse al odio, la corrupción, la ignorancia, la superstición, la brutalidad, la indiferencia, la pobreza, el abandono y la desesperación. Pero se enfrentó a ellos y obtuvo sus victorias. Vivió al nivel de aquellos a los que intentaba ayudar, tratando de leudar la masa con amor y conocimiento para que se levantara por sí misma.

En primer lugar, estaba el gigantesco problema del desempleo. El trabajo, insistía Dolci, no es sólo un derecho, sino también un deber. Inspirado por esta idea, organizó su famosa "huelga a la inversa" en la que los desempleados protestaban yendo a trabajar. Dolci y los desempleados empezaron a trabajar en una carretera local que necesitaba reparaciones urgentemente. Fueron detenidos. No hubo violencia, ya que Dolci era discípulo de Mahatma Gandhi y creía en la no violencia como cuestión de principios. Proporcionó escolarización y educación y persuadió a los padres para que permitieran a sus hijos ir a la escuela. Como resultado de su incansable campaña se construyeron tres presas que aportaron irrigación, energía y nuevos puestos de trabajo. Persuadió al gobierno para que trajera nuevas industrias del norte y una nueva vida para los habitantes de los barrios marginales. Sin miedo, desenmascaró y se enfrentó a la mafia, siendo amenazado una y otra vez con la cárcel y la muerte.

"Sin caridad, el conocimiento tiende a ser inhumano", escribió Aldous Huxley en su introducción al libro de Dolci *Para alimentar a los hambrientos*, "y sin conocimiento, la caridad está condenada a ser impotente". Hoy en día, un nuevo Gandhi, un San Francisco moderno, necesita estar dotado de mucho más que compasión y amor seráfico. Necesita ser algo así como un experto científico y sacar lo mejor de ambos mundos, el mundo de la cabeza no menos que el mundo del corazón. Sólo entonces podrá el santo del siglo XX esperar ser eficaz. Danilo Dolci es uno de estos modernos franciscanos-con-un-grado".

Dolci fue un gran escritor. Sus libros son notables relatos de la sociedad que estudia, y su precisión y perspicacia han contribuido a dar una base realista a cualquier plan de mejora. Sobre todo, ha dado voz a la gente abandonada, olvidada, desesperada, sin nombre, que sufre



en Sicilia. Ha permitido que campesinos y pescadores, madres y prostitutas, vagabundos, forajidos y bandidos, policías y *mafiosos* contaran sus historias. De los sicilianos dijo: "Hay Dios en esta gente como el fuego bajo las cenizas".

Los profetas rara vez son honrados en sus propios países. A los italianos no les gustaba que el deshonor de Sicilia se mostrara abiertamente al mundo. Dolci fue atacado y sometido a un torrente de mentiras y abusos. Incluso la Iglesia de Sicilia le falló. Desconfiaba y, por increíble que parezca, a menudo parecía simpatizar más con la mafia que con aquellos que, como Dolci, tan valientemente exponían los crímenes de la mafia. Dolci abandonó la Iglesia porque la encontraba demasiado estrecha y, en sus manifestaciones en Sicilia, perjudicial.

¿Dejó de ser religioso? Rotundamente no. Toda su vida fue la expresión de un sentido religioso profundamente humanitario. Es algo que los unitarios comprenden y con lo que simpatizan. Un amigo le dijo una vez: "Usted ya no utiliza la palabra Dios". Dolci respondió: "Cuando comprendí que la palabra 'Dios' podía aportar más confusión que claridad, entonces, dejé de utilizarla. Ya no creo en un Dios personal, no en el viejo sentido tradicional. Para mí la clave es la creatividad. "Crear".... ¿cómo creamos? Puede ser "por la voluntad de Dios" y si no hay fatalismo de por medio, entonces esto también es creación en un sentido educativo. Pero para mí esto no es suficiente. El hombre también debe intervenir para intentar cambiar las cosas, modificarlas y perfeccionarlas, y esto está fuera del concepto religioso tradicional. San Pablo dice que debemos ser cocreadores con Dios, que es la misma idea, aunque San Pablo no la amplía. Jesús era ambiguo, o más bien se encuentran en él ambos puntos de vista. En las parábolas está el pensamiento del Dios condenador. Este es el viejo mundo. Pero también dice: "Mi Dios es el Dios de la vida", y habla de que la semilla tiene que morir antes de dar fruto fresco. Lo que importa es que la gente sea creativa. No hay nada más elevado en los hombres y las mujeres. Pero ¿es esto religioso? Algunos dicen que lo es. Aquí estamos intentando injertar esta posibilidad de la creatividad humana en una actitud fija del viejo mundo. Sicilia occidental es nuestro campo de experimentación: probar algo que puede llegar a ser válido para el resto del mundo" (Citado por James McNeishe en su *Fire under the Ashes*, p.239).



En los años 60, Danilo Dolci se convirtió casi en una figura de culto en el norte de Europa y América. Los jóvenes le idolatraban y se formaron comités para recaudar fondos para su obra. En los últimos años todo eso se desvaneció. La gente encontró causas más nuevas y para ellos más glamurosas. Dolci no se amilanó, sino que siguió adelante con su trabajo. De hecho, fue un caso de "Si puedes reunirte con el Triunfo y el Desastre y tratar a estos dos impostores igual".

2.2. Descubrir el enfoque mayéutico recíproco

¿Quién era Danilo Dolci? Un hombre que pasó toda su vida intentando transformar sueños en proyectos. Contar una vida tan peculiar es reflexionar; además, ayuda a crear proyectos en sí mismo.

Cuando uno oye hablar de su vida no puede evitar sorprenderse. Dicen de él "Me hizo darme cuenta de que hay que cuidar los sueños, vivas donde vivas. Buceé en los hechos y descubrí los pensamientos y las acciones de un hombre que siempre había tenido un corazón sabio desde niño".

Danilo arriesgó mucho cuando fue a Sicilia. Sacrificó toda su vida en nombre de la justicia social y de las cosas en las que creía. Los niños y los adultos que leen sobre él aprenden a ver el mundo tal y como es, no como lo retrata la televisión. Aprenden a no ser pasivos y a enfrentarse a sus miedos, ya que cuenta una historia real de la que se puede aprender mucho. Ayuda a generar ideas. El sueño de Danilo nos hizo comprender que uno debe aprender a evaluar las consecuencias de sus elecciones y acciones. Debería aprender a "idear". Cabe preguntarse: ¿por qué Danilo no es aún muy conocido y no ha recibido el reconocimiento que merece después de haber hecho tantas cosas?

Es difícil encontrar una respuesta a esta pregunta. Es difícil explicar a niños de 9 años lo controvertido que fue. Liberó a la gente de las cadenas de la ignorancia (como en la alegoría platónica de la caverna), permitiéndoles ser conscientes de sí mismos, capaces de pensar y reunirse para diseñar su futuro y ser libres de ser ellos mismos. Es difícil decirles que los visionarios y los pioneros rara vez llevan una vida sencilla. Es difícil explicarles que sus



pensamientos a menudo se consideran peligrosos, por lo que la gente intenta cortarlos de raíz.

Hablar de grandes pensadores significa redescubrir un método que sigue siendo actual, ya que potencia la democracia. Algunos temas han sido los principales intereses de grandes maestros que vivieron en aquellos años: desde Montessori a Don Milani, Mario Lodi, Alberto Manzi y, por supuesto, Danilo Dolci. Estaban comprometidos con el trabajo al que dedicaron toda su vida, intentando comprender el mundo y compartir su camino con los demás. Se dedicaron a las personas más vulnerables, a las personas sin voz, y utilizaron la suya para presentar la reivindicación de la humanidad silenciosa. Pensaron en la comunidad y la cooperación como método para redescubrirse a sí mismos. Danilo Dolci escribió: "un encuentro tiene éxito cuando al final/ uno ya no es él mismo/ y es él mismo más que nunca". Eran conscientes del poder del lenguaje y de su importancia para defenderse y hacerse oír; por último, creían que la educación era un acto político.

Danilo era arquitecto y su formación profesional le empujó a conocer el territorio como punto de partida para comprender a la gente. Partió de las necesidades locales para desencadenar el cambio en la comunidad. Su método educativo era integral. El territorio, en ese caso, la necesidad de agua le ayudó a estimular el cambio. La necesidad se convirtió en deseo, y de los deseos surgió el sueño, que se convirtió en un proyecto de vida. Todas las criaturas mueren sin soñar. Eso es, ésa es la compleja tarea de los educadores: invitar a las personas a descubrir su naturaleza íntima para ayudarles a crecer en un proceso recíproco, no para darles migajas de conocimientos sino para iniciar un ciclo perpetuo de investigación.

Hay que preguntarse si, en la sociedad tecnológica actual, caracterizada por los intercambios rápidos y la comunicación superficial, sigue teniendo sentido hablar de un método con un nombre tan antiguo: mayéutica. Los educadores deben estar siempre impulsados a encontrar el sentido. Entre los niños, que todavía tienen una curiosidad natural que aún no ha sido sofocada, las preguntas más recurrentes son: "¿qué significa?" y "¿para qué?" y la respuesta no puede ser "cuando crezcas, lo entenderás" o "sería útil en el futuro". No se puede ir a la



escuela y quedarse quieto, esperando a que mañana comprenda milagrosamente el significado de las cosas que ha estudiado. No basta con hablar de "tareas reales" para redescubrir los intereses y dar un nuevo sentido a la didáctica. Ir a la escuela tiene sentido si todos sus actores, profesores y alumnos, encuentran un propósito en las cosas que hacen. Tiene sentido si podemos percibir una continuidad de pensamiento y acción, si los pensamientos pueden transformar las acciones, ya que dan una nueva linfa y regeneran el pensamiento. En cambio, la escuela es el reino de la incoherencia entre los pensamientos, las palabras y las acciones que producen. Cuántas veces se quejan los niños de la incoherencia de los adultos y, sin embargo, unos pocos están dispuestos a escuchar mientras que, partiendo de esta necesidad, se podría crear una nueva forma de vivir el aprendizaje en la escuela. Entonces, ¿por qué no hablar del método mayéutico en lugar de buscar algo nuevo que nunca podría satisfacer los intereses de todos? ¿Por qué no apreciar la herencia del pasado, mirar hacia atrás, superar las visiones miopes, ir más allá de la inmediatez y ver más lejos?

En su ensayo sobre el método "moderno" de las *flipped classrooms*, Tullio De Mauro reconoce que: "Lo admitamos o no, las *flipped classroom* retoman ideas antiguas. Hay que retroceder en el tiempo hasta las plazas de Atenas, donde Sócrates podía sacudir las certezas del conocimiento prefabricado y abrir nuevos caminos de conocimiento consciente con sus sencillas preguntas y dialogando sin hacer alarde de su sabiduría."

Danilo creía que educar es comunicar y hacerlo utilizando una forma particular de comunicación relacionada con una palabra antigua pero actual: MAIEUTICA.

A la hora de describir aquellos años caracterizados por el compromiso social y las luchas no violentas, Danilo decidió recurrir al lenguaje más familiar para él: el lenguaje poético. Reflexionar sobre el enfoque mayéutico recíproco significa reivindicar el poderoso legado de Danilo Dolci, y utilizar sus propias palabras es la mejor forma de hacerlo. Como solía hacerlo durante las reuniones, recurrió a la poesía, ya que puede provocar y liberar pensamientos, no sólo emociones, para redescubrir la mayéutica, que más tarde definiría como recíproca.

Así solía hablar de ello utilizando el lenguaje que más apreciaba, el poético.



Algunos caminos pueden encontrarse incluso en la oscuridad

Otros no;

No quiero arrepentirme de empujar a la gente en otras carreteras

Lo que más aprecio

Hasta que un día, encuentran un vacío sobre ellos.

Hay una palabra

Casi me avergüenza decir

Aunque parezca indispensable - no se utiliza

Y puede sonar un poco pedante:

mayéutico

Utilizando la poesía, un arte que nunca le abandonó incluso en periodos de duro trabajo y luchas no violentas, habló sobre el enfoque mayéutico (a partir de ahora RMA, usando sus siglas en inglés), definiendo su método. Con estas palabras, nos invita a educar a las personas según su naturaleza. Es necesario apoyarlas para que se redescubran a sí mismas, no seguir los caminos que otros prefieren para no encontrarse al borde de un abismo: cuando no puedan reconocerse, sino ayudarlas a revivir de nuevo.

¡Se necesitan muchas responsabilidades y compromiso para ser educador!

Las tareas educativas, como cualquier otra, requieren compromiso, esfuerzo y mucha pasión. Danilo vivió en Sicilia durante años, en una época difícil en la que todo era carencia. Sin embargo, construyó un milagro educativo en esta nada porque a la gente no le faltaban sueños sobre un futuro mejor. Sus acciones mayéuticas nacen de los sueños de la gente ya que, para reconocer este sueño, hay que ser capaz de escuchar y hacer las preguntas adecuadas.

Al final, se necesitó el arte de la comadrona.

2.3. La educación como medio de compromiso social

Las acciones llevadas a cabo por Dolci en la comunidad en la que decidió vivir pueden resumirse con tres palabras clave: concienciación, trabajo y escuela. La concienciación es un pilar de su acción social, educativa y política. Ser consciente de la propia ignorancia conduce a una investigación constante. Desde la modestia, la curiosidad no correspondida y el interés



por los demás, uno puede desarrollar una actitud de búsqueda: el valor fundacional de cualquier acto educativo capaz de determinar un cambio social.

Para Dolci, la educación era un medio de compromiso social, cívico y político que no se limitaba al ámbito escolar. La escuela, gracias al experimento del centro educativo de Mirto y a los talleres mayéuticos realizados en Italia y en otras partes del mundo en cualquier institución educativa, vino después. La educación nunca se entendió en términos académicos, y cuando adquiere un significado universal, se convierte en un acto social y político.

En su ensayo *Esperienze e riflessioni (Experiencias y reflexiones 1974)*, Danilo Dolci compara a los políticos más viejos y a los nuevos. Uno puede ver lo cerca que están los profesores y los políticos; sólo tenemos que cambiar dos términos: la perspectiva del político se convierte en la del profesor, y podemos identificar las diferencias entre los profesores (políticos más antiguos) y los educadores (nuevos políticos).

Viejo político (profesor) → Nuevo político (educador)

dicta → coordinadas

centraliza → inspira a grupos e individuos

guarda secretos → se comunica

retórica → simple y esencial

corruptor → educador

violento → no violento

vengativo → se ocupa del futuro de las personas.

tiende a apoyar a los que ganan → tiende a comprometerse con las personas vulnerables

interviene con castigos → interviene intentando comprender a otras personas

utiliza herramientas y medidas para imponer su voluntad a los demás → utiliza herramientas y medidas para valorarse a sí mismo y a los demás.

ambiguo → sincero, son leales con todo el mundo.



trabaja para convertirse en un mejor guerrero → quiere convertirse en constructor
disfruta y explota el poder, son explotadores → sirve a otras personas con responsabilidad,
valoran a otras personas.
se ocupan de sus clientes → crean grupos interconectados
apoya y defiende estructuras más antiguas → inicia y crea nuevas estructuras

Por lo tanto, la educación es un acto inherentemente político en el sentido más elevado.

En el diccionario Devoto-Oli de la lengua italiana se pueden encontrar las siguientes definiciones de la palabra política: "ciencia y técnica, así como teoría y práctica, que tienen por objeto la constitución, la organización y la administración del Estado y de la vida pública" Sólo al final y en su acepción abstracta encontramos este significado "comportamiento cuidadoso y astuto encaminado a alcanzar los propios intereses". Esta aberrante connotación que hoy atribuimos a la política distorsiona su propia esencia. Empuja a muchas personas, incluso en el ámbito de la educación, a declarar su falta de interés por la política como si fuera un gesto honesto del que uno debe sentirse orgulloso. La educación, cuando no se limita a la mera transmisión de nociones, es un acto político, ya que inspira el cambio y activa el pensamiento, dando forma a nuevos comportamientos y a una agencia consciente. Si el pensamiento produce acción y la acción regenera el pensamiento en un proceso cíclico, conducirá inevitablemente a un compromiso consciente y político.

Cuando Danilo empezó a trabajar en Sicilia, se encontró en un contexto social lleno de muchos problemas urgentes que había que comprender y afrontar. Conocer al grupo con el que se trabaja es un punto de partida esencial, entonces como hoy. Inmediatamente se encontró en una situación complicada: por un lado, muchos asuntos urgentes planteaban la necesidad de un cambio; por otro, había resignación e inmovilismo de personas acostumbradas a la vejación. En este marco local, había una fuerte presencia de la mafia y una población dedicada principalmente a la delincuencia, según los medios de comunicación. En primer lugar, esto significaba que había que aclarar las cosas para comprender el carácter de la gente, para ayudarles a liberarse de la dominación de la mafia. El trabajo intelectual, como la adquisición



de conocimientos, sólo puede iniciarse después de conocer y satisfacer las necesidades reales del grupo, que pueden repercutir en sus oportunidades de crecimiento. En otras palabras, toda acción educativa debe partir de un acto de liberación, y es liberadora. Danilo no podía hablar de escuela antes de devolver a los niños el derecho a la salud y a la familia. Antes de iniciar su labor educativa con los niños, ya que se ocupaba inmediatamente de mejorar sus condiciones de vida, era necesario responder a sus necesidades básicas. Por lo tanto, era fundamental empezar por sus padres, ya que era esencial devolverles su dignidad descuidada durante demasiado tiempo.

Incluso hoy en día, un educador debe conocer primero al grupo del que se ocupa y crear confianza mutua y cooperación, que son esenciales en cualquier camino hacia el crecimiento en el que el cambio surja de la autoconciencia y el pensamiento crítico. Los profesores deben tenerlo en cuenta.

Un grupo de niños de nueve años, que saben utilizar sus habilidades políticas al organizar y cooperar en su vida escolar, reflexionan sobre cómo creen que debe ser un profesor y explican que los buenos profesores:

- ✚ saben muchas cosas y su ritmo no es demasiado rápido.
- ✚ pueden esperar y hablan con claridad.
- ✚ escuchan y comprenden a los niños.
- ✚ saben cuándo los niños están atentos y los respetan.
- ✚ pueden ponerse en el lugar de los niños.
- ✚ cuidan y protegen a los niños sin ser sobreprotectores.
- ✚ ayudan a los niños a explorar el mundo.
- ✚ actúan como ejemplo.
- ✚ saben cómo inspirar entusiasmo y encender el interés con alegría.
- ✚ sueñan y desean ser profesores.
- ✚ sonríen y disfrutan pasando tiempo con los niños.
- ✚ saben comunicarse y comprender los puntos de vista de los demás.
- ✚ saben debatir y no imponen sus ideas.
- ✚ saben expresar y compartir sus emociones.



- + respetan a los demás.
- + permiten la participación de todas las personas.
- + dejan que todos los niños expresen sus ideas.
- + Son cariñosos y cuidan de todo el mundo.
- + saben cuándo ser autoritarios.
- + no engañan a los niños.
- + no subestiman a los niños.
- + saben cómo animar a la gente.
- + Para ellos, los niños no son sólo niños.

Un maestro es un intérprete de las necesidades más profundas de la infancia; en este sentido, Danilo hizo lo mismo reconociendo las necesidades de la población. Cuando llegó a Sicilia, tras haber pasado su infancia en el norte de Italia y tras haber vivido su experiencia en Nomadelfia, Danilo entró en un nuevo territorio. Vivió y compartió su vida con la gente y trabajó con agricultores, constructores y pescadores. Para comprender el carácter de la gente, creó una relación empática con cada uno de ellos y la transformó en intelectual más tarde. Pronto, durante innumerables reuniones con la gente para hablar de los temas que les interesaban, quedó claro que lo que los medios de comunicación decían de estos hombres y mujeres no reflejaba su verdadera naturaleza. El grupo violento y criminal estaba compuesto por unas pocas personas. Imponían sus reglas a quienes se veían obligados a aceptarlas pasivamente debido a sus malas condiciones. Algunos hombres parecían físicamente fuertes y no querían reconocer la evidencia de su desesperación ni entregarse a los violentos. Al no encontrar ningún apoyo de una autoridad nacional, estas personas tuvieron que rendirse a su suerte y se vieron empujadas a convertirse en bandidos. Muchos de ellos tuvieron que robar y esconderse para mantener a sus hijos. No robaban para enriquecerse sino porque sus hijos morían de hambre. Robaban porque no tenían trabajo y uno puede morir sin él. Robaban porque estaban desesperados. Y por eso muchos de ellos fueron detenidos y encarcelados en Ucciardone, la prisión de Palermo.



¿Qué palancas se han activado con la acción mayéutica de Danilo Dolci? ¿Qué ocurrió durante los años que pasó en Trappeto? ¿Cómo pudieron los métodos no violentos promovidos por Danilo Dolci integrarse en un contexto caracterizado por una tradición violenta?

Día a día, Danilo, con su empatía y su capacidad de hacer preguntas sabias, creó relaciones profundas entre las personas y reinventó los vínculos. Inició una investigación interior que generó un cambio a la hora de afrontar los retos de la vida. La población siciliana tenía muchas necesidades urgentes, pero era una comunidad principalmente fragmentada.

La acción de Danilo pretendía reunirlos para crear un grupo de hombres y mujeres que pensarán juntos, tuvieran objetivos comunes, elaboraran soluciones y transformaran los sueños en proyectos.

Cada uno de ellos se sintió comprendido por Danilo y por el grupo mayéutico, que cada vez estaba más estructurado.

La gente bajaba sus defensas para abrirse a los demás con confianza y honestidad. Pronto quedó claro que la gente no es violenta por naturaleza. Algunos estaban resignados, otros enfadados. El grupo violento y criminal estaba muy cohesionado pero compuesto por unas pocas personas.

Danilo no conocía muy bien aquel lugar; necesitaba comprender y estaba abierto y dispuesto a discutir con cualquiera. No tenía ningún proyecto claro; tenía que aprender conviviendo con ellos. Dolci buscaba soluciones, no respuestas simples, sino visiones que pudieran ampliar nuevos horizontes. Haciendo preguntas mayéuticas, que le llevaban a obtener mejores percepciones, ayudaba a la gente a tomar conciencia de sus necesidades. Las preguntas generaron ideas que condujeron a un cambio, y Danilo fue el intérprete de estas personas honestas que buscaban un empleo. Sus acciones les dieron voz, les ayudaron a entender las cosas con claridad y a encontrar las herramientas más adecuadas para hacerse oír por quienes no estaban interesados en escucharlos. Todo ello les permitió convertirse en un grupo más numeroso y fuerte, aunque no violento. No había necesidad de violencia ya que el grupo era su mejor arma defensiva.

Giacinto, un apicultor que Danilo había conocido en Calabria, señala: "Podemos deducir muchas soluciones a nuestros problemas observando la relación entre las flores y las abejas."



Las flores y las abejas se comunican. Las abejas vuelven a la colmena para invitar a las otras abejas a trabajar y darles indicaciones. Las flores y las abejas son los mismos organismos. Si no hubiera flores, las abejas no podrían existir. Si no hubiera abejas, los árboles tendrían menos frutos. Deberíamos aprender de las abejas y las flores: coexisten ayudándose mutuamente. Las abejas no son cobardes; saben luchar y defenderse hasta la muerte, pero intentan no hacer daño a nadie y no buscan la guerra. Si no molesta a las abejas, ellas no le molestarán a usted. Las flores y las abejas son criaturas de paz".

Aunque fue amenazado e invitado a abandonar Sicilia, calumniado por la Iglesia, por el cardenal Ruffini, que dijo que era un "peligro para Sicilia", Dolci pudo continuar su trabajo porque no estaba solo. Sus ataques contra los mafiosos nunca fueron una acción individual sino colectiva. Cuando denunció la corrupción de algunos políticos italianos relacionados con la mafia, Danilo recogió las declaraciones de numerosos grupos de sicilianos que se habían atrevido a denunciar ante la policía un sistema corrupto que asfixiaba su tierra e impedía su desarrollo equitativo. El grupo mayéutico era la fuerza de la gente y era, al mismo tiempo, la fuerza y la protección de Danilo. Matar a Danilo habría significado matar sólo una parte de un organismo, una parte esencial, pero sólo una parte de él.

El proceso de transformación y toma de conciencia ya había comenzado, y sus raíces se hacían cada vez más profundas. Si Dolci hubiera muerto, mucha gente habría estado dispuesta a sustituirle: la mafia habría tenido que matar a todas las personas que trabajaban con él. El grupo mayéutico, haciendo preguntas y encontrando respuestas juntos, y diseñando posibles futuros fue el motor de su acción no violenta. Era más potente que los miembros de la mafia; se convirtió en un factor de protección y en una palanca de cambio para la población. Una comunidad no puede crecer si surgen el individualismo y la competencia violenta. Se desarrolla cuando, superando la visión darwiniana de las relaciones, se convierte en un organismo en el que cada parte colabora para alcanzar un objetivo común. El cambio, como factor de crecimiento, no es una cuestión individual; es un proceso que debe implicar a toda la comunidad, a la espera de que su maduración sea relevante.



¿Cuál era entonces el secreto de Dolci y la fuerza de su acción no violenta? Su fuerza era su método mayéutico, que emergía lentamente y transformaba a un grupo de hombres y mujeres resignados, aplastados y desanimados, cuyo destino estaba marcado por la desilusión en un grupo diferente. Ese método, que impregnaba todos los aspectos sociales, no sólo la comunidad escolar, se convirtió en una verdadera arma defensiva. El enfoque mayéutico recíproco fue la fuerza de la acción no violenta de Danilo. Gracias a ello, pudo transformar un tejido social lacerado en un organismo palpitante en el que cualquier individuo se reconocía en el grupo y podía florecer educándose a sí mismo y a los demás en un ciclo evolutivo.

2.4. Educar en el pensamiento crítico

Al trabajar con campesinos y pescadores, mujeres y bandidos, entabló un diálogo surgido de su ignorancia y de su deseo de comprender aquella tierra. Estas discusiones aparecieron inmediatamente como diálogos mayéuticos, aunque él no los llamara así. La aproximación mayéutica recíproca es el resultado, como se ve en este punto, de la acción directa y de la experiencia: la reflexión sobre tales asuntos vino después. Podemos ver en Danilo Dolci una circularidad entre acción-experiencia y reflexión; Danilo actuó creando diálogos mayéuticos sobre los que reflexionar y descubrir las características de un enfoque que al superar la concepción socrática se vuelve recíproco, incluso profético en ocasiones. Ser consciente de la propia ignorancia inspira una investigación continua. Su método mayéutico supera una visión elitista y socrática y se vuelve recíproco-planetario. Cada persona está implicada en el diálogo; puede sentir su consternación por la duda y luego reencontrarse a sí misma al debatir con los demás para alcanzar verdades compartidas que unan a todos los individuos de un grupo. En el epílogo de su ensayo *Il ponte screpolato (El puente agrietado)*, Gianni Rodari escribió: "Así es Danilo Dolci, una persona que siempre busca algo con los demás... Construyó su identidad ayudando a los campesinos, a los desempleados y analfabetos y a los bandidos a escapar de la oscuridad y entrar en la historia... Juntos, esa ha sido siempre la regla". En 1979 Rodari seguía diciendo: "Danilo se mantiene en el centro de estos movimientos múltiples, no como un guía, un Sócrates que puede conducir a sus Phraedri y Critos por un camino que sólo él conoce, estrategia secreto del discurso común, sino como un Sócrates democrático. Se siente igual al



último y más simple hombre y puede hacer de él un protagonista, determinando con él el carácter y la meta de la propia búsqueda".

El enfoque mayéutico recíproco, al que también llamó "planetario", para subrayar su carácter global y la oportunidad de exportarlo a otros lugares y épocas, tiene algunas diferencias cruciales con el clásico. Es necesario explorar las diferencias entre el método mayéutico socrático y el reinventado por Danilo Dolci. Su objetivo es liberar el pensamiento de una comunidad y no poner en marcha una práctica taimada que busca activar el interés individual y tener más éxito en la venta de una lección o de una receta preparada. La empatía ha sustituido ahora a la ironía; la poesía ya no se considera un momento de locura sino un componente activo del crecimiento. La naturaleza ya no es silenciosa, ya que comunica y aporta elementos para la reflexión. Cada persona tiene una contribución que ofrecer, incluidas las mujeres y los niños. Nadie será constantemente el facilitador porque se trata de un proceso recíproco. Por último, la escritura es esencial para difundir el método. Tres palabras son fundamentales para Danilo Dolci: experiencia, mayéutica y planetario. Su práctica mayéutica no está vinculada a la abstracción pura, sino que se basa en la experiencia de la que parte y se nutre. Es planetaria porque se dirige al mundo entero: "No se puede ser feliz si otros seres humanos sufren".

Partiendo de estos puntos sustanciales, podemos identificar algunas diferencias.

Enfoque socrático	Enfoque mayéutico recíproco
Ironía, disimulo	Ánimo, aprecio
Verdad única e inmutable	Múltiples perspectivas verdades
Abstracción: logotipos, conceptos	Experiencia: proyecto, acción
Individual (máx. 2-3 personas)	Grupo (no más de 25 personas)
Hombres	Hombres, mujeres, niños
Selectivo ("Ce n'è poi altri che non mi sembrano gravidi")	Inclusivo ("Todo el mundo es creativo")
Aprender recordando	Aprender buscando
Sólo se solicita al interlocutor	Participación colectiva



Normas rígidas	Recíproco
"Un" maestro de mayéutica	Educadores de nuevos facilitadores
Persona dominante	Coordinador
Dirigido a los seres humanos	Dirigido a todas las criaturas
Compromiso intelectual	Compromiso empático
Centrado en la política, la ciencia y la técnica	Centrado en las artes
Local	Planetario

En nuestra conciencia ávida de ignorancia, sabemos que partiendo del yo, podemos abarcar el mundo. ¿Qué cambia en nuestra forma de hacer preguntas? En la comunicación mayéutica, no hay una respuesta precisa y única que encontrar. No estamos entablando un diálogo mayéutico cuando planteamos a los alumnos, sentados en círculo, una serie de preguntas y esperamos la respuesta "correcta" sofocando todos los intentos de seguir explorando y reflexionando, ¡perdiendo miles de matices de pensamientos porque no estamos prestando atención! En la comunicación mayéutica, el facilitador no presume de tener una respuesta; tiene una, pero es sólo una entre muchas posibilidades diferentes. No se trata sólo de hacer preguntas sino también de aceptar todas las múltiples respuestas, incluso las que parecen insólitas e inesperadas, tratando de encontrar un vínculo mientras se busca la armonía. El facilitador debe estar dispuesto a escuchar a las personas mientras escarban en su interior. Lleva tiempo, mucho tiempo, ya que cada pensamiento activa otras reflexiones en las que cada uno puede encontrar descubrimientos inesperados. Sólo cuando el grupo se considera satisfecho es posible mirar más allá. De lo contrario, el diálogo puede actualizarse, pero nunca interrumpirse: dudar y plantear preguntas son esenciales para el pensamiento crítico. Sin ello, se asfixian los pensamientos.

El enfoque mayéutico recíproco es la base para construir una sociedad en la que cada uno sea consciente de su poder porque el conocimiento común permite el autodescubrimiento y la valoración de todas las personas. Gracias a ello, se pueden regenerar pensamientos descuidados en años de transmisión resignada; en otros casos, se puede ayudar a dar forma a la reflexión y a encontrar la mejor manera de expresarla. Todo el mundo se implica y



experimenta la sensación de turbación que generan las dudas, para encontrarse en la discusión y llegar a verdades compartidas uniendo diferentes personalidades e identidades dentro de un grupo.

En el diálogo mayéutico, el concepto de verdad se modifica inevitablemente al convertirse en una búsqueda constante. No es una idea absoluta regida por un grupo de individuos con la facultad de transmitirla. Si la verdad fuera una noción definida, tendríamos que encontrarla y guardarla en una caja fuerte, lo que nos llevaría a esa educación bancaria de la que habla Paulo Freire. Reformular el concepto mismo de verdad es esencial para iniciar un diálogo mayéutico. Cuando no existe una verdad inmutable, podemos cultivar una forma de pensar vinculada a la investigación continua y a la duda incansable, un deseo inquieto de comprender el mundo que conduce al pensamiento crítico. El enfoque mayéutico se basa en dos aspectos centrales intercambiables: la verdad como descubrimiento continuo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Danilo Dolci vivió en otra época, pero su mensaje es actual y está lleno de potencial inexplorado. En su ensayo de 1993 *Comunicare, legge della vita* (*Comunicar, ley de la vida*):

"Dentro de los muros de la escuela se pueden transmitir datos, técnicas y atmósferas, **pero el conocimiento es un proceso que cada persona debe recrear y afrontar respetando el pensamiento crítico**: si los profesores inculcan, forman y examinan, no pueden llegar a ser competentes en el diálogo de la investigación, ni siquiera se familiarizan con otros individuos. Cuando la escuela pretende enseñar los valores que descuida en la práctica, en lugar de favorecer una relación crítica coherente con la realidad en la que vivimos; si la escuela promueve el amor mientras enseña a los niños a justificar el privilegio y el dominio; si la escuela es incapaz de educar en la no violencia, mientras apaga la creatividad que necesitan los pobres para sanar el mundo, entonces este tipo de escuela corrompe a las personas, enseñándoles la hipocresía.

La multitud de marginados, cada vez más marginados, desaprenden a integrarse; aprenden a morderse unos a otros.



Cuando la iniciativa valientemente estructurada de los auténticos educadores no cuaja, los que dominan piden domesticar científicamente a los niños y jóvenes en las escuelas: tienen miedo y destruyen poco a poco su creciente creatividad y unidad orgánica. Poco a poco aprenden a convertirse en objetos. Los pequeños no crecen alegremente ya que son mantenidos cautivos por sus tutores dentro de los muros construidos por los amos-benefactores. Sin embargo, temerosos, no pueden cultivar sus intereses profundos y prepararse para encender cambios estructurales. Si observáramos de cerca los principales padecimientos en las escuelas de cualquier parte del mundo, observaríamos una dificultad constante en el crecimiento de la juventud: los jóvenes no aprenden a comunicarse ni a utilizar su poder en ellas. Suelen convertirse en meros ejecutores.

2.5. Una escuela asfixiante

"La experiencia de una madre"

Uno de sus primeros días en la guardería, le dieron a mi hija un trozo de papel y le pidieron que dibujara algo. Pasé mucho tiempo con ella en casa: leíamos juntas muchos libros que casi se sabía de memoria, nos encantaban los cuentos de hadas y hablábamos perfectamente, utilizando palabras complejas para una niña de su edad. Confiaba en la escuela, aunque se sentía perpleja al tratar con alguien que no era su madre, pero confiaba profundamente en los adultos. La niña cogió la hoja y empezó a dibujar. Dibujó un círculo y se lo llevó a la maestra, que miró entusiasmada el dibujo y le preguntó si era un globo. La niña miró a la maestra con ojos límpidos y seguros; le contestó que era "el círculo de la vida". Al día siguiente, la maestra escribió en un trozo de papel que colocó fuera del aula, junto con otros muchos: "Esto es un globo". Su forma de ser no correspondía a la de una niña de tres años; era diferente del estereotipo que la maestra tenía en mente cuando la miraba".

Ocurre a menudo que la escuela interrumpe el diálogo natural y, en lugar de estimular, asfixia lentamente a los alumnos, que, a medida que crecen, aprenden a callar y a permanecer en silencio incluso cuando se enfrentan a preguntas. Una vez apagado cualquier impulso creativo o reflexión crítica, es como si su mente estuviera demasiado embotada, asfixiada por los



exámenes y no por las preguntas, y su propio yo quedara sepultado después de haber intentado durante mucho tiempo hacerse oír.

Es necesario promover el cambio en la escuela en el sentido de lo que la gente hace para aprender de forma apasionada, crítica, liberadora, dejando de recurrir a la tradición como único motor de acción. En las escuelas se percibe un malestar, que estalla en continuas quejas, entre los profesores que no comprenden por qué no alcanzan los mismos objetivos que antaño, olvidándose de las diferencias entre las clases. Durante una sesión de formación con profesores, hablamos del diálogo mayéutico a partir del relato de Danilo (de *Palpitare di Nessi*, en español *Palpitando conexiones*):

"Una profesora habla con otra. Pero cuando empieza a hablar, la otra interviene tapándole la voz. Lo hace repetidamente. ¿Cómo puede promover la socialización entre un grupo de niños si no respeta a los demás? En clase, entonces con un grupo de alumnos, pone amablemente una caja sobre el pupitre.

"¿De qué color es?"

Algunas voces: "Azul".

"¿Y esto?" Es un ovillo de lana de color violeta. La clase se queda en silencio. El profesor dice: "Azul, repitamos". "Azul"

Coge una boina: "¿De qué color es?" Una voz: "Roja". "¿Y ésta?" "Repitámoslo, roja".

Los niños parecen desconcertados: la boina carmesí parece diferente del cubo rojo ladrillo que la profesora tiene en la mano. No ha mencionado los otros infinitos matices de colores. Los niños están confusos y aburridos y hablan con sus compañeros.

"Niños, ¿nos cosemos los labios?". Se perfora los labios con una aguja imaginaria y les invita a hacer lo mismo: ellos imitan su gesto de forma más perezosa que divertida. La profesora les grita, insistiendo en su rígida categorización de los colores. Los niños parecen desinteresados. Algunos gritan. La profesora parece aún más enfadada. Casi grita: "Así es como jugamos....".

Poco a poco los niños bajan la voz; parecen aburridos y resignados".

Al escuchar este relato, muchos profesores bajaron la mirada, avergonzados: muchos de ellos se reconocían en ese profesor porque inconscientemente creaban el mismo ambiente en su clase. Sin embargo, una vez que vuelven a su clase, no encuentran la fuerza que necesitan para encender un cambio que promueva el bienestar mutuo. Es como si la renuncia de los alumnos



reflejara la renuncia de los profesores que han perdido su creatividad, su pensamiento crítico, su voluntad y su interés por su trabajo. Es como si la escuela también se hubiera estrellado y apagado su fuego. Necesitamos recuperar la autoconciencia y el pensamiento crítico, no sólo entre los alumnos sino también entre los profesores. Danilo inició sus diálogos mayéuticos con personas adultas, tratando de ayudarles a ir más allá de los clichés mentales, llevándolos a adoptar una actitud resignada ante el *statu quo*. Deberíamos hacer lo mismo con los profesores para que puedan redescubrir la dignidad de su trabajo y superar la rigidez y los miedos, descubriendo su infinita belleza y responsabilidad.

Entonces no habrá respuestas erróneas, sino preguntas acertadas formuladas con sabiduría. Sus preguntas provocarán y crearán asombro y sorpresa, y esto ocurrirá cuando las mentes de los que hacen las preguntas sean libres y capaces de pensar críticamente. Será posible liberar a los alumnos cuando los profesores hayan participado en un proceso liberador para abandonar viejos estereotipos y hábitos. Cuando los libros de texto y los planes de estudios son los centros de la vida escolar, la gente pierde inevitablemente el interés, la pasión, las habilidades, la creatividad y la conciencia. A veces es difícil comprender el origen de un malestar inevitable, que estalla en ira violenta o en apatía ociosa. Se ve con sorpresa, como si se tratara de un "virus generacional".

Los alumnos son objetos, observados, examinados y evaluados; nunca se les considera protagonistas que participan en un proceso en el que ellos son los principales implicados. Esta tendencia cosificadora también asfixia a los profesores, ya que no se sienten agentes; se convierten en seres sometidos e incapaces de liberarse de la trampa en la que se encuentran, resignados y deprimidos. Por lo tanto, necesitamos modificar el paradigma dominante en el entorno escolar, que infecta y asfixia la vida de cualquier criatura que respire ese aire.

¿Qué pasaría si "a lo largo de los años, en las escuelas, las lecciones y lecturas frontales han sustituido a la lectura del mundo, a la interpretación de la vida"? ¿Cómo podemos elegir? ¿Cómo podemos resolver los problemas de la vida si no somos capaces de observarlos y reconocerlos? ¿Cómo podemos leer el mundo si nuestros ojos están fijos en una página y nuestras manos no están sucias sino de tinta?

¿Qué vacuna puede curar a la escuela?



Durante nuestro último día de clase, un grupo de alumnos habla de los años que hemos pasado juntos, ya que aprendemos algo cada vez que una experiencia deja huella:

"Francesco C: Estos últimos cinco años han estado llenos de aventuras y he aprendido cosas que nunca hubiera imaginado saber. Aprendí a trabajar con la gente y a ponerme en su lugar sin exagerar ni perder mi identidad. Han sido una flecha mágica que, como en un hechizo, me ha permitido madurar.

Siria: Hemos sido una gran familia. Me he sentido como en casa, acogida como si estuviera con mis padres. La escuela era nuestro edificio, el aula nuestra casa; nuestros compañeros eran nuestros hermanos, y los profesores eran nuestros padres que nos ayudaban a crecer.

Francesco F.: Profesor, necesito encontrar una nueva palabra para definir estos años, ¿me permite? "Eduqual" es el adjetivo que yo utilizaría. "Edu" significa educación y "qual" calidad: ha sido una educación de calidad. Han sido años duros porque ha habido momentos tristes y difíciles, tensos también porque a veces nos enfadábamos, fríos cuando nos peleábamos. De todos modos, siempre hemos sido capaces de reconciliarnos. Al principio, estábamos desesperados por quedarnos en casa, y ahora por quedarnos aquí.

Greta T.: Sólo he pasado dos años con ustedes, pero he aprendido a no guardármelo todo, a pensar demasiado y a decir lo que pienso sin tener miedo ni avergonzarme. Me he dado cuenta de que lo que creo es esencial.

Andrea: Fue como escalar una montaña, agotador. A veces lo conseguía y la cima estaba cerca. A veces, tropezaba y tenía que volver a empezar. Quería llegar lo antes posible, pero no conseguí alcanzar la cima porque estaba impaciente. Siento que el tiempo pasa y por eso siempre tengo prisa.

Alessia: Han sido años de aventuras. Al principio nos conocimos y era como si tuviéramos que tomarnos las medidas. Teníamos que entendernos a nosotros mismos y al entorno en el que nos encontrábamos..., y eso lleva su tiempo. Nos tomamos este tiempo y nos fuimos a vivir nuestra gran aventura.

Domenico: Echamos raíces aquí".

Sin embargo, este tipo de escuela, en la que los profesores promueven el pensamiento crítico, la creatividad y el diálogo, en la que el acto educativo no es una mera transmisión de conocimientos sino un cuestionamiento desafiante, era sólo una parte de su camino de



aprendizaje, que parece bastante diferente. Las experiencias que vivieron fueron un tesoro que llevan consigo a todas partes, pero no son lo suficientemente fuertes como para oponerse a esta tendencia asfixiante, al intento constante de frenar su pensamiento al que tuvieron que enfrentarse los alumnos cuando entraron en su nueva aula.

En el primer año de secundaria, después de sólo dos meses, los mismos alumnos comparten sus reflexiones: hablar se ha vuelto más complicado, a muchos de ellos que lo hacían con soltura ahora les cuesta expresarse, y algunos de ellos que eran capaces de pensamientos profundos, ahora permanecen en silencio. Se les llenan los ojos de lágrimas.

3. Capítulo 3 - Investigación sobre los enfoques Mayéutico y Montessori en los países socios de REACT

3.1. Grecia

Método socrático mayéutico

El **método socrático mayéutico** de formulación de preguntas se basa en el pensamiento disciplinado y el diálogo contemplativo. El diálogo socrático consiste en deshacer gradualmente, paso a paso, las posiciones del interlocutor y en intentar poco a poco llegar a una nueva conclusión, a un nuevo acercamiento a la verdad. Sócrates creía que la principal ventaja de la técnica que utilizaba en sus diálogos era ayudar a las personas a pensar a su manera, para que pudieran generar nuevas ideas. Los diálogos socráticos se centran en el pensamiento del interlocutor cuando intenta responder a las preguntas de Sócrates. Cuando se formula una nueva idea mediante la aplicación de este método, entonces se examina si la idea es un "falso fantasma o un instinto con vida y verdad". En concreto, el objetivo del diálogo es principalmente pedagógico. Esto se debe a que, a través del riguroso proceso del cuestionamiento, los individuos evolucionan mentalmente y se transforman intelectualmente al encontrar y comprender el significado y la esencia de la virtud. Tanto para Sócrates como



para Platón, la filosofía es principalmente una forma de vida que incorpora e implementa las virtudes en la práctica. Además, el conocimiento que surge a través del método socrático es una forma de autoconocimiento que se implementa en la práctica como el conocimiento adquirido del propio individuo.

Existe abundante literatura sobre el método socrático y su aplicación en el aula en Internet que, aunque no es del todo una fuente bibliográfica útil, pone de manifiesto el interés que despierta la estrategia de aprendizaje socrático en todo el mundo.

Como se menciona en el artículo de Ford "El método socrático en el siglo XXI", la aplicación del método pretende cultivar la capacidad de investigar problemas y la necesidad de demostrar la verdad. En consecuencia, ayuda a identificar la información inexacta y las acusaciones inexactas. Por último, refuerza la capacidad de extraer conclusiones y verificar su validez.

Utilización del método socrático en la práctica docente

En concreto, el método socrático de enseñanza, tal y como se presenta en la literatura relacionada con Grecia, hace referencia al diálogo educativo a través de la formulación de preguntas. Como señala Pigiaki (2004), el arte del profesor se centra en su capacidad para hacer aflorar los conocimientos de los alumnos y, a través de su procesamiento lógico, utilizarlos para formular preguntas, que están orientadas a descubrir el nuevo conocimiento paso a paso. Así, los alumnos con sus respuestas llegarán por sí mismos al resultado lógico. Del mismo modo, Matsagouras (2007) se refiere a la **mayéutica de Sócrates** como un método adecuado para buscar y enseñar conocimientos válidos. Según Sócrates, para descubrir la verdad, una persona debe llevar a cabo un control lógico de los datos, de lo contrario su vida queda "sin examinar". Desde este punto de vista, el método socrático consiste en una comunicación dialéctica profesor-alumno destinada a comprobar la validez de las experiencias. La comunicación dialéctica es preferible porque -en contraste con el monólogo- ofrece posibilidades para formular objeciones y argumentos y controlar el conocimiento.

Además, Ioannis Kanakis intenta un enfoque científicamente exhaustivo del mismo tema en su estudio titulado "La estrategia socrática de enseñanza-aprendizaje". En su trabajo de investigación, se intenta la fundamentación teórica y la investigación empírica de la estrategia socrática de enseñanza-aprendizaje. Kanakis presenta una estrategia, que se basa en la



observación y el análisis de la enseñanza geométrica socrática en Menon e incluye las siguientes fases:

- Verificación de las condiciones: El proceso comienza con la presentación de las preguntas adecuadas por parte del profesor para verificar, si se dan las condiciones necesarias para el éxito de la meta objetiva de enseñanza-aprendizaje.
- Formulación del problema: El problema es formulado por el alumno o por el profesor.
- Respuesta del interlocutor: el profesor finge ignorancia y motiva a los alumnos a buscar soluciones. La primera respuesta suele ser inadecuada o incorrecta, pero también podría ser correcta.
- Aclaración de la respuesta insuficiente o incorrecta: La respuesta insuficiente o incorrecta no se rechaza inmediatamente, sino que su insuficiencia es aclarada con todo detalle por el profesor. De este modo se revelan los errores y se aclaran los malentendidos mientras el alumno comprende su error y al mismo tiempo se le da la oportunidad de aprender de estos errores.
- Pregunta: Tras dos o más respuestas fallidas y su declaración, el alumno se da cuenta de su problema y de sus dificultades y
- Asistencia: el alumno es asistido por el profesor, hasta que se da cuenta de la solución del problema.

El método de Argumentación Interactiva consiste en la formulación y sustentación de argumentos lógicos a favor o en contra (búsqueda de información a través de diversas fuentes y su evaluación, análisis y clarificación de puntos de vista, actitudes y valores) y el juego de roles: interpretar otros roles y grupos sociales sobre un tema conflictivo, aceptando sus puntos de vista con vistas a una decisión conjunta.

Se señala que el método de enseñanza anterior no se limita a permitir que los alumnos cometan errores, sino que trata de explotar la importancia de estos errores en el descubrimiento del conocimiento. El cuestionamiento constante provoca una tensión mental que refuerza la concentración, la paciencia y la motivación interior de los alumnos. Por lo tanto, la pregunta a la que se dirige deliberadamente el profesor es la base provocadora del cambio de su actitud social. Kanakis añade que con la aplicación de la estrategia socrática de enseñanza-aprendizaje es razonable esperar un cambio en la actitud del interlocutor, ya que



éste se convence de lo inadecuado de su opinión, cuestiona la validez de sus ideas, se opone a puntos de vista diferentes, refuta argumentos, revela contradicciones. Además, con la estrategia de enseñanza-aprendizaje socrática, se pueden debatir e investigar eficazmente cuestiones éticas y sociopolíticas, por ejemplo, cuestiones locales cargadas de valores sobre las que siempre hay diferentes puntos de vista.

Existen algunas iniciativas en la enseñanza secundaria en Grecia que introducen la práctica de los círculos socráticos (véase el artículo de Coffey titulado "Método socrático", que incluye propuestas didácticas relativas a la creación de grupos de estudiantes (círculos socráticos) que empujan a los alumnos a procesar la información y a profundizar en la comprensión de temas concretos). Los instructores guían a los alumnos con preguntas abiertas sobre textos seleccionados y les motivan para que fundamenten sus respuestas y puntos de vista. Los pasos para la formación de círculos socráticos son los siguientes:

1. El profesor entrega un texto a los alumnos para su lectura crítica un día antes de la aplicación de los círculos socráticos en el aula.
2. Los alumnos leen, analizan y toman notas individualmente basándose en el texto.
3. Los alumnos se dividen en dos círculos concéntricos
4. El círculo interior lee el texto en voz alta y lo discute durante unos diez minutos mientras el círculo interior observa y escucha atentamente
5. El círculo externo evalúa lo dicho por el círculo interno y retroalimenta a éste con sus comentarios.
6. Los alumnos cambian de círculo
7. El nuevo círculo interno debate el texto durante unos diez minutos y luego, a su vez, recibe diez minutos de comentarios del círculo externo.

En el Currículo Nacional de Educación Primaria se promueve la idea de interdisciplinariedad: Conexiones horizontales (organización adecuada de cada asignatura), garantiza el tratamiento de los temas desde muchas perspectivas junto con la interconexión vertical (la organización del plan de estudios sobre los mismos conceptos, temas y habilidades a través de las clases).

Las estrategias didácticas sugeridas son Exploración y descubrimiento a través de diversos medios (material audiovisual, simulaciones y modelado), discusión en grupo, narración,



enfoques didácticos centrados en el alumno: interviniendo en el proceso (por ejemplo, programas de Zona Flexible) /Zona Interdisciplinar Flexible y Actividades Creativas -actividad interdisciplinar, trabajo por proyectos).

El profesor trabaja como facilitador y mediador en el proceso de aprendizaje a través de métodos exploratorios y de trabajo en equipo para desarrollar sus habilidades mentales para enfrentarse a los problemas y conformar actitudes y comportamientos positivos.

Además, en la nueva zona de enseñanza "Taller de Habilidades", aplicada a partir de 2020-2021 (en las escuelas experimentales) y a partir de 2021-2022 en todas las escuelas primarias y secundarias, se introduce el enfoque didáctico de la Argumentación Interactiva: la formulación y sustentación de argumentos lógicos a favor o en contra (búsqueda de información a través de diversas fuentes y su evaluación, análisis y clarificación de puntos de vista, actitudes y valores) junto con el juego de roles: representar otros papeles, comprender los puntos de vista de diferentes grupos sociales sobre temas controvertidos, aceptar y procesar sus ideas con el objetivo de llegar a una decisión conjunta.

El sistema Montessori

Por otro lado, el **sistema Montessori** se basa en las ideas de Maria Thekla Artemisia Montessori. Maria Montessori se consideraba una ciudadana del mundo y era una doctora que trataba a niños con retraso mental. Descubrió que, para el tratamiento de estos niños y el desarrollo de sus capacidades, la cooperación de la Pedagogía con la Medicina era beneficiosa. Su método se ha utilizado y se sigue utilizando hoy en día en niños de desarrollo normal. Ha sido candidata al Premio Nobel en tres ocasiones y se le concedió en 1951. Su obra y, a través de ella, su espíritu innovador y su labor pionera en el campo de la Pedagogía son importantes. La base de su sistema es la profunda confianza y el respeto ilimitado por las capacidades del niño. Según María Montessori, el maestro debe plantar la semilla y luego desaparecer, sólo observar y esperar. La educación comienza desde el nacimiento, concretamente a los 2 años, y los años siguientes, hasta los 5, son especialmente importantes, ya que constituyen los cimientos de la personalidad del niño. Maria Montessori rechazaba la noción de que los niños son tabula rasa al nacer. Ella creía que nacen con mentes particularmente "absorbentes" y capaces de una educación autodirigida.



Su pensamiento pedagógico incluye a los niños desde el nacimiento hasta la edad adulta. El papel dominante en el aula lo desempeña el niño, al que el profesor trata individualmente. El ámbito de las actividades se refiere a cuestiones prácticas como el cuidado de animales y plantas, actividades de cortesía y debates.

María Montessori afirmó característicamente que cuando los niños se encuentran con la naturaleza, revelan su poder.

Hay muchas escuelas privadas en Grecia, principalmente en Atenas y Salónica, que practican las ideas de Maria Montessori. De hecho, Maria Goudeli, maestra de primaria, fundó el primer jardín de infancia Montessori en 1936 en Atenas.

El principio básico de esta escuela que sigue existiendo es respetar el ritmo de crecimiento y la personalidad de cada niño y se aplica la autoeducación como método de enseñanza. Concretamente, existe una libre elección del trabajo por parte de los niños, en un entorno científicamente organizado, que proporciona los estímulos adecuados para que cada niño aprenda utilizando su motivación interior. El objetivo es que cada niño adquiriera las habilidades necesarias para convertirse en una personalidad autónoma e independiente. Las clases de edades mixtas ayudan a los niños a aprender en función de su ritmo de crecimiento personal, en un entorno mental de crecimiento, respeto mutuo e interacción con niños de diferentes edades. En el jardín de infancia, los niños profundizan aún más en diversos conceptos cognitivos y se hace hincapié en potenciar sus habilidades sociales. En la escuela primaria, el trabajo en clase lo organizan los propios alumnos con el apoyo del profesor. Todo el trabajo se realiza en el aula con el material Montessori, por lo que no hay deberes. Cada clase tiene un profesor clave, la persona de referencia de los niños, que anima, coordina, observa y ayuda a los alumnos a satisfacer sus necesidades a todos los niveles. El asistente Montessori se ocupa del entorno de la clase y apoya su funcionamiento general. También hay disposiciones para los alumnos con necesidades educativas especiales con el apoyo de un educador especial que ayuda al profesor en su trabajo.

Referencias



Maxwell, M. Introducción al método socrático y su efecto en el pensamiento crítico. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/371355912/Introduction-to-the-Socratic-Method-and-Its-Effect-on-Critical-Thinking-by-Max-Maxwell>

Ford, C. M. (2008), El método socrático en el siglo 21st, disponible en: https://www.usma.edu/cfe/Literature/Ford_08.pdf

Pigiaki, P., (2004), Preparación, planificación y evaluación de la enseñanza, Atenas: Grigori, p. 114.

Matsagouras, G., E., (2007). Alfabetización escolar. Atenas: Grigori, p. 29.

Kanakis, I. (1990), La estrategia socrática de enseñanza-aprendizaje, Atenas: Grigori, pp. 43-44.

Louloudaki, A., (2019) "Una propuesta didáctica: El uso de la dialéctica platónica para la enseñanza de la lengua griega moderna en el liceo". Número 40: "Teoría e Investigación en Ciencias de la Educación: Planes y estrategias de enseñanza".

Coffey, H. (2009), El método socrático, disponible en: https://www.evergreen.edu/sites/default/files/writingcenter/docs/cv/Heather%20Coffey_Socratic%20method.pdf

¿Qué es la vida práctica a través del método Montessori?

<https://www.youtube.com/watch?v=H8llKnLv31o>

Laboratorio Montessori con Maria Tasiou:

<https://www.youtube.com/channel/UCQPGaTZRTPIAoZcw8lhf2RA?app=desktop&cbrd=1>

Escuela Montessori de Atenas: <https://www.montessoriani.gr/?page=%2F>

Hassapis, D. (2013). El sistema educativo montessoriano hoy y mañana: reflexiones y perspectivas. Actas de la Conferencia Internacional, 20-21/12/2013.

3.2. Alemania

Introducción

En Alemania, el método mayéutico, al igual que la filosofía griega en general y la persona del filósofo Sócrates en particular, han encontrado una amplia aceptación y admiración.



Brevemente, por lo tanto, se discutirá la recepción filosófica, así como la recepción en el campo de la pedagogía y la didáctica. En un segundo paso, se describirán temas y cuestiones actuales que determinan la situación en Alemania.

Historia, temas y debate de (y sobre) la filosofía y la didáctica mayéuticas

Filosofía y Ciencias Sociales

Sócrates es considerado el fundador del método mayéutico. Aunque este método (y por tanto su fundador) puede definirse -también y probablemente incluso en primer lugar- como didáctico, en Alemania se le percibe sobre todo como filósofo. Por lo tanto, esta visión general comenzará con la recepción del método mayéutico en el campo de la filosofía. El ya famoso filósofo alemán Immanuel Kant, nacido el 22 de abril de 1724 y fallecido el 12 de febrero de 1804, estudió intensamente a Sócrates y su método mayéutico. Kant es considerado el filósofo alemán más importante y conocido como el más importante luchador por la Ilustración en su época. Su obra más famosa lleva por título *Kritik der reinen Vernunft* (Kant 1781, en español conocida como *Crítica de la razón pura*).

Sin embargo, incluso antes de la publicación de esta *opus magnum*, Kant formuló y fundamentó su tesis central y etiquetó su lema "*sapere aude*" (Kant 1784): ¡Ten el valor de utilizar tu propio intelecto! Un lema que ya parece apuntar a una actitud democrática. La razón y la base de esta actitud es una concepción del hombre en la que todas las personas tienen los mismos derechos, al menos en la medida en que pueden utilizar su intelecto. Así, parece haber restricciones de aceptación respecto a los mismos derechos. Las restricciones dependen obviamente -y no sin importancia-, por ejemplo, de la cognición. Por lo tanto, a primera vista no parece estar del todo claro si los niños y los alumnos ya están incluidos en la concepción de Kant.

Sin embargo, esto ya podría estar concebido y, de hecho, muchos kantianos se han orientado posteriormente hacia la pedagogía y la didáctica. De hecho, la razón es obvia: parece importante al menos preparar el terreno y hacer posible que los niños y los estudiantes sean capacitados por la enseñanza para hacer uso de sus intelectos. Así pues, podemos suponer que al menos preparar a los niños y a los estudiantes para que se conviertan en personas ilustradas es una preocupación fundamental de Kant. Obviamente, hay que incluir a los niños.



Como mínimo, su credo pedagógico parece ser que el hombre puede ser o bien meramente adiestrado, y mecánicamente instruido, o bien verdaderamente ilustrado (Kant 1789: A 25 - "Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden").

Por esta razón, al menos una breve mirada a Kant, a quien hay que considerar como una figura central de la filosofía alemana, parece bastante útil y necesaria.

Según Kant, la tarea de una filosofía comprometida es responder a tres preguntas, que conducen a una cuarta:

¿Qué puedo saber?

¿Qué debo hacer?

¿Qué puedo esperar?

¿Qué es el hombre?

Las cuestiones tratadas respectivamente por la epistemología, la ética y la filosofía de una concepción del hombre. El propio Kant presentó un texto fundamental sobre cada una de estas áreas. Juntos responden a la pregunta "¿Qué es el hombre?" en términos filosóficos.

Kant intentó una respuesta empírica a esta pregunta con referencia en su *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, o *Antropología en el respeto pragmático* (Kant 1798). Aquí también desempeñan un papel los pensamientos que se aproximan al menos al planteamiento de la mayéutica. Kant subraya que se trata del ser humano como ser que actúa libremente y se crea a sí mismo, o como ser que puede y debe llegar a actuar libremente. (Kant 1789: Prefacio - der Mensch "als frei handelndes Wesen aus sich selber macht, oder machen kann und soll. ")

La libertad exigida por Kant como condición previa necesaria de la ilustración es el derecho, y, derivado de este derecho y necesario para él (y para actuar en consecuencia), casi la obligación, de hacer uso público de la propia razón en todos los ámbitos.

La filosofía alemana posterior a 1800 es impensable sin Kant y su *Crítica de la razón pura* (Kant 1781). Algunos historiadores de la filosofía distinguen incluso entre una época "antes de Kant" (o de la *Crítica*) y "después de Kant" (o de la *Crítica*).

Sin embargo, fuera de los círculos filosóficos, la *Crítica de la razón pura* pasó inicialmente bastante desapercibida e incluso fue desconocida. Esto cambió cuando Carl Leonhard



Reinhold publicó sus *Cartas sobre la filosofía de Kant* en la revista *Der Teutsche Merkur* en 1786, con las que comenzó la presentación de las creencias de Kant en términos de filosofía popular (*Briefe über die Kantische Philosophie*). Carl Leonhard Reinhold nació el 26 de octubre de 1757 y murió el 10 de abril de 1823; fue un filósofo procedente de Austria que se trasladó posteriormente a Alemania.

Otro filósofo de especial importancia para la recepción de Immanuel Kant y del método mayéutico es Jakob Friedrich Fries, nacido el 23 de agosto de 1773 y fallecido el 10 de agosto de 1843. Su tratado más importante se titula *Neue oder anthropologische Kritik der Vernunft*, o la *Crítica nueva o antropológica de la razón*, publicado en 1807. Esta obra fue un intento de dar un nuevo fundamento a la teoría crítica de Immanuel Kant en la autorreflexión y la autoconfianza de y en la Razón ("*Selbstvertrauen der Vernunft*"); le valió a Fries la calificación de psicólogo precoz.

Con Immanuel Kant y, a más tardar, con Jakob Friedrich Fries, comienza una larga tradición: la de la influencia en Alemania del método mayéutico, primero en filosofía y, a partir de ahí, en didáctica y en pedagogía.

En nuestro contexto, Leonard Nelson es especialmente digno de mención. Nacido el 11 de julio de 1882 y fallecido el 29 de octubre de 1927, Leonard Nelson fue un filósofo crítico y matemático cuya obra se centró en la lógica y la ética, especialmente comprometido con la educación y la política. Políticamente, se le asocia con el socialismo. Perteneció a la escuela neofrisiana, también conocida como escuela del neokantianismo. En su conferencia más conocida, *Die sokratische Methode (El método socrático)*, pronunciada en 1922, Nelson recomendó un método de instrucción mayéutico modificado para enseñar filosofía, así como para revitalizar la investigación filosófica. Su punto de vista también se conoce como "neosocrático".

Junto con Gustav Heckmann, Nelson desarrolló los principios de un nuevo esfuerzo filosófico sobre el conocimiento, al que llamó *sokratisches Gespräch (Conversación Socrática)*. Inicialmente, la *Conversación Socrática* estaba destinada únicamente a las clases de filosofía en las universidades. Nelson la caracterizó como el arte de enseñar, no filosofía, sino filosofar, enseñar no sobre filósofos, sino convertir a los estudiantes en filósofos ellos mismos (resumen en Szlezák 2004, 91-127, esp. 91-98).



Una de las formas en que la *conversación socrática* difiere del *método socrático* es que no es dialógica, sino moderada en forma de discusiones en grupo.

En 1922 Nelson pronunció la conferencia sobre el *método socrático* *Die sokratische Methode*, en la que expuso su concepción del diálogo.

La conversación socrática se concibió como un intercambio de ideas entre varios buscadores de la verdad. El papel de un profesor es necesario (sólo) hasta que los alumnos hayan desarrollado su capacidad de "autopensamiento" para que puedan atreverse a ir solos, porque sustituyen el cuidado del profesor por su propio cuidado (Nelson 1922: 25 - "*daß sie eines Tages das Alleingehen wagen dürfen, weil sie die Obacht des Lehrers durch die eigene Obacht ersetzen* ").

Es obvio que, una vez más, la idea de democratización está en el punto de mira. Esto incluye, de nuevo, la valoración de que todo ser vivo, incluidos los niños, tiene derechos inmanentes. Nelson incluso extendió esto a los animales: Los animales también son seres vivos que deben ser tratados como seres con derechos inmanentes.

Nelson se veía a sí mismo en la tradición de Sócrates, Kant y Fries. No sólo fundó la escuela neofriesiana de filosofía (*Neufriesische Schule*), sino también *la Sociedad Jakob-Friedrich-Fries* (*Jakob-Friedrich-Fries-Gesellschaft*) como grupo de discusión filosófica. El objetivo era el cultivo y el perfeccionamiento de la filosofía crítica de Immanuel Kant y su importancia.

El colega de Nelson fue Gustav Heckmann, nacido el 22 de abril de 1898 y fallecido el 8 de junio de 1996, otro conocido profesor y filósofo de su época. Heckmann estudió matemáticas, física y filosofía. Tras el final de la Segunda Guerra Mundial, obtuvo la cátedra de filosofía y pedagogía en la *Pädagogische Hochschule Hannover*.

Heckmann enriqueció el método de la *conversación socrática* según las ideas de Leonard Nelson y, por tanto, con nuevos aspectos como la "metaconversación" (resumen: Horster 1994: especialmente 26).

Sobre la comprensión del diálogo en la escuela neofrisiana: Siguiendo el planteamiento de Sócrates, Nelson sostenía que la influencia de los juicios del profesor (o mejor: del líder del debate) sobre los alumnos debe eliminarse a toda costa para que éstos puedan llegar a sus propios juicios sin prejuicios.



La conversación socrática según Nelson y Heckmann sigue practicándose, especialmente en la educación de adultos. Esto incluye también la mayéutica.

Sin embargo, una diferencia esencial con la mayéutica de Sócrates es que con Nelson no hay diálogos en los que una o varias personas ayudan a otra, sino una conversación en grupo. La persona que dirige la conversación, según esta concepción, no habla ella misma sobre el asunto, discutiéndolo, sino que sólo asume el "papel de comadrona" (véase también Wöhrmann 1983).

Métodos similares siguen desempeñando un papel muy importante en Alemania. Influyentes en la actualidad son especialmente los filósofos sociales Robert Jungk y Jürgen Habermas. Los conceptos de Jungk (*Zukunftswerkstatt*, que significa tanto, *Fábrica del Futuro*, como *Taller del Futuro*) y Habermas (*herrschaftsfreier Diskurs* o *Discurso Libre de Dominación*) son muy similares.

Robert Jungk nació el 11 de mayo de 1913 y murió el 14 de julio de 1994. Recibió el *Right Livelihood Award* (*Premio Nobel alternativo*) en 1986 por su método. Ya en 1952 publicó su primer libro sobre cuestiones relativas al futuro de la humanidad, titulado *Die Zukunft hat schon begonnen* (*El futuro ya ha comenzado*).

Jungk fue una de las figuras más importantes del movimiento ecologista y pacifista internacional. El concepto del *Zukunftswerkstatt* es un método claramente relacionado con la mayéutica. Su objetivo es desarrollar soluciones a los problemas sociales.

El Zukunftswerkstatt pretende ser un proyecto de capacitación. De este modo, las personas deben pasar de ser objetos de la planificación del futuro a convertirse en sujetos de esta planificación y, partiendo del contexto local de actuación, abrir espacios de acción más amplios. El objetivo es convertir a los afectados en participantes.

Un *Zukunftswerkstatt* puede utilizarse allí donde "grupos de personas tienen problemas que no pueden resolverse por medios convencionales" (Kuhnt / Müllert 2006: 17 - "wo Menschengruppen Probleme haben, bei denen sie mit herkömmlichen Mitteln nicht weiterkommen").

En principio, es adecuado para participantes de todas las edades (desde niños de guardería hasta personas mayores) y todos los niveles educativos (desde desempleados sin formación hasta directivos de empresas), ya que un *Zukunftswerkstatt* no requiere conocimientos



especializados y, por lo tanto, también puede ser utilizado por y con participantes que tengan poca experiencia en procesos de toma de decisiones, como los niños o los jóvenes. Sin embargo, este método requiere una preparación intensiva y el apoyo de moderadores formados.

Los ámbitos de aplicación y el espectro de un *Zukunftswerkstatt* pueden ir desde el aprendizaje a la resolución de problemas, pasando por la búsqueda de ideas, la estrategia o la comunicación, entre otros. Se trata de un método que busca recopilar ideas y resolver problemas en el marco de una cuestión específica. Las personas desarrollan, juntas, diseños de futuro, objetivos y medidas. La aplicación de un *Zukunftswerkstatt* se limita sobre todo a procesos regionales y es utilizado por municipios, gobiernos locales, etc. Así pues, el *Zukunftswerkstatt* es también un proceso de participación ciudadana.

Se utiliza, por ejemplo, en la planificación urbana para implicar a los ciudadanos en determinados procesos de planificación, o en el desarrollo organizativo para unificar a los empleados en torno a objetivos y valores comunes. El objetivo principal de un taller sobre el futuro es encontrar enfoques para soluciones que los participantes buscaron en vano anteriormente. Hay que penetrar en el tema de forma clara y orientada (adquiriendo nuevas perspectivas), hay que desarrollar un sentimiento de futuro (de este modo no se enfocan los conceptos sino las personas y sus personalidades), y así se puede adquirir conciencia de uno mismo (reduciendo los miedos al futuro, adquiriendo confianza personal, confiando en el propio poder).

El método comprende tres fases principales, así como una fase preliminar y una fase de seguimiento (para más información: Kuhnt / Müllert 2006: 62-63).

En la fase preliminar, la atención se centra en iniciar el proceso y poner en marcha a los participantes. Aquí es donde se "funda" el grupo y se crea una atmósfera agradable de confianza mutua, que incluye el fomento de un ambiente de grupo informal, el reconocimiento de los intereses específicos y la divulgación de las partes metodológicas y de planificación temporal del *Zukunftswerkstatt*.

En la siguiente fase, la atención se centra en las quejas y las críticas. Aquí, los participantes expresan su descontento y critican las experiencias negativas con respecto al tema. Esta fase debe estar lo más libre posible de limitaciones. Parece importante que la atención no se centre



tanto en el análisis de los problemas como en un inventario para el trabajo posterior. Es una buena idea hacer una lluvia de ideas en tarjetas, que luego se ordenan tema por tema: es decir, como en el método de moderación. El objetivo de esta fase es deshacerse de la ira, la rabia y la decepción, liberando así para el trabajo creativo, imaginativo y constructivo en las dos fases siguientes.

La siguiente fase se centra en los aspectos utópicos: Aquí se apela a la creatividad de todos: Hay que pensar lo utópico. Una frase inicial sería, por ejemplo "Estaría bien si...". Frases como "¡Pero eso es imposible!" deben evitarse a toda costa. Aquí puede y debe fantasear. Una vez más, es una buena idea hacer una lluvia de ideas en tarjetas de moderación, que están ordenadas por temas, como en el método de moderación.

Sólo la fase siguiente se centra en la realización y la práctica. Las fases anteriores están vinculadas, pero ahora hay que evaluar lo que es factible. Se puede recurrir al trabajo en grupo y a la participación de expertos cualificados. Aun así, se evita deliberadamente que expertos externos vean las soluciones aportadas por los participantes, porque se considera que ellos mismos son expertos en la materia. Los objetivos son procedimientos novedosos para la planificación de proyectos, para la aplicación del cambio (social) y para la cualificación en el uso de procesos grupales cíclicos.

El moderador / facilitador diseña la conclusión. Una vez más, se resumen y clasifican brevemente los objetivos, los procedimientos y los resultados. Bajo el epígrafe: *¿Cómo continuamos?* se reflexiona sobre la posible continuación del *Zukunftswerkstatt*. Si es necesario, se organizan nuevas reuniones. Al final, los participantes dan su opinión sobre cómo han vivido el tiempo que han pasado juntos.

Tras su finalización, debe tener lugar otro *Zukunftswerkstatt* sobre el mismo tema, en el que se analice el *Zukunftswerkstatt* anterior de acuerdo con las fases. Puede crearse un bucle de control en el que los participantes comprueben si el resultado previsto se corresponde con el objetivo. En la literatura básica se habla de un *Zukunftswerkstatt* permanente (véase Jungk / Müllert 1993: 199-200).

Jürgen Habermas, nacido el 18 de junio de 1929, es un filósofo y sociólogo alemán. Pertenece a la segunda generación de la llamada *Escuela de Fráncfort* y últimamente ha sido profesor de filosofía en la Universidad de Fráncfort del Meno.



La *Escuela de Fráncfort* es un grupo de estudiosos de diversas disciplinas que se relacionan con lo que se denomina la *Teoría Social Crítica*. El objeto de sus enunciados teóricos es el análisis de la sociedad, es decir: la exposición de sus mecanismos de dominación y opresión y el cuestionamiento de sus ideologías, con el objetivo de una sociedad razonable, de personas responsables. La teoría se entiende así, curiosamente, como una forma de práctica.

Uno de sus fundadores, Theodor W. Adorno, subrayó que pensar es una forma de hacer. Esto significa que con la ilustración teórica se desvelan las condiciones sociales y, con la nueva visión de las mismas, comienza la práctica cambiante que empieza a alterar la conciencia de los ilustrados. Mientras que en la *Teoría Social Crítica* "más antigua" o "clásica" el proyecto de un diagnóstico teórico-social interdisciplinar de nuestro tiempo, con un objetivo emancipador, estaba en el centro, esto cambió en parte con la *Teoría Social Crítica* "más joven", que de hecho se remonta a Jürgen Habermas. Habermas mantiene los motivos sociocríticos, pero su concepto de "razón comunicativa" (*kommunikative Vernunft*) convierte los motivos emancipatorios en el centro de la teoría. En su *Teoría de la acción comunicativa* (*Theorie des kommunikativen Handelns*, Habermas 1981), Habermas parte de la base de que la acción social está mediada lingüísticamente. La acción comunicativa se coordina generando un acuerdo, basado en pretensiones de validez criticables. Sólo si éstas son aceptadas, las personas que participan pueden alcanzar sus objetivos. De nuevo, existe cierta proximidad con el método mayéutico.

Habermas es uno de los filósofos y sociólogos contemporáneos con mayor proyección mundial. Algunas de sus propuestas han tenido repercusiones en la política concreta. Las más famosas fueron las polémicas en torno a la nueva estación central de trenes de Stuttgart, que fueron tan acaloradas que como resultado - por primera vez en Alemania - se eligió un gobierno estatal dominado por el Partido Verde.

El tema controvertido era un proyecto de transporte y desarrollo urbano para reorganizar el nudo ferroviario de Stuttgart. A pesar del amplio acuerdo entre varios grupos de interés sobre la necesidad de modernizar el nudo ferroviario de Stuttgart, el proyecto era controvertido en muchos aspectos. Una operación policial el 30 de septiembre de 2010, con varios cientos de heridos, algunos de ellos graves, dio lugar a un procedimiento de conciliación en línea con el concepto habermasiano. Se conoció como un "experimento democrático" porque el



intercambio de opiniones se celebró en sesiones públicas y se retransmitió por la televisión pública. Durante nueve días de reuniones en noviembre de 2010, unos 70 oradores pronunciaron unas 9900 intervenciones en unas 65 horas de debate (resumen: von Staden 2020).

Hubo varios experimentos comparables, por ejemplo, en el trazado de las autopistas federales (Giessen 2013).

Todo ello demuestra que el método mayéutico o al menos conceptos muy cercanos a este método tienen una larga tradición en Alemania. De ahí que también existan tradiciones correspondientes en el ámbito de la educación, concretamente en los conceptos didácticos y pedagógicos.

Didáctica y pedagogía

Ya se ha señalado en varias ocasiones que el método filosófico mayéutico tiene implicaciones casi automáticas para la didáctica y la pedagogía. Ya el primero de los filósofos mencionados hasta ahora, el pensador más famoso de la Ilustración en el mundo de habla alemana, Immanuel Kant, escribió un libro "sobre pedagogía" (Kant 1803 - *Über Pädagogik*). En él encontramos pasajes de texto que demuestran una proximidad directa con el método mayéutico. Un ejemplo:

"Se aprende más a fondo, y se retiene mejor, todo lo que se aprende, por así decirlo, de uno mismo. Sólo unas pocas personas, sin embargo, pueden hacer esto. Se les llama autodidactas". (Kant 1803: 89 - "Man lernt das am gründlichsten, und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernet. Nur wenige Menschen indessen sind das im Stande. Man nennt sie Autodidakten").

Kant recomendaba una "forma dialógica de enseñar" ("dialogische Lehrart"). Según Kant, consiste en que un profesor pregunte a sus discípulos qué quieren que se les enseñe, dirigiéndose a la razón de los alumnos, en ambos sentidos: su razón para aprender y la razón que es consecuencia de su pensamiento.

En opinión de Kant, pensar razonablemente sólo puede hacerse de forma dialógica. El profesor y el alumno se preguntan y responden mutuamente. Así, el profesor guía el flujo de pensamientos del alumno, a través de preguntas, desarrollando la predisposición a ciertos



conceptos en el alumno a través de - los profesores son las comadronas de los pensamientos de sus alumnos. Los alumnos, a su vez, ayudan a los profesores a mejorar las técnicas de interrogación mediante sus contra preguntas (Kant 1797: 478).

La conversación socrática se convirtió en un método de enseñanza llamado *erotemática* ("arte de interrogar", Fragekunst) en el siglo XVIII. *La erotemática* se utilizó en la educación religiosa y dominó la catequesis de ambas confesiones, católica y protestante, en los países de habla alemana hasta principios del siglo XIX. Especialmente en el área protestante tuvo muchos seguidores.

Un ejemplo importante es Karl Friedrich Bahrdt, que nació el 25 de agosto de 1740 y murió el 23 de abril de 1792. Fue un teólogo protestante y defensor de la Ilustración. Cabe mencionar su influyente libro cuyo título puede traducirse como *Concepción filantrópica de la educación* (Bahrt 1776, *Philanthropinischer Erziehungsplan*).

Otro destacado exponente de este método y concepto similares fue el teólogo protestante Johann Friedrich Christoph Gräffe, nacido el 15 de febrero de 1754 y fallecido el 27 de octubre de 1816. También él fue un teólogo protestante alemán que enseñó catequética y filosofía antigua y kantiana (en la Universidad de Gotinga). También escribió su principal obra sobre Kant, titulada *Libro de catequética general según los principios kantianos para el uso de conferencias académicas* (Gräffe 1795-1799 - *Lehrbuch der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauche akademischer Vorlesungen*). Gräffe también describió y promovió el método socrático o mayéutico en su influyente obra *Socraticism According to its Original Nature from a Catechetical Point of View* (Gräffe 1789 - *Die Sokratic nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht betrachtet*).

Christian Gustav Friedrich Dinter, nacido el 29 de febrero de 1760 y fallecido el 29 de mayo de 1831, fue otro de estos teólogos y educadores protestantes. Las verdades de la fe cristiana debían hacerse comprensibles y popularizarse principalmente a través de la razón. El testimonio más importante de estos esfuerzos es la "Biblia del maestro de escuela", en nueve volúmenes, que publicó de 1826 a 1830 (*Schullehrerbibel*). Fue una obra estándar para la formación de maestros de escuela primaria en el siglo XIX.



En el bando católico, Franz Michael Vierthaler, entre otros, fue un notable exponente de la mayéutica. Vierthaler nació el 25 de septiembre de 1758 y murió el 3 de octubre de 1827. Fue un destacado educador y reformador escolar y fue nombrado primer director del primer seminario de maestros del mundo de habla alemana en Salzburgo en 1790. Los candidatos a maestros debían realizar exámenes prácticos de enseñanza. Vierthaler desarrolló métodos y principios de enseñanza y fue autor de libros de texto y libros infantiles (véase Thaler 2022). Otro importante teólogo católico y reformador educativo de habla alemana fue Bernhard Galura, nacido el 21 de agosto de 1764 y fallecido el 17 de mayo de 1856. También fue sacerdote católico y alto dignatario eclesiástico, al final de su vida príncipe-obispo de la diócesis de Brixen, actualmente situada en Italia. Galura fue autor de varios escritos, como sobre un método *socrático* de catequesis (Galura 1796 - *Sokratische Katechisirmethode*). Galura estaba convencido de que las creencias que se enseñaban en la instrucción religiosa eran inherentes al hombre en el sentido de una teología natural y podían suscitarse mediante un hábil cuestionamiento.

Fuera de los círculos teológicos, la mayéutica encontró más atractivo en el Siglo de las Luces, entre otros con los autores más famosos de la época, por ejemplo, con Moses Mendelssohn (nacido el 6 de septiembre de 1729 y fallecido el 4 de enero de 1786). Mendelssohn fue el filósofo judío más famoso de Alemania (véase Knobloch 2006).

Igualmente, significativo es Gotthold Ephraim Lessing, nacido el 22 de enero de 1729 y fallecido el 15 de febrero de 1781. Es el primer dramaturgo alemán cuyas obras se representan ininterrumpidamente en los teatros hasta nuestros días. Su escrito teórico relevante aquí se titula *La educación del hombre* (Lessing 1780 - *Die Erziehung des Menschengeschlechts*).

No sólo se transmitía material teológico y filosófico de forma "socrática"; también se trataban cuestiones sociales e incluso matemáticas en "conversaciones socráticas". (Ejemplos: Böhm 1929: 134) Un ejemplo es el ensayo *Sobre el método socrático de enseñanza y su aplicabilidad a la enseñanza escolar* de 1845, publicado por el matemático Karl Weierstrass (*Über die Sokratische Lehrmethode und deren Anwendbarkeit beim Schulunterrichte*).

Karl Theodor Wilhelm Weierstrass, nacido el 31 de octubre de 1815 y fallecido el 19 de febrero de 1897, fue un importante matemático alemán de su época, que trabajó sobre todo



en torno al análisis con fundamentos lógicos. Pensaba que el método mayéutico era excelente, pero también veía problemas sobre todo en las ciencias naturales. En general, sin embargo, estaba convencido de que ayudaba a los estudiantes a adquirir conocimientos cuya fuente estaba directamente en las disposiciones de la naturaleza humana.

En definitiva, puede decirse que una diferencia esencial entre el arte cuestionador de Sócrates y la mayéutica pedagógica de los siglos XVIII y XIX en Alemania radica en que el planteamiento de Sócrates era negativo, pero en Alemania se convirtió en su contrario. Sócrates hacía que sus interlocutores expusieran sus puntos de vista y luego los refutaba. Los pedagogos alemanes de principios de la Edad Moderna, en cambio, trataban de obtener de los alumnos afirmaciones positivas que correspondieran a lo que ellos mismos creían que era cierto (Bühler 2012: 48-53).

En general, también puede afirmarse que los métodos de enseñanza correspondientes tienen una larga tradición en Alemania. Suelen discutirse bajo el nombre de "método de enseñanza basado en la formulación de preguntas" (*fragend-entwickelnde Unterrichtsmethode*). Sus representantes, como Hilbert Meyer, se refieren explícitamente a ellos como un desarrollo posterior de la mayéutica de Sócrates.

Hilbert Lühr Meyer, nacido el 2 de octubre de 1941, es un pedagogo alemán. Fue profesor de pedagogía escolar desde 1975 hasta su jubilación. Su obra de referencia se titula "Métodos de enseñanza" (Meyer 1987 - *Unterrichtsmethoden*).

Hilbert Meyer defiende una enseñanza basada en la investigación-desarrollo con las siguientes definiciones: La enseñanza desarrolladora de la investigación es un enfoque didáctico holístico y activo para el alumno en el que la información aprendida -denominada "productos de la acción acordada entre el profesor y los alumnos"- guía la concepción del proceso de enseñanza.

Además del conocimiento de la materia, la enseñanza basada en la indagación también enseña a los alumnos formas científicas de pensar y trabajar en un contexto significativo y les permite reflexionar sobre el significado y los límites del trabajo científico. La enseñanza basada en la indagación permite la aplicación práctica de una serie de principios didácticamente importantes, como la orientación a la acción o el diálogo socrático, es decir, la mayéutica.



Mediante la amplia conexión con las ideas previas de los alumnos y la referencia repetida a aspectos parciales en el proceso general de adquisición de conocimientos, se entrena el pensamiento de los alumnos y se adquiere competencia en la resolución de problemas científicos. Dado que los alumnos pueden aportar directamente sus propias ideas a las lecciones y desarrollar un alto nivel de actividad propia durante las mismas, las lecciones basadas en la investigación tienen un fuerte efecto motivador intrínseco.

Incluso fuera de los contextos escolares, existen otros desarrollos de la mayéutica socrática como método de descubrimiento y aprendizaje multidimensional que se practica en muchos ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje en Alemania, como la educación vial (Kreft 2003): Los profesores recogen a los niños en su horizonte de experiencia y les animan a desarrollar sus propias percepciones y acciones autodeterminadas, mediante estímulos y preguntas adecuadas.

En una modificación y ampliación de un principio rector de la pedagogía Montessori, la "educación vial desde el niño" funciona bajo el objetivo didáctico "Ayúdame a descubrir por mí mismo el entorno y a actuar bajo mi propia responsabilidad". De este modo, los niños desarrollan formas de tráfico adecuadas a su pensamiento a partir de su propia comprensión y de reflexiones propias cuestionadas, como la interacción compatible entre sí, el uso del espacio de tráfico en colaboración, el diseño de formas de comunicación adecuadas, el diseño de señales de tráfico descriptivas o de sanciones de tráfico aceptadas (Warwitz 2009: 50-75). Esta referencia de Siegfried Warwitz apunta a otras tradiciones próximas a la mayéutica, también muy populares en los países de habla alemana, especialmente a la pedagogía de María Montessori. Montessori ha sido ampliamente reconocida y apreciada en Alemania.

Excursión: La relevancia de la pedagogía de María Montessori en los países de habla alemana

En Alemania, especialmente dos mujeres fueron importantes para dar a conocer y difundir la pedagogía Montessori: Clara Grunwald en los años veinte y Helene Helming después de 1945. Clara Grunwald nació el 11 de junio de 1877 y fue asesinada en el campo de concentración de Auschwitz-Birkenau en abril de 1943. Fue una maestra alemana y la protagonista más importante del método Montessori (para más información, véase Berger 1994 y Stiller 2008).



En 1919 fundó el Comité Montessori Alemán. Dos años más tarde, se fundó la *Sociedad de Amigos y Promotores del Método Montessori en Alemania (Gesellschaft der Freunde und Förderer der Montessori-Methode in Deutschland)*. En 1925, las dos organizaciones se fusionaron para formar la Sociedad Montessori Alemana (*Deutsche Montessori Gesellschaft*), con Clara Grunwald como su primera directora. En 1921 completó un curso Montessori dirigido por la propia María Montessori, en Londres, y en 1923 fue la propia Clara Grunwald quien dirigió el primer curso alemán de formación para la educación Montessori, e invitó personalmente a María Montessori a dar conferencias. Ella aseguró un intenso trabajo de relaciones públicas, especialmente en forma de conferencias.

Junto con su hermana, se abrió otra casa para niños Montessori en Friburgo de Brisgovia, donde se atendía a niños en edad preescolar, así como a niños cuya asistencia a la escuela había sido aplazada. En 1927 se creó en Friburgo otra filial de la Sociedad Alemana Montessori. En 1929, por iniciativa de las dos hermanas, se impartió una clase de primaria según el método Montessori. El experimento escolar fue muy elogiado por los padres, los profesores y la administración escolar oficial (von Hatzfeld 2000). La actividad de Clara Grunwald terminó porque fue perseguida por los nazis por ser judía (Berger 1999).

La segunda protagonista importante de la educación Montessori en Alemania fue Maria Theodora Helene Helming, nacida el 6 de marzo de 1888 y fallecida el 5 de julio de 1977 (véase Berger 2015). Helming entró en contacto con la educación Montessori a través de su interés por la educación de los niños pequeños, y en el invierno de 1927 / 1928 asistió en Berlín a las clases organizadas por Clara Grundwald y dirigidas por María Montessori. Entusiasmada por el concepto, creó un grupo Montessori en Aquisgrán. Más tarde, este grupo acabó convirtiéndose en una escuela Montessori independiente. La primera escuela Montessori alemana se fundó en Jena el 2 de junio de 1923. Existe una reseña sobre Austria de Haberl y Hammerer (1997). Según ésta, el primer hogar infantil Montessori de Austria se fundó en Viena en 1917. La educación Montessori se extendió rápidamente a los jardines de infancia municipales de Viena durante esta época. Entre 1924 y 1936, Maria Montessori visitó la ciudad en varias ocasiones.

Debates actuales



Actualmente, varios experimentos determinan las discusiones en Alemania, demostrando que incluso los niños pequeños pueden actuar democráticamente en la guardería, respecto a lo que quieren jugar (resumen: Plahl 2022). Por esta razón, se discutirán estos experimentos recientes. La cuestión sociopolítica de cómo "aprender la democracia" también desempeña un papel.

Algunos de estos experimentos están organizados por los propios jóvenes y niños. El movimiento "Viernes por el futuro" desempeña un papel importante. Obviamente, algunos jóvenes e incluso niños tienen la impresión de que en nuestra sociedad es necesario hacer oír la propia voz, resolver los problemas y asumir responsabilidades. Esto es aceptado actualmente por partes importantes de la sociedad alemana y de la clase política (Deutscher Bundestag 2020; Kultusministerkonferenz 2018). Según esto, los niños y los adolescentes deberían tener la oportunidad de experimentar y practicar por sí mismos los debates y la resolución democráticos de problemas. Se acepta que la conformación de la sociedad es su derecho.

Al menos, este es el tema de tres informes del último año que se publicaron independientemente el uno del otro: El Informe sobre el fortalecimiento de la educación democrática de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de Alemania (2018: *Stärkung der Demokratie-Erziehung, Report der Kultusministerkonferenz*), el Informe sobre la infancia y la adolescencia del Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujer y Juventud (2020 - *Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*), y el Informe sobre la infancia y la juventud sobre el fomento de la educación democrática con niños y adolescentes, del Parlamento alemán (2020: *Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bericht des Deutschen Bundestags*).

Dado que actualmente los niños y los adolescentes sí se empoderan (por ejemplo, en el contexto de la campaña "Viernes por el futuro"), es incluso necesario hablar de una "mega tendencia" (Deutscher Bundestag 2020: 45). Las razones residen principalmente en "las ambivalencias de la globalización; el cambio climático y la destrucción del medio ambiente; la pandemia del Corona Virus y su gestión; la huida y la migración; las ambivalencias de la digitalización; las consecuencias del cambio demográfico; el armamento y la amenaza de



guerra". Estos y otros aspectos más darían lugar a una "cartera de tareas sociales para la joven generación actual". (Bundestag alemán 2020: 45-46). Por ello, el apoyo a la acción democrática y a los movimientos correspondientes entre los niños y los adolescentes son dignos de apoyo y necesarios.

La opinión predominante en Alemania parte de la base de que todo esto es factible con y a través de los niños y los adolescentes. Se trata de "permitirles" expresar su propia voluntad y aportar sus propias opiniones (Deutscher Bundestag 2020: 138).

Plahl (2022) describe la vida cotidiana en varias guarderías. Ha observado que con bastante regularidad se vota conjuntamente a qué juegan los niños. Incluso a los más pequeños se les permite participar en la toma de decisiones y en la autodeterminación. Esto no sólo significa elegir un juego o planificar una excursión o la fiesta de verano. También puede significar que cada niño decida por sí mismo si quiere que le cambien los pañales y se le permita decir qué persona debe hacerlo. Cuándo, cuánto tiempo, dónde, junto a quién y cómo duermen. Qué hay en el menú y cuánto comen ese día.

Algunas guarderías ya han anclado estos derechos de los niños en sus estatutos. Plahl cita a la directora de una guardería integradora con 200 niños, 24 profesores y ocho educadores, que dice, por ejemplo, que la guardería ha desarrollado principios de *a c t u a c i ó n*: Los niños deciden qué va en sus platos y si comen o no. Y en qué orden: si comen primero la compota, por ejemplo.

El mayor problema, dice, fue que los profesionales tuvieron que aprender: un niño sólo puede responsabilizarse de sí mismo si los profesionales renuncian al poder que tradicionalmente tienen.

También hay que tolerar (y esto también deben aprenderlo y aceptarlo primero los profesionales y los profesores) que los niños también (por supuesto) cometen errores y que hay que permitirlo.

Esto implica una conservación aparentemente irracional. Si un niño no ha comido nada a mediodía y una hora más tarde tiene hambre, no pasa nada y debe ser aceptado por los profesionales, porque sólo así el niño puede adquirir realmente experiencias relacionadas con su propio cuerpo. Hay que hacer que el niño sea competente para sus propias necesidades.



Los profesionales deben ser capaces de tolerar que haya fracasos. El aprendizaje de la democracia requiere tiempo y confianza en que los niños son lo bastante competentes para conseguirlo sin tener que tirar de ellos y sermonearlos.

Por lo tanto, también debe haber más formación para los profesionales en el aprendizaje de la democracia, empezando por las reuniones de equipo, las discusiones - que la dirección siempre les recuerde y trabaje en las mejoras. En cualquier caso, tiene que haber una aceptación interna de que los derechos de los niños y su protección son, sencillamente, extremadamente importantes.

Otra experiencia: Cualquiera que dé a los niños libertad de acción en la toma de decisiones también debe estar preparado para romper con las estructuras rígidas. Estos cambios no siempre son fáciles.

Guarderías de la democracia (Kinderstuben der Demokratie) era el nombre del proyecto en el estado de Schleswig-Holstein, en el norte de Alemania (véase Hansen /Knauer /Sturzenhecker 2009). En este estudio se observaron los efectos positivos incluso para los niños pequeños: Hablan más, por ejemplo, porque quieren expresarse, porque es importante para ellos ser escuchados por los demás. Pero también hay muchas cosas implicadas, como las habilidades matemáticas, la estética, etc.

A menudo se discute críticamente que puede haber contradicciones entre el aprendizaje democrático y la misión educativa. Sin embargo, el Informe sobre la Infancia y la Juventud afirma que no se debe impedir a ningún joven "adquirir un juicio independiente" porque el objetivo es su madurez (Deutscher Bundestag 2020: 120).

En Alemania se han modificado muchas ordenanzas municipales para exigir a los ayuntamientos la participación de los niños y la implicación de los jóvenes. Un problema importante que ha surgido es que no está claro cómo se puede llevar esto a la práctica cuando no se tiene experiencia en tratar con un grupo tan dinámico como el de los jóvenes, aparte del consejo local, la reunión del ayuntamiento y órganos similares. Además, el flujo de información debe estar abierto en ambas direcciones.

¿Aprendizaje mayéutico asistido por ordenador?



A más tardar con la crisis del Corona Virus, muchas formas de enseñanza y de escenarios mayéuticos democráticos se han desplazado hacia el ordenador e Internet. Esto exige un replanteamiento del aprendizaje asistido por ordenador. También puede tener aspectos positivos, ya que los aspectos de participación desempeñan un papel aún mayor que en la enseñanza presencial. Se ha reconocido que, en el contexto del aprendizaje asistido por ordenador y por Internet, sólo los escenarios de participación didáctica son funcionales y eficaces.

Por ello, los debates se centran en el diseño y la aplicación de la tecnología disponible.

Por ejemplo, es importante (y no siempre fácil de garantizar en el contexto del ordenador o, respectivamente, sobre todo de Internet y de los mensajes de odio y el lenguaje excesivo que allí se producen con frecuencia) evitar el miedo, el estrés o incluso el aburrimiento, mientras que las emociones positivas y las percibidas como interesantes son positivas y útiles para los procesos mayéuticos (véase, por ejemplo, Knautz 2013). El objetivo debe ser un acercamiento lúdico al medio (Ritterfeld 2011).

Un problema específico en el contexto del ordenador es, al parecer, que los alumnos "tienden a reducir la absorción de conocimientos en un modo de aprendizaje explícito para volver al modo de juego lo antes posible" (Kerres et al. 2009: o.S. - "die Aufnahme von Wissen in einem expliziten Lernmodus eher zu reduzieren versuchen, um möglichst zügig wieder in den Spielmodus zu wechseln"). El aprendizaje democrático también puede ser agotador; por lo tanto, el éxito también depende del contexto y del contenido. El aprendizaje democrático por ordenador debe aspirar especialmente a evitar la pasividad. La activación de los alumnos es el criterio decisivo, especialmente con el ordenador (Giessen 2016).

Por ejemplo, parece importante evitar una función de simple comentario (comentarios como "Me parece genial" o "Tu idea es una mierda y tú eres una mierda"), sino fomentar los comentarios constructivos.

Estas experiencias parecen triviales, pero había que probarlas y experimentarlas antes. Por lo tanto, lo formulado por Petko sigue siendo válido: "Lo que sería necesario [...] es una mayor orientación a 'probar' los potenciales postulados en contextos educativos" (2008: 11 - Nötig wäre [...] eine verstärkte Orientierung am, Ausprobieren' der postulierten Potenziale in Bildungskontexten).



Observaciones finales

En resumen, puede afirmarse que, al menos en un sentido amplio, los métodos educativos mayéuticos tienen una larga tradición en Alemania.

Esto, por cierto, también se ha observado desde el exterior. El lingüista y pedagogo francés Michel Bréal describió en 1875 que el sistema educativo alemán era considerablemente más liberal que el francés de la época. En Francia, dijo, la enseñanza seguía siendo en general *cours magistral*, mientras que en Alemania se animaba a los alumnos a pensar a lo largo del curso, a debatir y a asumir responsabilidades.

Por supuesto, estas tradiciones se vieron interrumpidas por rupturas dramáticas; ya se ha señalado que la propagandista de la educación Montessori fue asesinada en un campo de concentración por ser judía. No obstante, estas líneas de tradición existen y quizá también sean una explicación del hecho de que y cómo Alemania trató su pasado tras la Segunda Guerra Mundial.

En cualquier caso, el sistema educativo alemán sigue estando fuertemente influido por las ideas democráticas y mayéuticas. Podría demostrarse que no sólo se debate en nichos pedagógicos reformistas. Más bien, en estudios e informes recientes, la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de Alemania (Kultusministerkonferenz 2018), el Ministerio Federal de Asuntos de la Familia, la Tercera Edad, la Mujer y la Juventud (Kinder- und Jugendbericht des Bundesfamilienministeriums 2020), o el Bundestag alemán (Deutscher Bundestag 2020) abordan la importancia de estos enfoques pedagógicos y desean deliberadamente seguir promoviéndolos.

Los debates actuales también se refieren a la medida en que los enfoques mayéuticos son posibles en el contexto de los medios digitales.

Estos debates también muestran y demuestran la importancia que se concede a los temas correspondientes en Alemania.

Referencias

Bahrtdt, Karl Friedrich (1776), *Philanthropinischer Erziehungsplan*. Fráncfort del Meno: Eichenberg



- Berger, Manfred (1994), Clara Grunwald. Eine Wegbereiterin der modernen Erlebnispädagogik. Lüneburg: Brandes & Apsel
- Berger, Manfred (1999), "Jüdische Frauen im Kreis um Maria Montessori". En: Unsere Jugend Vol. 1 No. 10
- Berger, Manfred (2015), "Helene Helming (1888-1977). Pionierin der Montessori-Pädagogik". En: Höting, Ingeborg; Kremer, Ludger; Sodmann, Timothy (Eds.) (2015), Westmünsterländische Biografien. Vreden/Bredevoort: Achterland, 255-259.
- Böhm, Benno (1929), Sokrates Im Achtzehnten Jahrhundert. Studien Zum Werdegange des Modernen Persönlichkeitsbewusstseins. Neumünster: Wachholtz
- Bréal, Michel (1875), " Souvenirs d'un voyage scolaire en Allemagne ". En: *Revue des deux mondes* Vol 3 n° 7, 39-60.
- Bühler, Patrick (2012), Negative Pädagogik. Paderborn: Schöningh
- Deutscher Bundestag (2020), 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundestag, Drucksache 19/24200
- Dinter, Gustav Friedrich (1826-1830), Schullehrerbibel. Neustadt an der Orla: Wagner. 9 volúmenes
- Fries, Jakob Friedrich (1807), Neue Kritik der Vernunft. Heidelberg: Mohr & Zimmer
- Galura, Bernard (1796), Grundsätze der wahren (d. i. sokratischen) Katechisirmethode. Augsburg: Rieger
- Giessen, Hans "Mediation über eine Straße". En: Luxemburger Wort, 9. Februar 2013, 38-39.
- Giessen, Hans (2016), Medium, Performanz, Inhalt: Eine theoretische Metastudie zum mediengestützten Lernen. Saarbrücken: Universität des Saarlandes
- Gräffe, Johann Friedrich Christoph (1795-1799), Lehrbuch der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauche akademischer Vorlesungen, Gotinga: Vandenhoeck und Ruprecht, 3 volúmenes
- Gräffe, Johann Friedrich Christoph (1798), Die Sokratik nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht betrachtet. Göttingen o.A.
- Haberl, Herbert; Hammerer, Franz (1997), "Montessori-Pädagogik in Österreich - Rückblick und Perspektiven". En: Erziehung und Unterricht, Vol. 147. No 8, 819-832



- Habermas, Jürgen (1981), Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main Suhrkamp (zwei Bände)
- Hansen, Rüdiger; Knauer; Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2009), "Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen". En: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/2009
- Detlef Horster (1994), Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen. Jungk,
- Robert (1952), Die Zukunft hat schon begonnen. München: Goldmann
- Jungk, Robert; Müllert, Norbert R. (1993), Zukunftswerkstätten - Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne. Tercera edición.
- Kant, Immanuel (1784), Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? En: Berlinische Monatsschrift, H. 12, 481-494.
- Kant, Immanuel (1781), Kritik der reinen Vernunft. Riga: Hartknoch.
- Kant, Immanuel (1797), Die Metaphysik der Sitten. Königsberg: Nicolovius. Dos volúmenes Kant
- Immanuel (1798), Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Jena: Schütz.
- Kant, Immanuel (1803), Über Pädagogik. Königsberg: Rink
- Kerres, Michael; Bormann, Mark; Vervenne, Marcel. (2009). "Didaktische Konzeption von Serious Games: Zur Verknüpfung von Spiel- und Lernangeboten". En: Medienpädagogik. URL: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/kerres0908_0.pdf.
- Kinder- und Jugendbericht des Bundesfamilienministeriums (2020). Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlín: BMFSFJ
- Knautz, Kathrin (2013). Gamification im Kontext der Vermittlung von Informationskompetenz. En: Gust von Loh, Sonja; Stock, Wolfgang G. (Hrsg.) (2013), Informationskompetenz in der Schule. Ein informationswissenschaftlicher Ansatz. Berlín: De Gruyter Saur.
- Knobloch, Heinz (2006), Herr Moses in Berlin. Auf den Spuren eines Menschenfreundes. Berlin : Jaron.
- Kreft, Lars (2003), Verkehrserziehung in der Grundschule. Handlungsorientierte Unterrichtsmaterialien für das 3. und 4. Schuljahr. Schuljahr.Donauwörth: Auer.



- Kuhnt, Beate; Müllert, Norbert R. (2006), Moderationsfibel Zukunftswerkstätten verstehen anleiten - Das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt. Neu-Ulm: Spak; tercera edición revisada
- Kultusministerkonferenz (2018), Stärkung der Demokratie-Erziehung/Bildungszentrale für politische Bildung <https://www.bpb.de/themen/bildung/zukunftsbildung/192243/staerkung-der-demokratieerziehung/>
- Lessing, Gotthold Ephraim (1780), Die Erziehung des Menschengeschlechts. Berlin: Voß.
- Meyer, Hilbert (1987), Unterrichtsmethoden: Praxisband. Berlín: Cornelsen Scriptor
- Nelson, Leonard (1922), Die sokratische Methode. Vortrag, gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen.
- Petko, Dominik (2008). Unterrichten mit Computerspielen. Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung. En: MedienPädagogik Vol. 15/16. URL: <http://www.medienpaed.com/15/petko0811.pdf>.
- Plahl, Silvia (2022), Demokratie lernen - Wie Kinder und Jugendliche mitbestimmen können. Baden-Baden: SWR
- Reinhold, Carl Leonhard (1786), "Briefe über die Kantische Philosophie". En: Der Teutsche Merkur(versión electrónica: <https://archive.org/details/briefeberdieka00reinuoft/page/n5/mode/2up>).
- Ritterfeld, Ute (2011). "¿Aprender jugando? Ein differenzierter Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen von Serious Games". En: Computer + Unterricht. Vol. 84, 54-57).
- Stiller, Diana (2008), Clara Grunwald und Maria Montessori. Die Entwicklung der Montessori-Pädagogik in Berlin. Hamburgo: Diplomatica
- Szlezák, Thomas Alexander (2004), Platon und die Schriftlichkeit der Philosophie, Berlín 2004.
- Thaler, Walter (2022), Erinnerungswürdig. Prägende Persönlichkeiten der Salzburger Geschichte. Salzburgo: Pustet
- von Hatzfeld, Doris (2000), Clara Grunwald und Emmy Bergmann. Zwei Schwestern im Einsatz für die Montessori-Pädagogik. Ein Beitrag zur Geschichte der Montessori-Pädagogik in Deutschland. Augsburg: Universität, Diplomarbeit



von Staden, Julia (2020), Stuttgart 21 - eine Rekonstruktion der Proteste: Soziale Bewegungen in Zeiten der Postdemokratie. Bielefeld: transcripción

Warwitz, Siegbert A. (2009), Verkehrserziehung vom Kinde aus. Wahrnehmen - Spielen - Denken - Handeln, Baltmannsweiler: Hohengehren

Weierstraß, Karl (1845), "Über die Sokratische Lehrmethode und deren Anwendbarkeit beim Schulunterrichte". En: Weierstraß, Karl (1845): Mathematische Werke. Berlin: Mayer und Müller, 315-329.

Wöhrmann, Klaus-Rüdiger (1983), "Über einen strukturellen Unterschied zwischen der Mäeutik des Sokrates und dem Sokratischen Gespräch nach Leonard Nelson". En: Horster, Detlef; Krohn, Dieter (Eds.) (1983), Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag, Hannover: Soak-Verlag, 289-300.

3.3. Bulgaria

En la actualidad, los dos enfoques existen más bien en paralelo en el entorno escolar y es difícil encontrar su intersección común. Mientras que el enfoque Montessori tiene un abanico de aplicaciones más amplio - no está relacionado con una asignatura en particular y se practica en todas las etapas educativas (5-18 años), pero con un acento en los jardines de infancia y en las escuelas primarias (5-12 años), del enfoque socrático mayéutico, podemos decir que en lo que respecta a su práctica en la escuela, está relacionado con los cursos superiores en el grupo de edad de 13-18 años y se utiliza más bien en la enseñanza de asignaturas específicas del ciclo de humanidades - especialmente Filosofía e Historia, en cuyos programas se tratan temas de educación cívica. Otro detalle específico es que el enfoque socrático de la mayéutica no goza de un amplio apoyo institucional, sino que se basa principalmente en el apoyo metodológico de entusiastas y expertos universitarios y de ONGs y en sus causas personales, mientras que en el caso del método Montessori, podemos decir que, debido a su modernidad en la actualidad, goza de un fuerte interés público, y por tanto de una de las escuelas. Esto significa que el camino del enfoque socrático mayéutico hacia la escuela pasa principalmente por los proyectos. Otra cosa que no ayuda a una aplicación más amplia del enfoque socrático mayéutico es que los principales desarrollos que deberían



facilitar los profesores son muy académicos y no existen formaciones y entrenamientos centrados en herramientas pedagógicas específicas, actividades interactivas, casos de juegos de rol:

1. http://junior.integra.bg/bg/Socratic_Dialogue/docs/evelina_vardjiska.pdf
2. <https://extremepress.net/wp-content/uploads/E-book-Lochrat-Gherdjikov-Metodika.pdf>
3. [https://ejournal.vfu.bg/pdfs/%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%9E%D0%A0%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%9A%D0%9E%D0%92%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%20\(2\).pdf](https://ejournal.vfu.bg/pdfs/%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%9E%D0%A0%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%9A%D0%9E%D0%92%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%20(2).pdf)
4. http://e-phd.uni-sofia.bg/news/doklad_Nikolova.pdf

Sin embargo, una posible vía para una introducción más amplia del enfoque socrático mayéutico son las llamadas escuelas **innovadoras**, que tras la nueva ley educativa, aprobada en 2016, son una gran oportunidad para que las escuelas se desvíen de los carriles establecidos institucionalmente y busquen nuevos enfoques educativos. La escuela innovadora es un estatus adquirido institucionalmente que el Ministerio de Educación y Ciencia otorga a la escuela correspondiente sobre la base de un proyecto presentado para su aprobación al Ministerio de Educación y Ciencia. Alrededor del 40% de las escuelas búlgaras que han recibido este estatus de Escuela Innovadora por parte del Ministerio de Educación, en su innovación se establece la aprobación de nuevos métodos de enseñanza innovadores, Algunos de ellos se basan en métodos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico e incluyen el enfoque socrático mayéutico como método de trabajo. Ya hay escuelas que desarrollan nuevas asignaturas escolares con currículos propios basados en métodos de enseñanza innovadores -ejemplo Pensamiento Creativo y Comunicación, donde se practica el diálogo socrático como método adoptado en la Escuela Secundaria "prof. Assen Zlatarov", de la ciudad de Parvomay -

(<http://u4avplovdv.com/%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B5-%D0%BF%D0%BE-%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE->



[%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B5-%D0%B8-%D0%BE%D0%B1%D1%89%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD \)](#)

Contrariamente a lo que se ha dicho hasta ahora, el **método Montessori**, aunque actualmente se desarrolla como una iniciativa privada principalmente, debido al gran interés público, el Ministerio de Educación y Ciencia lo sigue de cerca y crea las condiciones para apoyarlo - a través de las llamadas escuelas innovadoras, a través de programas de formación, algunos de los cuales están diseñados como másteres universitarios.

Programas de formación Montessori para la edad preescolar en la Universidad de Sofía "St. Kliment Ohridski" - https://fnoi.uni-sofia.bg/?page_id=6871

- Máster "La pedagogía Montessori en la sociedad digital - etapa preescolar"
- La pedagogía Montessori en la sociedad moderna - etapa preescolar "/ primer y segundo nivel /

Lo mismo y por una nueva universidad búlgara - <https://cpo.nbu.bg/bg/profesionalno-kvalifikacionni-programi/montesori-pedagogika>

- Introducción a la pedagogía Montessori en el trabajo en grupo con niños de 3 a 6 años
- Aula Montessori - actividades principales, enfoque y prácticas en la edad escolar 1-4 grado

Históricamente, la tradición del método Montessori en Bulgaria se restableció en 1996, cuando se creó en Sofía el jardín de infancia privado "Dra. María Montessori", que marcó el inicio de la formación de la comunidad Montessori en Bulgaria. En 2008 la educación Montessori en Bulgaria da un paso decisivo hacia el establecimiento del método Montessori, que debe ser el principal y rector en la educación, y no utilizarse en el contexto de la pedagogía clásica. Los pioneros en este sentido son el jardín de infancia Montessori niños" (Casa dei Bambini), el Centro Infantil" Kameleni Montessori ", la Casa Infantil" Montessori. Estos son los tres primeros jardines de infancia en los que trabajan con niños maestros certificados por instituciones internacionales Montessori.

En 2011 el jardín de infancia Montessori "Casa de los niños" (Casa dei Bambini) se convirtió en la primera escuela de Bulgaria en recibir una licencia del Ministerio de Educación y Ciencia y de centro infantil pasó a ser un jardín de infancia privado. En 2012 recibieron una licencia



del Ministerio de Educación y Ciencia - "Camelini", y en 2013 - Casa de los Niños "Montessori". En 2014, la Casa de los Niños "Montessori" (Casa dei Bambini) se convirtió en la primera y, hasta ahora, única escuela de Bulgaria autorizada por el Montessori Center International de Londres (Reino Unido) para formar a estudiantes que cursan sus estudios en la institución británica. Ese mismo año, la Casa de los Niños abrió sus puertas a los estudiantes de la Facultad de Educación Primaria y Preescolar de la Universidad de Sofía "St. Kliment Ohridski", que trabajan con niños en diversos proyectos. No cabe duda de que las escuelas Montessori se están extendiendo más rápidamente en Sofía, donde las condiciones para la iniciativa privada crean el entorno más adecuado, pero se están expandiendo rápidamente a las siguientes grandes ciudades: Burgas, Varna y Plovdiv, que tiene su propia lógica económica.

En 2016, los padres y profesores del jardín de infancia Montessori "Casa de los Niños" (Casa dei Bambini) lanzaron una campaña a gran escala para promover el método Montessori en Bulgaria. Crearon una Comunidad para la Educación Innovadora y Montessori, que trabaja para cambiar el sistema educativo abriéndolo a formas nuevas y alternativas de aprendizaje y proporcionando un entorno seguro e innovador para los niños. El 6 de abril de 2016, la Comunidad para la Educación Innovadora y Montessori y la Facultad de Educación Primaria y Preescolar de la Universidad de Sofía "San Kliment Ohridski" celebran una mesa redonda sobre "Educación innovadora en Bulgaria - pedagogía Montessori".

Tras la adopción de la nueva ley sobre educación en 2016 y el procedimiento establecido en la ley para el estatus de las escuelas innovadoras en los próximos años, la pedagogía Montessori se está desarrollando rápidamente en los jardines de infancia y escuelas municipales y estatales.



3.4. España

Introducción

Históricamente, España inició una amplia reforma educativa a finales del siglo XIX y principios del XX. En efecto, fue un periodo convulso en toda Europa, pero para España a finales del siglo XIX el Estado se convirtió en república forzando a la monarquía al exilio. Durante este periodo, la década de 1900, la educación se convirtió en una pieza clave para el desarrollo del país. Durante este periodo de reformas, España miró principalmente a Alemania, Francia e Inglaterra. También es cierto que María Montessori visitó España en 1914, en lugar de viajar a Inglaterra como estaba previsto. Debido a que la Primera Guerra Mundial había comenzado, decidió visitar Barcelona en su lugar y experimentar allí con algunas de sus pedagogías. Éstas resultaron ser muy exitosas y María Montessori, visitó España en varias ocasiones posteriormente, implantando su modelo en varias escuelas de Cataluña (Cañigueral, 2022; Porto Ucha & Vázquez Ramil, 2014). En 1907 un grupo de intelectuales liderados por Enric Prat y la burguesía catalana querían un sistema educativo catalán. Debido a que algunos de ellos visitaron diferentes países como Francia con nuevas e innovadoras pedagogías procedentes de EEUU, quisieron transformar la sociedad catalana utilizando algunas de esas ideas. Diferentes revistas educativas empezaron a prestar atención al trabajo de Maria Montessori en Italia y a cómo su sistema funcionaba muy bien. Debido a que el Gobierno Regional Catalán en ese momento estaba dirigido por dos grandes intelectuales (Egenio Dórs y Puig i Cadafall) se creó un Departamento Pedagógico o Consejo de Educación, con el fin de empezar a aplicar las pedagogías de Montessori en orfanatos como el Hogar Orphans de Barcelona (Cañigueral, 2022).

La tasa de analfabetismo era muy alta: se calcula que hasta el 50% de la población era analfabeta) y la pobreza y el trabajo infantil eran la norma en aquella época. El principal método de enseñanza era la memorización, y los castigos corporales en clase eran la norma. Como dice el famoso refrán de aquellos tiempos "la letra con sangre entra". Fue en este contexto en el que ciertos políticos como los aragoneses Joaquín Costa y José Ortega y Gasset, de ideas liberales y conocedores de lo que ocurría en el resto de Europa, pensaron y lucharon por cambios drásticos en la educación, creyendo que el verdadero cambio que tanto



necesitaba España tenía que empezar por cambios en la Educación. Lucharon por ello con la ayuda de escritores y académicos.

Profesores como Miguel de Unamuno, Francisco Giner de los Ríos y Santiago Ramón y Cajal.

Es importante señalar que España nunca tuvo una época de Ilustración (volvió de nuevo a una monarquía absoluta tras votar la primera constitución). Así pues, la economía del país dependía principalmente de la agricultura basada en grandes latifundios propiedad de unos pocos, con la mayoría de la población viviendo y trabajando para estos ricos terratenientes por sueldos miserables.

Historia de las nuevas metodologías en España el papel de las mujeres pedagogas/educadoras

En este contexto, algunos profesores de la Universidad Central de Madrid, cansados de la falta de libertad de cátedra y de la imposición de la Iglesia católica y su intervención en los planes de estudio, decidieron salirse y crear la "Institución Libre de Enseñanza" (ILE). En 1876 se creó la ILE siguiendo la escuela alemana del krausismo. Fue, sin duda, la mayor reforma educativa de la España Moderna. Una institución mixta por primera vez en la historia de España, muy rara para aquellos tiempos. El enfoque de la ILE se centró en metodologías innovadoras y activas siguiendo el modelo socrático, tales como: nada de memorización, el uso de debates en clase, el fomento del pensamiento crítico, nada de libros, el uso de juegos y gimnasia en la escuela, nada de exámenes y la vinculación entre salud y educación, artes y oficios, asignaturas artísticas y música.

La idea pedagógica principal era que había que educar a los niños más que enseñarles, en el sentido de que había que educar a los niños como futuros ciudadanos responsables. A partir de la ILE se crearon varios departamentos e instituciones importantes: el Ministerio de Instrucción Pública, la Junta de Ampliación de Estudios, los Museos Pedagógico y Meteorológico y las Residencias Universitarias (Mujeres para un Siglo: María de Maeztu, 2022). El Museo Pedagógico fue el responsable de los nuevos planes de estudio para las escuelas, en los que se aplicaron metodologías activas e innovadoras. La idea era formar futuros maestros para crear un nuevo sistema educativo en el que las escuelas fueran centros culturales (Investigar la Educación, Escuela en la Segunda República, 2013).



Justo al mismo tiempo se creó un conjunto de becas para profesores. Los profesores podían solicitarlas y realizar una breve estancia internacional en Inglaterra, Francia, Alemania, Bélgica y otros destinos. Esto dio a los profesores la oportunidad de experimentar la educación en países donde se estaban llevando a cabo excelentes proyectos educativos innovadores (Rebordinos Hernando, 2014). También se realizaron importantes inversiones en infraestructuras educativas. Durante esta época, las escuelas se conceptualizaban como lugares limpios, saludables y acogedores para que los niños aprendieran y crecieran como seres humanos. En esta época se crearon los llamados "Grupos Escolares", con aulas más grandes y llenas de luz natural, grandes patios de recreo e incluso piscinas para que los niños aprendieran a nadar y practicaran deportes.

En 1915 se creó la Residencia de Señoritas, dependiente de la ILE. Este Instituto, bajo la dirección de una de las más grandes pedagogas españolas, María de Maeztu y Whitney, se estableció para ayudar a las mujeres a progresar en su educación desde el nivel secundario hasta el ingreso en la Universidad Central de Madrid. La residencia comenzó con 35 mujeres estudiando en la Universidad Central y entre los años 20 y 30 este número se elevó a más de 350 residentes femeninas estudiando en la universidad, incluso más que en la Residencia de Hombres.

María de Maeztu y Whitney fue maestra de enseñanza primaria y profesora de Pedagogía en la universidad. Estudió en la Universidad de Salamanca bajo la tutela de Miguel de Unamuno y obtuvo una beca para visitar Londres, luego Bruselas y Bélgica y más tarde pasó tres meses en Cambridge, gracias al "Patronato de Pensiones para Ampliación de Estudios". Tenía una visión muy diferente de lo que debía ser la educación, y estaba muy preocupada por la educación de las mujeres y la importancia de la formación de los profesores de primaria y secundaria. Influenciada por las ideas pedagógicas de Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío (Fundadores de la ILE), María de Maeztu creía que para mejorar el sistema educativo en España los maestros y sobre todo las mujeres debían formarse.

En definitiva, los futuros maestros deberían obtener un título superior en educación y estar mejor formados en metodologías activas e innovadoras.

En 1931, al comienzo de la Segunda República, el 50% de la población española era analfabeta y, por aquel entonces, el 80% de las mujeres españolas también lo eran. Esto significaba el



acceso únicamente a trabajos temporales y mal pagados y una dependencia total de sus maridos (Mujeres para un Siglo: María de Maeztu, 2022).

María de Maeztu, seguía las mismas pedagogías que la ILE, e intentaba poner en práctica lo que había visto durante sus visitas al extranjero, también incluía tener visitantes importantes para hablar de sus investigaciones. Algunas de las personas que visitaron el Instituto de Señoritas fueron Marie Curie, Albert Einstein y Maria Montessori entre muchos otros. Trabajó para aprender haciendo, y un enfoque holístico del aprendizaje, promoviendo la dignidad y el diálogo en las aulas.

Intentó imitar a las universidades *colleges*, ingleses y norteamericanos, creando un ambiente de indagación y diálogo desde una perspectiva científica. Estas innovaciones tuvieron lugar mientras Maria Montessori se encontraba en Barcelona aplicando algunas de sus nuevas ideas en escuelas para niños pertenecientes a la burguesía, muy relacionadas con el movimiento educativo catalán de la "Nueva Escuela", que también estaba vinculado al Movimiento Regionalista Catalán y directamente relacionado con la burguesía catalana.

En 1934 María Montessori fue invitada por María de Maeztu y Whitney a dar un curso en Madrid. Conectaron inmediatamente y trataron de cooperar al máximo.

Lamentablemente, todo esto se truncó repentinamente con el estallido de la Guerra Civil española en 1936. Tras tres años de guerra, España inició cuarenta años de dictadura durante los cuales el sistema educativo volvió a su estado anterior de la primera República. María de Maeztu y Whitney tuvo que huir a Argentina. Nunca regresó a España con vida, aunque años más tarde fue trasladada a España con honores y enterrada en Estella, Navarra, donde estaba su familia. Este es sólo un ejemplo de lo que hizo una de las más grandes pedagogas del sistema educativo español en la misma época que María Montessori.

A muchos otros maestros de la República también se les prohibió seguir educando bajo el régimen dictatorial. Muchos tuvieron que pasar por audiencias públicas para demostrar que eran aptos para tan importante tarea moral. Es importante mencionar esto, porque todavía hoy es una parte oculta de la Historia de la Educación Española. Cuando nos referimos a la innovación y a las metodologías innovadoras, no tenemos en cuenta que durante la década de 1930 esos métodos ya se estaban aplicando.



Durante el inicio del periodo democrático cambiaron las leyes educativas, pero no fue hasta los años 90 cuando se hizo y se fomentó por primera vez el reconocimiento de las competencias y una "forma de enseñar más innovadora". El sistema educativo español durante los últimos años del Régimen de Franco intentó por primera vez democratizar la educación en todos los niveles educativos.

Sin embargo, las pedagogías de enseñanza se basaban en la memorización y la educación secundaria se centraba en enfoques y objetivos academicistas. Los alumnos españoles llegaban a la enseñanza secundaria con el objetivo de ir a la universidad y durante todos los años de la enseñanza secundaria se preparaban para ello. Las metodologías de enseñanza no eran innovadoras ni activas, las clases estaban centradas en el profesor y los alumnos tenían que memorizar y demostrar el aprendizaje mediante exámenes finales (Lorenzo Vicente, 1996).

Leyes educativas recientes que promueven la aplicación de pedagogías innovadoras

El sistema educativo español ha experimentado numerosos cambios en poco tiempo, debido a la aprobación de múltiples leyes educativas que han modificado los contenidos curriculares, la organización de las distintas etapas educativas y el funcionamiento de los centros, entre otros aspectos. En concreto, desde la publicación de la Constitución de 1978, se han promulgado las siguientes leyes educativas, con rango de Ley Orgánica, muchas de ellas actualmente derogadas y, por tanto, no vigentes:

Tabla 1. Leyes orgánicas educativas españolas desde la Constitución de 1987 hasta 2020.

Año	Título de la ley	Validez
1980	LOECE, del Estatuto de Centros Escolares	No entró en vigor
1983	LRU, de Reforma Universitaria.	Derogado
1985	LODE, del Derecho a la Educación.	Modificado y efectivo
1990	LOGSE, de Ordenación General del Sistema Educativo.	Derogado
1995	LOPEG, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes	Derogado



	de centros educativos).	
2001	LOU, de Universidades.	En vigor
2002	LOCFP, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.	En vigor
2002	LOCE, de Calidad de la Educación.	Derogado
2006	LOE, de Educación.	Modificada por la LOMCE y la LOMLOE, en vigor
2013	LOMCE, de Mejora de la Calidad Educativa.	Derogado por LOMLOE
2020	LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE-Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación modifica la LOE-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación).	En vigor a partir del 19 de enero de 2021

Como puede deducirse de la Tabla 1, existe una falta de consenso, sostenibilidad y progresión coherente en la rápida sucesión y cambios de las diferentes leyes educativas. Además de las leyes nacionales, las Comunidades Autónomas también tienen alguna implicación en su aplicabilidad. Esto se debe al proceso de descentralización que tuvo lugar durante el periodo de democratización, tras el Régimen de Franco. Cabe destacar que las Comunidades Autónomas (o regiones) tienen competencias en materia de educación, por lo que cada autonomía puede desarrollar su propio marco legal; la legislación más significativa se centra, entre otras cuestiones, en:

- El currículo, es decir, los contenidos, las metodologías y la evaluación en cada etapa
- Normas de convivencia escolar
- Atención a los alumnos con necesidades educativas específicas
- Regulación del funcionamiento y la organización de las escuelas (especialmente en el caso de las escuelas públicas).



Es importante señalar que, aunque muchas reformas empezaron a mencionar la importancia de adquirir competencias, sigue habiendo confusión sobre cómo hacerlo. Otro factor clave es la creciente diversidad cultural en las aulas españolas, y cómo las diferentes leyes educativas han intentado ser más inclusivas y mencionar la integración, pero con pocos planes escolares definidos o currículos más flexibles que puedan ayudar realmente a esas escuelas inclusivas (Bolívar, 2020; Baches & Sierra-Huedo, 2019).

Como se desprende del informe, la figura de las pedagogas no sólo María Montessori sino también María de Maeztu y Whitney tuvo un gran impacto en la educación en su época, pero también en la actualidad. Así, esas pedagogías son tan actuales e innovadoras como entonces. Una característica que es importante destacar es la importancia de atender a los niños que tienen dificultades para aprender en un sistema estandarizado, a los que son minorías, o a los que no aprenden como el sistema impone. Las principales metodologías activas de entonces se centraban en esos niños y jóvenes. Esta será una excelente consideración para el proyecto REACT.

Todo ello implica, obviamente, "nuevas" metodologías de enseñanza en las que todos los alumnos deben desempeñar un papel importante en su propio aprendizaje, teniendo la oportunidad de crecer en un espacio acogedor del que se sientan parte. Aprender haciendo, aprender a aprender, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, la comunicación eficaz entre culturas son, de hecho, claves para el éxito de todas esas metodologías (Delors, 1997). Si queremos recuperar el espíritu de María Montessori y María de Maeztu y Whitney y de tantas otras mujeres pedagogas, tenemos que replantearnos cómo tienen que aprender nuestros niños para convertirse en las mejores personas y en buenos ciudadanos del mundo. El modelo socrático así como el modelo mayéutico, no son en absoluto un modelo anticuado y se necesita una comunicación más fluida y eficaz para superar las barreras culturales que están muy ligadas a los estilos de aprendizaje y a las barreras del aprendizaje.



Referencias

- Baches Gómez, J., & Sierra Huedo, M. L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: Retos y oportunidades (La educación *intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: Retos y Oportunidades*).
- Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 23(1), 161-181.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9149>
- Bolívar, A. (2020). Contexto de la educación secundaria. Estructura y organización. En F. Imbernón (Coord.). Procesos y contextos educativos enseñar en las instituciones de educación secundaria (pp. 1-16). Barcelona: Graó.
- Cañigual, D. (2022). *La historia de Montessori en Barcelona*. Obtenido de https://issuu.com/danileina/docs/currentthe_story_of_montessori_in_barcelona_dani/s/11614225
- Delors, J. (Coord.) (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana - Ediciones UNESCO.
- Investigar la Educación, Escuela en la Segunda República. (2013). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=IUrywcPZTmI&app=desktop>
- Lorenzo-Vicente, J. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria en España. *Revista Complutense de educación* nº 7(2), pp. 51-79
- Mujeres para un Siglo: María de Maeztu. (2022). Obtenido de <https://www.rtve.es/play/videos/mujeres-para-un-siglo/mujeres-para-siglo-maria-maetzu-educacion/713453/>
- Porto Ucha, A., S. & Vázquez Ramil, V. (2014). María Montessori en la Residencia de señoritas de Madrid (1934): entre la visita social y el esbozo de proyecto pedagógico. En J. M. Hernández (Coord.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 251-263). Salamanca, España: Casa Fahrent.



Co-funded by
the European Union



REciprocal
maieutic Approach
pathways enhancing
Critical Thinking

Rebordinos Hernando, F., J. (2014). La obra y el método de María Montessori y su repercusión en los manuales de Historia de la Educación empleados en España.

J. M. Hernández (Coord.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 155-175). Salamanca, España: Casa Fahrent.



4. Capítulo 4 - Talleres mayéuticos recíprocos para clases de secundaria inferior y media

4.1. Metodología

En este capítulo se describirá la metodología adoptada por el proyecto REACT, que se presenta como una combinación de la estructura mayéutica del sociólogo Danilo Dolci y el enfoque centrado en la observación y el acompañamiento al aprendizaje autónomo de Maria Montessori.

La estructura incluye la propuesta de algunos laboratorios que, inspirándose en los principios de las dos pedagogas italianas, pueden ofrecer a los profesores, pero en general a toda la comunidad educativa, una herramienta práctica para la aplicación de la mayéutica dulce utilizada por los principios Montessori de observación y autonomía. Más allá de los posibles vínculos teóricos entre las obras de los dos científicos, la metodología surge sin duda como una propuesta autónoma original, sin duda práctica y factible en muchos contextos.

4.2. El marco teórico

El Enfoque Maieútico Recíproco (EMA) es un método dialéctico de indagación y "autoanálisis popular" para el empoderamiento de las comunidades y los individuos, y puede definirse como un "proceso de exploración colectiva que toma, como punto de partida, la experiencia y la intuición de los individuos" (Dolci, 1996). La RMA fue desarrollada por Danilo Dolci a partir del concepto socrático de mayéutica. Deriva del griego antiguo "μαιευτικός", relativo a la partería: todo acto de educar es como dar a luz todo el potencial del educando que quiere aprender, como una madre quiere que su hijo salga de ella. La mayéutica socrática compara al filósofo con una "comadrona del conocimiento" que no llena de información la mente del alumno sino que le ayuda a alcanzar la luz, utilizando el diálogo como instrumento dialéctico para llegar a la verdad. Lo que diferencia ambos conceptos es el hecho de que la mayéutica de Sócrates era unidireccional, mientras que para Danilo Dolci el concepto de conocimiento



procede de la experiencia y es necesaria una relación recíproca. Como su nombre indica, la RMA es un proceso "recíproco" entre al menos dos personas y normalmente se realiza dentro de un grupo, con una persona que hace preguntas y otras que dan respuestas. Es la comunicación mayéutica recíproca la que hace aflorar los conocimientos de las personas, y todos los participantes aprenden unos de otros. Partiendo de esta base e inspirándose en otros grandes pensadores y personas en acción (Gandhi, 1999; Freire, 2002; Capitini, 1958; Chomsky, 1998; Moren, 2001; Galtung, 1957), Dolci desarrolló el RMA, que empezó a utilizar en los pueblos de Partinico y Trappeto, luchando por los derechos de los pobres y contra la mafia. La RMA está fuertemente conectada con el concepto de "comunicación no violenta" (Rosemberg, 2001) y también puede describirse como una estrategia de comunicación de grupo (Habermas, 1986) que permite a todos los elementos del grupo dar sus ideas y opiniones, contribuyendo con ello al desarrollo de una idea final común con el fin de realizar un cambio en las esferas sociales / políticas / económicas / educativas individuales y colectivas (Mangano, 1992).

4.3. RMA: supuestos y características

Supuestos

El diálogo como herramienta de investigación recíproca y participación activa. Cada persona tiene un conocimiento interior que procede de la experiencia.

El conocimiento es dinámico y está en constante evolución y debe construirse dentro de un grupo.

Que todo el mundo esté en conexión dentro de un grupo puede ser un elemento de cambio.

Características



Énfasis en la experiencia individual y de grupo.

Profundo análisis de base/participación de todos en el proceso mediante el cual comprendemos nuestras necesidades reales y nuestra responsabilidad para lograr un cambio.

Conexión con la realidad para identificar problemas concretos, desarrollar la conciencia recíproca y encontrar soluciones positivas.

Construir imágenes complejas de la realidad a través de la pluralidad de puntos de vista y la contribución de todos.

La horizontalidad del p r o c e s o : reparto del poder en lugar de dominación/concentración del poder.

Participación activa . Escucha activa .

Comunicación. Confrontación. Cooperación. No violencia.

Creatividad. Auto-reflexión.

Apertura.

4.4. El proceso de aprendizaje de la RMA

*Todo el mundo aclara sobriamente
y crece: una reunión cohesionada
si al final ya no es usted mismo
y más usted mismo que antes.*

(Danilo Dolci, 1984, El mundo es sólo una criatura)

El proceso de aprendizaje de la RMA comienza con un largo proceso de análisis y debate sobre temas significativos para el grupo, profundizando en los sentimientos, las perspectivas internas y las necesidades que tienen las personas. En un diálogo continuo que encarna una



nueva forma de educar, comenzamos haciendo hincapié en la capacidad individual de los alumnos para descubrir sus propios intereses vitales y expresar libremente sus sentimientos sobre los descubrimientos que han hecho.

El análisis de palabras es una práctica utilizada en la RMA que pretende potenciar la capacidad de las personas para analizar más profundamente la realidad y desarrollar su capacidad de autorreflexión. El objetivo final no es comprender algún "significado verdadero", sino comprobar cómo los significados "resuenan" de muchas maneras en diferentes personas y, lo que es más importante, reconstruirlos a través de un proceso experiencial compartido de descubrimiento y respeto recíprocos.

Es esencial que integremos la teoría y la praxis en este proceso, generalizando la experiencia y desarrollando perspectivas sobre hacia dónde queremos ir. Debemos observar, experimentar, vivenciar juntos, en una atmósfera de apoyo mutuo para comprendernos. Poco a poco, a través del diálogo, surge un sentido de grupo como proceso en el que el participante aprende que el grupo es un organismo en el que uno puede ser valorado como persona y participar en la formación de una sociedad democrática.

En el proceso de RMA, educar se entiende en el sentido clásico de la palabra, es decir *e-ducere*, sacar. Su objetivo es descubrir, resolver, decidir, aprender, diseñar, pensar, construir juntos, así como conocerse más profundamente valorizando plenamente la contribución de cada uno. El proceso educativo se desarrolla en dos sentidos: las discusiones reales que se producen y que pueden tener resultados concretos y el desarrollo de competencias a través de las discusiones y reuniones de grupo. La experiencia de tomar decisiones de esta manera, de aprender a modificar y coordinar las propias exigencias con las de los demás y de aprender a planificar, tanto personalmente como en grupo, es importante para todos. La conversación anima a los alumnos a expresarse. La disposición a escuchar permite al educador acercarse a la forma de pensar y de ver del alumno.

En este sentido, la RMA fomenta el desarrollo del potencial de cada uno para descubrir, crea e impulsa confrontaciones y encuentros esenciales para analizar, imaginar y experimentar la capacidad de cambiar la realidad y actuar de forma no violenta.

Las palabras, lenta y dolorosamente, se convierten en acción, en vida.



(Danilo Dolci, 1984, El mundo es sólo una criatura)

4.5. Los talleres de RMA

La exhaustividad y la sencillez de un taller de RMA sólo puede ser revelada a quien lo experimenta: el cuestionamiento es una ciencia y un arte.

El contexto

El número máximo de participantes sugerido es de 20, el mínimo de 10.

Sólo hay un coordinador de RMA para cada sesión. La duración máxima sugerida es de 3 horas.

El espacio está organizado para crear un entorno democrático y no jerárquico.

Los participantes se sientan en círculo (reparto de poder, igualdad), de modo que todos tengan la misma distancia del centro y puedan mirarse a los ojos. El espacio es la metáfora de las relaciones, la comunicación, la expresión y la creatividad.

No hay ningún líder, jefe, escritorio o púlpito. Arengando a la multitud desde el balcón es totalmente diferente a intentar crear un diálogo democrático en el que sea posible escuchar preguntas y pensar en tomar decisiones responsables.

Es útil disponer de un rotafolio o un cuaderno para anotar las diversas intervenciones y registrar los resultados de la sesión.

Ambiente cálido, luminoso y confortable. Una estrecha conexión con la naturaleza es muy útil.



Si es posible, es importante permitir una coexistencia entre gente sencilla, expertos y profesionales dentro del grupo.

Preparación al taller RMA

Es aconsejable que todos se preparen a priori (leyendo documentos, investigando, trayendo artículos, letras de canciones, fotos, etc.).

El tema que debaten los participantes se decide antes de la sesión, ya que es necesario que todos estén de acuerdo con el tema.

El taller RMA

En la primera reunión, es importante que los participantes se presenten de forma personal o exponiendo su sueño personal.

El coordinador de RMA introduce el tema o una "buena pregunta". Ej. ¿Qué es la paz según su experiencia personal? ¿Qué es la guerra?

El taller debe comenzar como un proceso de indagación dialéctica que debe ser fácil y basarse en una estructura democrática abierta, sin ningún tipo de coacción, imposición, desviaciones místicas o cierre dogmático.

No es necesario presentar previamente el marco teórico del RMA.

La coordinadora del RMA armoniza la discusión en grupo para que cada participante disponga del tiempo adecuado en cada sesión, de modo que cada una pueda expresarse sobre el tema y según su propio estilo y personalidad.



Es importante poner siempre el acento en las necesidades, intereses, deseos y sueños reales en primer lugar, para comprender nuevas relaciones, a veces oscuras, y aprender a considerar otras opciones.

El coordinador debe educar al grupo a escuchar su propia respiración interior, como hace una comadrona con las mujeres durante el parto, y también debe dar al grupo el ritmo adecuado para dar espacio a la confrontación recíproca y dar forma a una nueva idea-acción. La respiración y el ritmo se inspiran en los procesos naturales.

Durante la sesión, los participantes preguntan cuándo quieren hablar, creando un orden que debe respetarse. Es una buena práctica que todos los participantes expresen su opinión sobre el tema tratado, ya que entonces se apela a la responsabilidad individual que cada uno debe tener en su propia vida.

Es importante que todos escuchen activamente la voz de los demás.

El coordinador también puede invitar a hablar a los participantes que estén en silencio, dándoles la posibilidad de aceptar o rechazar la invitación.

Sin embargo, corresponde al coordinador de RMA permitir e incluso inspirar momentos de silencio en los que no se presione a la gente para que de necesariamente algún tipo de respuesta, sino más bien para que reflexione en silencio sobre lo que acaba de escuchar de otras personas y luego hable.

Es importante poner en práctica la metáfora del mosaico, encontrar nexos, conectar por asociación de ideas y analogías. Los



fragmentos de conocimiento, de experiencia, las hipótesis formuladas por cada uno, se van relacionando unos con otros, gracias a cada aportación.

El coordinador del RMA puede intervenir y aportar su propia contribución para permitir una verdadera reciprocidad. Sin embargo, no debe influir en la discusión del grupo expresando su opinión personal sobre el tema tratado, sino que, en un plano más metodológico, debe favorecer la comunicación recíproca, relanzar la discusión, pedir más explicaciones y/o ejemplos extraídos de experiencias personales de los participantes, etc.

Es importante que durante el debate el coordinador de RMA anote lo que dicen los participantes.

Una vez desencadenado el proceso de investigación, el coordinador del RMA pretende mejorar la autonomía del grupo y su capacidad de autoorganización.

¿Cómo terminar el taller de RMA?

Al final del taller, la coordinadora del RMA concluye pidiendo una breve evaluación a todas las participantes sobre su experiencia personal y sobre lo que han aprendido en el grupo. Esta evaluación final permitirá a los participantes tener una retroalimentación recíproca.

El coordinador del RMA cierra el taller haciendo un breve resumen de lo que se ha dicho durante la sesión y sacando conclusiones sobre lo que ha surgido de ella.

El coordinador de RMA también debe hablar del próximo



encuentro y proponer cuándo, a qué hora y sobre qué.

Una actividad tan intensa debe documentarse con regularidad y el coordinador de RMA debe llevar los registros después de cada taller y hacer una síntesis de los principales resultados. Después de un cierto número de reuniones en las que los participantes experimenten profundamente la RMA, el coordinador de la RMA podría cambiar durante el taller. Poco a poco, todos deben convertirse en verdaderas matronas de los demás.

Durante el taller todos los participantes discuten sobre cómo está yendo la experiencia de aprendizaje y los descubrimientos realizados por el grupo.



4.6. El coordinador de RMA

Dentro de un taller, un coordinador de RMA no transfiere contenidos de una mente a otra, sino que crea las condiciones para que cada persona pueda aprender a expresarse e investigar individualmente y en grupo.

Es un experto en el arte del cuestionamiento. Puede esperar durante el tiempo natural de gestación, valorizando lo que la RMA produce en forma de hipótesis, tesis, nuevas preguntas, propuestas, etc.

Sabe escuchar para reformular preguntas más específicas, intenta con otras personas conectar las observaciones, subrayar los puntos de convergencia y ayudar a interpretar lo que empieza a surgir.

No es un líder, sino una "comadrona", experta en la teoría y la práctica del trabajo en grupo, implicada en clarificar la esencia de las intuiciones y experiencias de cada uno.

Características del coordinador de RMA

Capacidad para coordinar el proceso del grupo y al mismo tiempo estar al nivel de los participantes (capacidad para compartir el poder), asegurar la atención a los sentimientos, los planes y objetivos individuales/grupales, gestionar el tiempo.

Capacidad para plantear preguntas y analizar problemas en lugar de imponer soluciones.

Capacidad para "leer" y atravesar el grupo, empatía, capacidad para valorizar cada experiencia individual y la expresión de todos los participantes.

Habilidades de comunicación: escucha activa y capacidad de expresión clara, presentación, comunicación intercultural.

Capacidad de resumir y utilizar palabras clave, habilidad para



reflejar intuiciones e ideas personales y grupales, reformular, iniciar a otros para que hablen, aclarar intervenciones.

Capacidad para gestionar los conflictos dentro del grupo y para trascenderlos de forma positiva.

Apertura a la diversidad, capacidad para evitar y/o cambiar prejuicios, sensibilidad, paciencia.

Creatividad.

4.7. Temas clásicos del RMA

Danilo Dolci consiguió crear una red de colaboradores, intelectuales y no, que se preguntaban profundamente por el sentido de la comunicación y por sus aplicaciones sociales, políticas y humanas. En 1988, lanzó una iniciativa para crear un "Manifiesto sobre la Comunicación", entonces llamado Borrador del Manifiesto³. Era consciente de los riesgos ligados a la llamada "comunicación de masas", como el aumento de los medios de transmisión unidireccionales (como la escuela unidireccional, la televisión, las pausas propagandísticas/comerciales). En el Manifiesto sobre la Comunicación participaron amigos de Dolci de todo el mundo, todos ellos grandes personalidades de la cultura internacional como Galtung, Chomsky, Freire, así como científicos como Rubbia, Levi Montalcini, Cavalli Sforza, pero también representantes de la solidaridad cultural como Don Ciotti y Monseñor Bello de Italia y Ernesto Cardenal de Sudamérica. Del Manifiesto se desprende claramente lo que Dolci, y sus colaboradores pretenden para la comunicación: la oportunidad de hablar libremente, también para aquellos que no suelen tener la oportunidad de hablar, para que puedan ser escuchados, y también recibir respuestas.

³ Consulte el DVD para encontrar el "Borrador del Manifiesto" (Danilo Dolci, 1998).



4.8. El RMA como herramienta de transformación social

No es posible ejercer un conflicto no violento sin ser capaz de comunicarse. Además de la experiencia de Ghandi, para lograr interpretar la esencia de las relaciones, es necesario clarificar:

¿Cuál es la diferencia entre transmisión y comunicación?

Según Dolci, la transmisión es a menudo unidireccional, tóxica e indignante, mientras que la comunicación es un proceso bidireccional, sin un papel activo ni pasivo, ni un emisor superior y otro inferior. En el Borrador del Manifiesto, Dolci denunció los perjuicios derivados de las relaciones unidireccionales y violentas en todos los ámbitos y propuso como alternativa el RMA y la comunicación no violenta. Comunicar no es sólo informar, intercambiar, codificar y decodificar; es en cambio una condición de inesperada fertilidad cultural estrechamente relacionada con la creatividad y el crecimiento personal.

¿Cuál es la diferencia entre poder y dominación?

La dominación lleva a la sociedad a la violencia, por lo que Dolci subraya de forma llamativa la distinción entre dominación y poder. Considerado como sustantivo, "poder" significa potencialidad, fuerza, virtud, facultad de operar, aptitud para influir en las situaciones, cuando lo permiten la voluntad y la disponibilidad del sujeto. Aprender a expresar el poder personal es una necesidad práctica e interior de cada uno y, a diferentes niveles, está ligado al hecho de ser creativo. Cuando el poder personal pretende dominar a los demás, se convierte en dominación, es como una "enfermedad por el poder" y sólo transmite de forma unidireccional, sin reconocer el derecho de la mayoría a realizar su propio deseo de comunicarse. Consideramos que el poder es lo que fortalece y emancipa a todos y desarrolla la participación democrática, mientras que la dominación es lo que es violento, insano y no aporta ningún desarrollo.

¿Cuál es hoy la relación entre dominación y transmisión violenta?

Según Dolci, en el ámbito educativo, la dominación se manifiesta en la transmisión de una realidad prefabricada. Dolci afirma que una de las mentiras más extendidas y molestas, traducida en diferentes idiomas, es considerar las transmisiones como comunicaciones.



Transmitir puede ser violento o no violento, mientras que comunicar es esencialmente sincero y no violento, incluso cuando es conflictivo: transmitir es como enviar y a menudo ignora quién recibe. La comunicación presupone la participación, la capacidad de expresar, de escuchar activamente y de recibir al mismo tiempo una respuesta.

El uso actual de herramientas unidireccionales permite que pocas personas en el mundo determinen el futuro de la mayoría. La transmisión convierte a las personas en pasivas y sumisas, mientras que la comunicación creativa se centra en el desarrollo de la persona. No es el poder sino una forma de dominación la que define el tipo de relación entre el sujeto activo que afecta a otro pasivo mediante instrumentos económicos, ideológicos o políticos. Si la creatividad de cada uno no crece, como individuo y como grupo, quien tiene más poder tiende a imponerse.

Hoy en día, saber distinguir entre transmitir y comunicar es un procedimiento esencial para el crecimiento democrático en todo el mundo y para la creatividad de todos. En su Manifiesto, Dolci subraya cuántas herramientas de dominación escapan al control democrático y a la conciencia popular. Sólo la comunicación permite descubrir cómo cada uno puede crecer como criatura única y diferente. Lo que acribilla es el miedo a ser creativo, el no poder comunicar, por lo que, si la transmisión es dominación, la comunicación es poder. No poder expresarnos (y comunicarnos) y no poder utilizar nuestro poder, nos enferma y nos mata.

No debemos tener miedo al diagnóstico. En nuestra sociedad la gente no se desarrolla con alegría, sino con miedo. La gente es incapaz de cultivar sus propios intereses y de prepararse libremente para activar los cambios sociales estructurales. La gente no aprende a comunicarse de verdad, ni a ejercer su propio poder, aprendiendo en cambio a convertirse en ejecutores y esclavos inconscientes. El fenómeno de no poder comunicarse debe estudiarse como una enfermedad que debe curarse.

*Una cosa es intentar sustituir el antiguo poder,
pero otra cosa es crear un nuevo poder dentro de cada uno.*

(Danilo Dolci)



4.9. La razón del RMA hoy en día

Preguntarnos cuál puede ser el significado y la función del RMA de Dolci hoy en día, y cuál es el sentido y el valor de organizar talleres de RMA, nos hará considerar una vez más, la inteligencia práctica y la brillantez de un hombre que consideraba la separación entre el conocimiento y la acción como el verdadero límite real de los intelectuales. Giordano Bruno aconsejaba "no contemplar sin actuar, no actuar sin contemplar". Si no se educa a cada persona para que reconozca sus problemas y la posibilidad de resolverlos, puede estar destinada a ser una persona desesperanzada que no cree en la posibilidad de un cambio personal y social. La responsabilidad de los educadores es incitar y motivar a los alumnos para que se cuestionen y se hagan cuestionar.

Los talleres de RMA ofrecen un espacio de confrontación para proponer y formular proyectos, aunque parezcan utópicos. También se convierten en un momento de búsqueda del significado real de las palabras, mediante el análisis léxico y conceptual. Los talleres de RMA brindan la oportunidad de profundizar por encima de todas las ocurrencias superficiales y de los fragmentos de conceptos. Varias veces también puede ocurrir que se derrumben viejas creencias heredadas que suelen aceptarse pasivamente, pero sorprendentemente pueden iluminarse perspectivas desconocidas y revelarse aspectos inexplorados dentro de la realidad por mentes nuevas⁴.

El RMA representa hoy una poderosa herramienta para promover una ciudadanía activa y un diálogo social que se han echado mucho de menos, especialmente en la sociedad moderna. Así pues, los talleres de RMA deben considerarse como momentos esenciales de investigación y de crecimiento individual y colectivo. Genera en la gente la conciencia de cómo identificar sus propios problemas y el deseo de participar en la planificación y realización de posibles soluciones.

Danilo Dolci reunió en sus talleres de RMA a campesinos, pescadores, científicos, intelectuales, jóvenes, activistas sociales, mujeres y niños. Miles y miles de personas, gracias a su compromiso, han aprendido poco a poco a escuchar y a expresarse, a pensar de forma

⁴ Sebastiano Pennisi, 2008, *Cosa è la maieutica*, Mesogea



crítica y a trabajar en grupo para encontrar posibles elementos de cambio. Poco a poco, año tras año, muchas experiencias democráticas de planificación ascendente han contribuido a cambiar profundamente Sicilia Occidental.

4.10. El RMA como encuentro intercultural

La forma en que Danilo Dolci propuso el RMA es un enfoque extremadamente comunicativo, que fomenta un intercambio productivo entre los individuos. Como resultado de la ruptura de las fronteras europeas y de la afluencia de la inmigración procedente de los países del Este y del Sur, nuestra sociedad parece ser extremadamente dinámica y cambiante. Es necesario crear una cultura de emancipación interactiva, multicultural y multilingüística a escala europea y mundial. Es necesario redescubrir la unificación, las relaciones entre países y culturas para favorecer el nacimiento y el crecimiento de una sociedad basada en el respeto y la cooperación. El RMA parece ser un enfoque muy adecuado para ayudar a las relaciones interculturales entre personas diferentes, ya que las condiciones ambientales y las diferencias culturales no se suprimen sino que se respetan y valoran sobre una base de humanidad sincera. La etimología de la palabra "cultura" procede del latín "colere", y significa "cultivar". ¿Acaso una planta cultivada con cuidados amorosos no crece mejor? Por lo tanto, sólo mediante el cultivo y el cuidado, mediante la confrontación con influencias procedentes de diferentes perspectivas, de diferentes ideas, una cultura puede innovarse a sí misma y crecer, siendo constantemente creativa. El RMA favorece un intercambio productivo entre individuos y culturas mediante la aceptación de diversidades recíprocas, a través de las cuales cesa toda violencia basada en supuestas superioridades, para encontrarse y también chocar de forma no violenta, dialéctica y creativa⁵.

Además, con el intercambio recíproco cada cultura podrá superar sus límites y seguir creciendo. Será posible crear los cimientos de una nueva realidad, en la que los individuos aprendan a tratarse, comprendiendo que con la unificación y la solidaridad humana se puede

⁵ Verso una maieutica planetaria, artículo de Tiziana Morgante, 2007



cambiar una realidad conformista, fragmentada y violenta. El RMA permite que personas de diferentes culturas y naciones interactúen y se conozcan mediante el diálogo; que comprendan y aprendan de nuestro pasado para vivir un mundo más consciente; que descubran opciones válidas para un cambio con el fin de crear un futuro mejor para todas y cada una de las criaturas.

4.11. Cómo desarrollar cursos de formación por RMA

Los módulos de formación en RMA podrían impartirse de forma presencial, en línea o utilizando una mezcla de ambas metodologías. Los módulos pretenden difundir preguntas activas y desarrollar diferentes competencias transversales, conocimientos y actitudes mediante el uso del RMA y la comunicación no violenta.

A modo de ejemplo, a continuación encontrará algunos temas para desarrollar en presencia:

Transmisión Vs. Comunicación

Enseñar Vs Educar

Debido a su amplia aplicabilidad, el RMA puede aplicarse fácilmente a una gran variedad de temas y campos. Las actividades también deben adaptarse a objetivos específicos y a grupos destinatarios concretos.

Es importante conocer primero al grupo, cómo se conocen, cuáles son las prioridades o necesidades principales, qué espera y desea aprender el grupo. Todos los módulos presenciales de los que se informa en los párrafos siguientes utilizan la misma estructura:

Introducción al tema

Descripción de las actividades, incluidos los objetivos, las instrucciones y el calendario

Conclusión de la sesión

Los módulos en línea deben desarrollarse utilizando un entorno en línea, como "moodle", y cada actividad debe incluir también objetivos, instrucciones y calendario, conclusión.



4.12. Transmisión Vs. Comunicación

La comunicación es un proceso bidireccional próximo a la creatividad y al desarrollo humano. Por el contrario, el concepto de transmisión en el aprendizaje se basa en un canal que conecta a un emisor y a un receptor de un mensaje, por lo que en este caso no hay participación activa del receptor. El receptor sólo debe adquirir información del canal utilizado por el emisor, aunque no siempre sea accesible para él. El emisor (formador) no recibe ninguna respuesta de su receptor (alumno), no puede controlar el nivel de dificultad del mensaje ni la accesibilidad del canal.

4.13. Actividad 1: Taller RMA "Transmisión Vs, Comunicación"

OBJETIVOS: analizar el significado de las palabras "transmisión" y "comunicación", las diferencias existentes entre ellas y los efectos potenciales de ambos conceptos en el proceso de aprendizaje.

TIEMPO SUGERIDO: 120 min.

INSTRUCCIONES: se invita a los participantes a sentarse en círculo⁹. El coordinador de RMA se presenta e invita a cada participante a presentarse preguntándole *¿Cuál es su sueño personal?*

Cada participante empieza a contar algo sobre sí mismo y su vida a través de los sueños. De esta forma todos pueden abrirse, expresándose y escuchando el punto de vista de los demás.

A continuación, plantea a los participantes las siguientes preguntas:

¿Cuál es el significado de "transmisión" según su experiencia personal?

¿Cuál es el significado de "comunicación" según su experiencia personal?

El punto de partida de un taller de RMA puede ser simplemente una o dos palabras. Cada participante expresa libremente su opinión sobre el significado del concepto de "transmisión" y "comunicación", partiendo de su etimología. Poco a poco, cada una de estas palabras iniciales se asocia a un adjetivo, una idea, un punto de vista y así es como comienza la actividad propiamente dicha del taller. El taller activa un proceso de intercambio, así como un







enriquecimiento recíproco y sólo cuando la comunicación entre los participantes del taller se establezca de forma efectiva será posible ver finalmente una germinación continua de ideas.

A continuación, el coordinador del RMA invita a los participantes a reflexionar sobre la siguiente pregunta:

En su opinión, ¿cuál es la relación entre la transmisión violenta y la dominación?

El coordinador del RMA marca el tono del grupo y anota las intervenciones de los participantes en una hoja de papel o en una pizarra.



Transmisión	Comunicación
<p>(trans - mittere), literalmente "enviar al otro lado"</p> <p>Unidireccional</p> <p>Pasividad de receptores y transmisores</p> <p>Impersonalidad</p> <p>Egoísmo</p> <p>Inmovilidad</p> <p>Aislamiento</p> <p>Alienación</p> <p>Cierre</p> <p>Homologación</p> <p>Jerarquía</p> <p>Dogmatismo</p> <p>Automatismo</p> <p>Violencia</p> <p>Propaganda</p> <p>Adoctrinamiento</p>	<p>(cum - munus), literalmente (recoger regalos)</p> <p>Bidireccional/ pluridireccional Participación</p> <p>Respeto y valorización de las diferencias y diversidades.</p> <p>Creatividad</p> <p>Empatía</p> <p>Sociabilidad</p> <p>Solidaridad</p> <p>Diálogo</p> <p>Espiral, como símbolo de crecimiento y desarrollo</p> <p>Divulgación recíproca</p> <p>Pensamiento crítico</p> <p>No violencia</p> <p>Libre circulación de la información</p> <p>Planificar juntos</p> <p>Descubrirse a sí mismo y a los demás</p> <p>Confiar en</p> <p>Crecimiento recíproco</p>
	
<p>Dominación</p> 	<p>Potencia</p> 



<p>Mayor control sobre nuestra vida cotidiana</p> <p>Exclusión</p> <p>Estigmatización</p> <p>Explotación</p> <p>Conflictos y guerras</p> <p>Violación de los derechos humanos</p> <p>Autoritarismo</p>	<p>Capital social</p> <p>Inclusión</p> <p>Libertad</p> <p>Diálogo intercultural</p> <p>Alianza de civilizaciones</p> <p>Desarrollo sostenible</p> <p>Democracia</p>
--	---

CONCLUSIONES: los resultados recogidos en el cuadro anterior se han construido a través del diálogo, el debate y la confrontación recíproca con las ideas de todos. Durante el taller se han planteado muchas otras preguntas que no han recibido una respuesta exhaustiva, pero los participantes han experimentado lo que significa aprender a escucharse unos a otros, cuestionarse e intentar encontrar respuestas todos juntos. Al final del taller, el coordinador de RMA concluye pidiendo una breve evaluación a todos los participantes y haciendo una síntesis de lo que se ha dicho durante la sesión y sacando conclusiones. Muchos participantes se dieron cuenta de que tenían necesidades y sueños más profundos. Los talleres de RMA tienden a transformar esas necesidades y sueños personales en objetivos compartidos para convertirlos en proyectos comunes de desarrollo social⁶.

4.14. Enseñar Vs. Educar

La forma más común de educación es la enseñanza escolar formal basada en relaciones "verticales" alumno-profesor. La enseñanza se basa en impartir conocimientos teóricos al alumno en forma de cursos y planes de estudio. Desgraciadamente, en muchos casos, el sistema educativo formal no consigue proporcionar a todas las personas adultas sus necesidades personales de aprendizaje. El RMA de Danilo Dolci destaca la importancia de la comunicación recíproca como método para educarse a uno mismo y a los demás, así como

⁶ Giuseppe Barone, 2010, Una rivoluzione nonviolenta



herramienta para decidir todos juntos y valorar a las personas como individuos. Plantar preguntas permite que germinen las respuestas. Por lo general, los profesores y formadores sólo tienden a transmitir contenidos disciplinarios definidos a priori y los alumnos sólo deben asimilarlos pasivamente. En consecuencia, la educación se reduce a una fiel ejecución de los deberes asignados por profesores y formadores. Existe una diferencia entre "enseñar" y "educar" aunque a menudo ambos se utilicen como sinónimos.

4.15. Actividad 2: Taller de RMA "enseñar vs educar"

OBJETIVOS: analizar el significado de las palabras "enseñar" y "educar", cuál es la diferencia entre ellas y sus posibles efectos en el proceso de aprendizaje.

TIEMPO SUGERIDO: 120 min.

INSTRUCCIONES: al principio, el coordinador de RMA presenta a los participantes la siguiente letra⁷ :

Todo el mundo crece sólo si sueña con ello.

(Danilo Dolci)

A continuación, planteó a los participantes las siguientes preguntas:

¿Cuál es el significado de "enseñar" según su experiencia personal?

¿Cuál es el significado de "educar" según su experiencia personal?

A partir de estas preguntas iniciales, el coordinador del RMA invita a los participantes a centrarse en las preguntas que surjan y a decirlas en voz alta. Los cuestionamientos procedentes de las preguntas iniciales son de fundamental importancia para alcanzar un nivel más profundo en el proceso de investigación recíproca.

El coordinador del RMA resume y condensa la contribución de todos, señalando las conclusiones que surgieron sobre el significado de "enseñar" y "educar".

⁷ El coordinador de RMA puede introducir el tema del taller leyendo una letra, un artículo, viendo un vídeo corto, una foto, un cuadro o cualquier cosa que considere útil.



A continuación, el coordinador del RMA invita a los participantes a reflexionar y comentar la relación entre "enseñanza" y "transmisión violenta".

CONCLUSIÓN: el coordinador del RMA sintetiza todas las intervenciones y resume las preguntas posteriores surgidas del diálogo. También invita a los participantes a reflexionar individualmente y a reabrir el debate durante el próximo taller.

Algunas notas: el sistema educativo mecánico transmisivo sólo quiere que sus receptores repitan el mensaje recibido. Nunca se anima al receptor a hacerse preguntas a sí mismo ni a la comunidad a la que pertenece. Las preguntas legítimas ya están codificadas, así como las respuestas que deben memorizarse para que se repitan automáticamente.

El coordinador del RMA educa al grupo para que asuma su responsabilidad personal y social, se cuestione a sí mismo y aprenda la confrontación con los demás.

Cuestionarse a uno mismo a través del RMA estimula la curiosidad de los alumnos, ayudándoles a mejorar su atención, así como su placer por explorar su interés por aprender. Esto permite a todos mirar y ver a través de los ojos de los demás.

4.16. Conclusiones metodológicas

La experiencia de Danilo Dolci nos ha proporcionado una fructífera herencia que sólo se ha explorado parcialmente, y que está profundamente conectada con todos los temas y cuestiones principales de nuestro tiempo. Numerosos grupos en Italia y en todo el mundo consideran a Danilo Dolci y a sus colaboradores, así como a sus ideas, como un valioso punto de referencia. El RMA se ha experimentado y desarrollado en más de 50 años gracias al compromiso del Centro de Estudios e Iniciativas, que se ha esforzado por implicar al mayor número posible de personas, con el fin de maximizar la calidad de las relaciones y los resultados.

Nuestra respuesta constructiva para divulgar y mantener viva la obra de Danilo Dolci, por tanto, ha sido estar siempre dispuestos a realizar actividades y talleres de RMA; aunque sabíamos que era casi imposible que alguien pudiera continuar una obra tan intrincada, especialmente por sus complejas relaciones, experiencias y memorias. Creemos firmemente



que hay algunos retos clave urgentes en la educación actual que deben ser considerados, como: una transformación radical pero no violenta de nuestra sociedad; una nueva propuesta educativa basada en enfoques no violentos; la valorización de la creatividad individual y colectiva, así como la búsqueda de auténticos modelos organizativos democráticos y participativos.

Nuestra experiencia actual nos permite confirmar que los talleres de RMA son una necesidad, ya que representan un verdadero y abrumador descubrimiento, un cambio positivo, asombroso y a la vez tan sencillo. Sabemos claramente que un taller de RMA revela tanto su riqueza como su sencillez sólo a quienes lo experimentan. Nunca debemos olvidar que los principios y las características del RMA no pueden comunicarse sólo a nivel teórico. La teoría por sí sola no es suficiente; en su lugar, es necesario verificarla considerando el tipo de prácticas que producen determinados resultados. La primera tarea de quienes han experimentado el RMA es dar a conocer a todo el mundo la existencia de este enfoque e intentar practicarlo también en otros ámbitos.



5. REACT propone vías para el desarrollo de talleres

5.1. Taller REACT 1: Una mayéutica para el desarrollo de las habilidades sociales

Este taller pretende comprender la **relevancia de las habilidades sociales en la vida cotidiana de los alumnos** y, al mismo tiempo, **ayudarles en la identificación de dichas habilidades en las "materias curriculares"** que se proponen a los alumnos en su *rutina* escolar. Por lo tanto, los debates dentro de esta vía se dedican principalmente a la creación de un "*estímulo* intelectual" adecuado como entorno fructífero para el cambio.

El Coordinador de RMA **no está llamado a transferir información** sobre dichas habilidades a los participantes durante el desarrollo de los laboratorios relacionados con las habilidades sociales, **ni los alumnos están llamados a absorber ningún tipo de conocimiento**. Más bien, el Coordinador de RMA actúa como **facilitador de una discusión abierta** - teniendo en cuenta que esta discusión debe ser - y debe permanecer hasta el final - segura, respetuosa, democrática y abierta a todas las aportaciones.

El objetivo último de este camino es **adquirir** conciencia del hecho de que las habilidades **sociales** están presentes en cada "asignatura curricular", lección, tarea, proyecto de trabajo que se propone a los alumnos. Las habilidades sociales pueden estar menos o más "escondidas", ser fáciles o difíciles de identificar, pero **siempre están presentes en el proceso de aprendizaje**. El proceso de aprendizaje llevado a cabo en el aula, desde esta perspectiva, podría considerarse como una **transposición de elementos de la vida real en un ciclo de "enseñanza y aprendizaje"**. Dicho así, este taller inspiraría en los participantes un sentido de propiedad y autonomía en el aprendizaje, manteniendo así a los alumnos en el centro del proceso educativo.

Los materiales preparatorios sobre las habilidades sociales, la relación entre la escolarización y la propiedad del conocimiento junto con las indicaciones apropiadas y los ejemplos prácticos sobre cómo facilitar el desarrollo de este taller pueden encontrarse en las Directrices para los profesores ("Un cierto formalismo").



5.2. Taller REACT 2: Escuela para el cambio social

Este taller se ha desarrollado haciendo balance de una retroalimentación recurrente surgida de las investigaciones previas del REACT, tanto de gabinete como archivadas, sobre **la escuela como mecanismo de movilidad social**. Lo que ha surgido de la investigación es que **este mecanismo parece haberse atascado**, lo que significa que las expectativas de los alumnos de mejorar su posición social y personal gracias a la escuela y a través de ella son cada vez menores a medida que pasa el tiempo, lo que sitúa a la escuela en una **espiral viciosa y peligrosa alimentada** por la frustración, la indiferencia y un menor grado de implicación y participación proactiva.

Tanto Danilo Dolci (que conceptualizó el Enfoque Maieutico Recíproco) como Maria Montessori ofrecen sugerencias al respecto. En primer lugar, se pone en marcha el principio de Montessori de la "**mente absorbente**": según Montessori, la mente del niño es un **espíritu inmaterial capaz de absorber del entorno de aprendizaje no sólo nociones y conocimientos, sino también experiencias e historias que son los fundamentos de la cultura de la comunidad que acoge el espacio de aprendizaje**. En la perspectiva de Montessori, esta relación entre el espacio de aprendizaje y los elementos relacionados con la cultura de la comunidad **sustentan la evolución de la mente del niño**. Por otra parte, Danilo Dolci considera la **afirmación del propio papel social en su comunidad como el elemento fundamental de la relación**, soñando con una **verdadera emancipación** de una situación de riesgos sociales -como ocurría en el seno de la comunidad siciliana de pobres cuando empezó a desarrollar y aplicar el RMA.

Con estas premisas en mente, el objetivo de este taller es **sensibilizar sobre la escuela como "derecho social"**, no sólo como expresión de la educación básica obligatoria según los términos de la ley, sino también y principalmente para facilitar el ascenso social. El propósito de este conjunto de laboratorios es **articular**, a través del RMA, **una reflexión con los alumnos sobre su derecho a obtener**, a partir de su participación activa en la vida escolar, **una mejora tangible de su condición social y personal**.

La reflexión estará guiada por la perspectiva Montessori del desarrollo de la autonomía en la percepción de los derechos y por el supuesto de los Dolci sobre la necesidad de defender



nuestros derechos "**ejerciéndolos**". Este aspecto del ejercicio de los derechos nos remite a un tema, particularmente importante en el pensamiento de Dolci que es la **defensa de los propios derechos comunitarios**. En la época de sus primeras luchas en favor de las comunidades sicilianas, Dolci se concentra en la defensa del agua como bien común. La recopilación de sus textos, publicada tras su muerte con el título "El poder y el agua (2010)", sitúa el proceso de justicia medioambiental en el centro del debate. El tema de la transición ecológica (abordado específicamente en otro taller de REACT) también emerge aquí, aunque no se evoque directamente. Sin embargo, partiendo de este enfoque, la discusión se ramifica para incluir otros aspectos como la **importancia de implicar a la población en los procesos de toma de decisiones, el valor insustituible de la formación y el valor de los bienes comunes (escuela incluida) como elemento de capacitación de las comunidades locales**. Desde esta perspectiva, la idea de la comunidad que educa y auto educa a sus miembros puede surgir fácilmente durante el desarrollo de este taller.

Lo que se espera que surja durante el desarrollo de este taller es que la **escuela recupere su función de ascensor social**, que **se identifique y conceptualice el derecho a mejorar social y personalmente gracias a la participación en la vida escolar** y que este derecho **tenga tanto una dimensión individual como comunitaria**, que se nutran y refuercen mutuamente.

Los materiales preparatorios para el coordinador de RMA y los alumnos, por ejemplo, extractos de la colección "El poder y el agua"; los materiales de profundización que abordan la perspectiva de la escuela como ascensor social y otros se recogen en las Directrices para los profesores ("Un cierto formalismo") junto con sugerencias prácticas para el desarrollo de los laboratorios.

5.3. Taller REACT 3: Escuela y responsabilidad

Este taller está conceptualmente vinculado al anterior, ya que el tema de los derechos no agota la reflexión sobre la toma de conciencia sobre el papel de la escuela en el fomento de la transformación social. **La capacidad de ejercer un derecho**, de poder defenderse si este derecho es violado y la capacidad de conectarse con otros miembros de su comunidad para



defender los derechos comunes, los bienes comunes que constituye la cara "material" del derecho **es paralela a la de la responsabilidad**. De hecho, a cada derecho le corresponde un deber y mientras **tenemos derecho a defendernos si percibimos que se violan nuestros derechos, al mismo tiempo poseemos una responsabilidad con referencia a ese derecho**. Refiriéndonos al tema del entorno escolar y del proceso educativo, con un cierto grado de simplificación, podemos afirmar que al **derecho a mejorar nuestra dimensión social y personal** -a través de la escuela- **corresponde el deber de asistir a clase** -y esto **no significa sentarse pasivamente** en la silla y esperar las nociones que nos transmitirá, unilateralmente, el profesor. También, desde este punto de vista, tanto Maria Montessori como Danilo Dolci sugieren perspectivas y elementos de reflexión que deben orientar las discusiones durante el desarrollo de este taller.

Este taller pretende hacer reflexionar a los alumnos sobre el **tema de la responsabilidad de aprender**. Evidentemente, asistir a la escuela es un derecho de cada alumno, pero es necesario **interpretar dicha participación** (uno de los elementos fundamentales de la ciudadanía activa) **también como un deber y una responsabilidad** con el fin de capacitar a los alumnos en la configuración conjunta de un entorno de aprendizaje confortable. Una vez más, esta perspectiva no sólo tiene una dimensión individual, sino también **comunitaria**. Colectivamente, esta participación puede describirse como una **responsabilidad hacia los demás miembros de la comunidad**, que se ven moldeados por las contribuciones de cada miembro. Por otra parte, esta contribución personal es y debe ser valorada como una aportación inestimable e insustituible para el crecimiento colectivo.

La conceptualización de este tipo de responsabilidad está, por tanto, fuertemente vinculada a la cuestión de la ciudadanía **activa**. La protección de los derechos individuales es en principio una obligación del Estado, sin embargo, **los ciudadanos no son sujetos pasivos e indefensos si ejercen su ciudadanía activa**. Actuar de forma responsable ante nuestra comunidad impone un deber: adquirir todos los elementos, tanto los activos (por ejemplo, *hacer algo*, ejercer) como los pasivos (por ejemplo, *no hacer algo*, no infringir). De este modo, los miembros de la comunidad **pueden contribuir adecuadamente al desarrollo de su sociedad**.



El presente taller pasa de la perspectiva de la "comunidad" a la de la "**comunidad escolar**", dando como resultado un poderoso camino educativo que capacita a los participantes en el reconocimiento de su participación a la escuela como un derecho y un deber, con la facilitación de la "responsabilidad" significada anteriormente. La perspectiva para el desarrollo de este taller también está relacionada con la **concienciación y la extensión del ejercicio del derecho** tanto a aquellos que sienten sus derechos vulnerados como a aquellos que no perciben que sus derechos estén en peligro, pero **deben ser capaces de intervenir en defensa de su comunidad** - si otros miembros sienten que sus derechos son negados. Uno de los posibles resultados de este taller podría ser una **propuesta de cambio a favor de las clases** (pero también de grupos específicos de compañeros, o de grupos de edad, o de estudiantes con diferentes antecedentes) **percibidas** por los participantes **como altamente expuestas al riesgo de ser violadas en su derecho a estudiar, a ser responsables ante la comunidad**.

Los materiales preparatorios sobre ciudadanía activa (funciones, derechos y responsabilidades de los ciudadanos) junto con sugerencias prácticas para el coordinador de RMA están recogidos en las Orientaciones para los profesores ("Un cierto formalismo"). Para el desarrollo de este taller, podría ser útil partir del Código de Conducta de la escuela, analizando el significado de palabras y conceptos para alimentar la reflexión.

5.4. Taller REACT 4: Raíces e identidad

El término "identidad" evoca a menudo conceptos relacionados con los componentes de la propia personalidad y, por supuesto, la personalidad y el carácter de las personas quedan englobados cuando se intenta definir los límites de esta palabra. Sin embargo, la **identidad se vive en la escuela** (como en casi todos los demás contextos sociales) **como algo que depende también de las elecciones del grupo**. Los ejemplos más sencillos y visibles podrían ser las modas y algunos hábitos en el vestir y en el hablar, que acaban caracterizando algunos contextos sociales y no otros. En lugar de centrar inútilmente la cuestión en qué dimensión de la identidad "debe" prevalecer sobre la otra, el presente taller inspirado en la experiencia de Danilo Dolci se **desencadenará en torno al tema de las raíces**. Esta reflexión llevaría a conceptualizar la identidad como una **herramienta positiva para conectar con los**



demás y, al mismo tiempo, conduciría a la **identificación de elementos identitarios** que podrían ser comunes, diversos, derivados o totalmente independientes de los que caracterizan a los demás miembros de la comunidad pero **que están**, en todos los casos, **conectados entre sí**.

Conexión es otra palabra poderosa que hay que aprovechar para el presente taller. Si el ámbito último de los seres humanos es la relación con el otro, como repitió varias veces Danilo Dolci, **no existe relación alguna sin ese tipo de conexión**. María Montessori, por su parte, reivindicó la escuela para invertir tiempo y recursos en educar a los ciudadanos del mañana, **dándoles así poder y herramientas** para mejorar la sociedad y el mundo. Montessori estaba persuadida de que todo y todos están conectados entre sí (persona y persona, persona y cosas naturales, cosas naturales entre sí - bilateralmente y desde una perspectiva de grupo) y, simplificando demasiado el asunto, conceptualizó esto como "Educación Cósmica"⁸.

Este taller explora **el poder de la conexión y cómo la educación**, basándose en esas percepciones "universales", **puede subrayar los puntos comunes últimos en los que se basan todas las identidades**. Sorprendentemente para la mayoría de los alumnos, los rasgos identitarios son a menudo reducibles hasta solaparse con algunos elementos naturales, o combinaciones de ellos. Se propone una reflexión profunda sobre cómo partir de la definición de la "identidad" personal y de grupo (a través de la búsqueda de raíces comunes, de elementos comunes) pasando por la conexión, en una primera etapa entre un ser humano y otro y ampliando después el horizonte. El objetivo final es desarrollar entre los participantes una definición **compartida de "identidad" que englobe no sólo los elementos personales, grupales y comunitarios, sino también los naturales**. En una determinada etapa del desarrollo del camino, si está bien guiado por el coordinador de la RMA, el tema de las

⁸ Definición de "Educación Cósmica" por la Academia Montessori: "La Educación Cósmica es una piedra angular de la Filosofía Montessori. En su esencia, la Educación Cósmica cuenta la historia de la interconexión de todas las cosas. Describe el papel de la educación como comprensiva, holística y con propósito; abarcar el desarrollo de la persona en su totalidad dentro del contexto del Universo. También introduce la posibilidad de que la humanidad tenga una "tarea cósmica", mejorar el mundo para las generaciones futuras". Más referencias aquí: <https://montessoriacademy.com.au/cosmic-education/>



asignaturas científicas en la escuela será planteado por los participantes. Hay varios elementos que podrían problematizarse durante el camino para elaborar una propuesta de cambio dirigida a la clase y/o a la escuela y/o a la comunidad, como por ejemplo la necesidad de presentar las asignaturas científicas centrándose más en su vínculo con la realidad tangible de los alumnos, centrándose más en las raíces previamente identificadas. El resultado deseado a largo plazo de este taller sería un **sentido renovado y alimentado de conexión íntima con otros seres, no sólo humanos**. Más aún, sería un taller poderoso para estimular la curiosidad y el aprecio por aquellas materias de estudio que son, tradicionalmente, menos apreciadas por los estudiantes.

Los materiales preparatorios sobre la teoría de la identidad social, la Educación Cósmica y la perspectiva del desafío para la educación científica se recogen en las Directrices para los profesores ("Un cierto formalismo"), junto con sugerencias prácticas para el coordinador del RMA.

5.5. Taller REACT 5: La reconversión ecológica de la escuela

Un elemento central del esfuerzo y la propuesta de Danilo Dolci, abordado también por Montessori, así como una de las dimensiones primordiales del bienestar individual y de la sociedad es una **buena relación con la naturaleza**, entendida como el entorno en el que los miembros de la comunidad viven y desarrollan su sociabilidad. Este tema ha sido muy debatido hasta la crisis pandémica, y luego volvió con fuerza a la atención pública en relación con acontecimientos recientes, como el conflicto ruso-ucraniano y el consiguiente aumento de los precios energéticos. Cualquiera de nosotros se sorprende sinceramente de las preocupaciones que rodean al tema ecológico, debido a que se **ha planteado una dicotomía que se ha ido polarizando cada vez más con el paso del tiempo** desde el inicio de la primera revolución industrial: **el derecho a vivir en un planeta sano** (y el consiguiente deber de proteger el medio ambiente, en primer lugar para protegerlo por nosotros mismos) **VS el derecho a desarrollar nuestras sociedades para alcanzar los niveles económicos**



deseados (y el consiguiente deber de explotar nuestro planeta, en primer lugar para explotar sus recursos para el desarrollo de los seres humanos).

En la actualidad, el tema ha evolucionado y ampliado su alcance en lo que se ha definido como "Conversión ecológica **de la sociedad**". La idea de la conversión ecológica se ha debatido recientemente gracias a **la segunda encíclica del Papa Francisco, *Laudato si'***. Sin embargo, la discusión se inicia a principios de los años 80 del siglo pasado gracias a la visión de **Alexander Langer**⁹ que es considerado el padre financiador de los movimientos políticos verdes italianos y europeos. En años aún más recientes, la discusión sobre el tema de la reconversión ecológica ha asumido la idea de que **debe aplicarse un nuevo parámetro, social y medioambientalmente más sostenible**. Por desgracia, el tiempo pasa y **aún no disponemos de una definición compartida de dicho parámetro, ni de sus componentes**. La conciencia ecológica, como todas las relaciones, es dinámica y está en constante cambio. Mientras que la "conversión" describe "un cambio radical de la orientación fundamental de uno mismo, de su horizonte y un proceso continuo hacia la autotrascendencia y la autenticidad coherentes"¹⁰, la conversión ecológica implica además **la remodelación del concepto del lugar y el papel de la humanidad en la Comunidad de la Tierra**. Haciendo balance de ello, se hace evidente de repente **la actualidad y pertinencia del pensamiento Montessori sobre el tema**, retomando los conceptos relacionados con la "**Educación Cósmica**". Ser capaz de "convertirse" no significa sólo tomar nota de un nuevo proceso de desarrollo, sino también **un mayor conocimiento de la dinámica del crecimiento universal que también afecta al propio microcosmos**. En este microcosmos, los niños y las niñas están llamados a una profunda conexión mutua y a un compromiso renovado que debe traducirse en nuevos comportamientos.

⁹ Alexander Langer desarrolló sus ideas sobre la reconversión ecológica en la década de 1980 pero, leídas hoy, ofrecen conclusiones relevantes. Su pensamiento parte de la constatación de que los sistemas de producción y consumo orientados a la búsqueda de beneficios y al crecimiento máximo ya no parecían sostenibles en la década de 1980.

¹⁰ Omerod, N., Vanin, C., *Conversión ecológica: ¿qué significa?*, 2016, publicación SAGE, 330.



Partiendo de estas premisas, el presente taller pretende hacer **reflexionar a** los participantes **sobre cómo "convertir ecológicamente" sus comportamientos, aquellos que ven actuar a compañeros y adultos y que, sumados, constituyen el comportamiento de su comunidad escolar.** Con el apoyo del coordinador del RMA, se interpelará a los chicos y chicas sobre lo que significa adherirse a este nuevo paradigma social y económico **adaptando a él los comportamientos individuales.** El tema es rico en ideas: por ejemplo, los participantes podrían identificar un comportamiento peculiar que les incomode a la hora de acercarse a este nuevo paradigma (por ejemplo, "en la escuela no tenemos suficientes cubos de reciclaje" o "el número de coches que aparcan cada mañana delante de la escuela podría reducirse con opciones de coche compartido promovidas por la escuela"). El objetivo final del taller debería ser una **reflexión profunda pero práctica sobre el significado de la "conversión ecológica"** en su escuela, en términos de sistemas o en términos de comportamiento o ambos, en términos de concepción del tiempo y de los espacios y de cómo hacer que la escuela sea más sostenible desde el punto de vista medioambiental. El resultado deseado podría ser una **propuesta de cambio de un determinado comportamiento o sistema (o ambos) que menoscabe las necesidades percibidas de una conversión ecológica de la escuela.**

Los materiales preparatorios sobre la Conversión Ecológica, Alexander Langer, los objetivos de desarrollo sostenible, la Educación Cósmica se recogen en las Directrices para el profesor ("Un cierto formalismo"), así como sugerencias prácticas para el coordinador del RMA.

5.6. Taller REACT 6: El lenguaje partidista

La lengua es un elemento esencial de la vida relacional de los seres humanos, a través de la cual las personas intercambian ideas, se confrontan y, con suerte, gestionan sus conflictos. A fin de cuentas, el lenguaje **es la principal herramienta de que disponemos para definir el mundo en que vivimos,** inspirándonos en la famosa cita "los límites de mi lenguaje significan



los límites de mi mundo"¹¹ . Es una cuestión de ciencia que **una mejora en el lenguaje se corresponda con cada crecimiento cognitivo**, como podemos observar fácilmente en los niños, y esta consideración califica al lenguaje **como una piedra angular del desarrollo**. Sin embargo, este elemento no se limita a la relación rápidamente cambiante entre crecimiento, desarrollo y personalidad que caracteriza a la infancia. El lenguaje mantiene su fuerte relevancia incluso después, en la edad de la adolescencia y la madurez desde la edad adulta. Hay que observar, por el contrario, que es dentro de los límites del lenguaje donde se originan y amplifican malentendidos de diversa naturaleza: dos ejemplos entre un millón son el **sesgo cognitivo y el desarrollo de estereotipos**.

Hay al menos **dos conceptos fundamentales** detrás del desarrollo del presente taller: el primero está relacionado con la **no indiferencia (no neutralidad) del lenguaje**. Cuando se elige una palabra para dar una definición, tanto la palabra como la definición no son indiferentes: al contrario, están **vinculadas a la elección cognitiva de una palabra con un fuerte significado conceptual**. El segundo elemento está relacionado con la **conciencia del intercambio directo y no mediado** creado por el lenguaje: ¿somos conscientes de la reflexión que una determinada palabra puede desencadenar en los demás? ¿Estamos seguros de que la elección que hemos hecho de utilizar una palabra en lugar de otra puede ser comprendida y apreciada por el interlocutor? Estas dos preguntas pueden resumirse así: **cada palabra es generada por una elección** (y no podemos evitar esta elección, como decía Montessori, "hablar está en la naturaleza del ser humano") **y genera una reacción de la que debemos ser conscientes**.

Con estas premisas en mente, el presente taller tiene como objetivo **concienciar sobre el poder y la responsabilidad que tienen los alumnos a la hora de comunicarse entre sí y con los demás miembros de la comunidad escolar**. A partir de la puesta en común de una definición del lenguaje, es posible que la reflexión desemboque en una **reflexión profunda y práctica sobre el uso que hacemos de las palabras en la vida cotidiana**, dentro y fuera de la escuela. Hay muchas pistas para seguir avanzando: es posible que surja una reflexión sobre

¹¹ Wittgenstein, L., Tractatus logico-philosophicus, 1921, Harcourt, Brace & Company, Inc.



el lenguaje de los medios sociales y/o las diferencias percibidas cuando la comunicación se realiza en línea VS fuera de línea.

Los materiales preparatorios sobre la no neutralidad del lenguaje, los procesos cognitivos que subyacen a la elección de determinadas palabras y el desarrollo y la difusión de estereotipos y prejuicios cognitivos se recogen en las Directrices para profesores ("Un cierto formalismo") junto con sugerencias prácticas para el coordinador del RMA.

5.7. Taller REACT 7: El espacio de aprendizaje entre la concreción y la abstracción

Este taller pretende **estimular el debate sobre la naturaleza del espacio de aprendizaje**. Los alumnos son llamados cada día, desde hace años, a entrar física y mentalmente en un lugar llamado "escuela". Este entorno se percibe generalmente como un espacio de aprendizaje, pero su corazón palpitante es el **aula**. Pero ¿qué es un aula? **¿Cuáles son los elementos (concretos y abstractos) que constituyen el núcleo de este espacio de aprendizaje?** Estas preguntas están legitimadas por los progresos realizados en materia de arquitectura escolar que, hoy en día, reflejan (o reflejarían) la concepción de los elementos vitales que componen los edificios escolares: la concepción de los espacios de vida. Sin embargo, **poco o casi nada se ha mejorado** en este sentido debido al enfoque Montessori **del tema del aula como "espacio vital"**.

Dicho así, este taller sensibilizaría sobre la idea de que **un espacio de aprendizaje no está constituido principalmente por objetos y/o cosas concretas como** los pupitres de la escuela dispuestos de una determinada manera; la posición del pupitre del profesor; la presencia de mapas colgados en las paredes del aula, etc. Como Montessori subrayó varias veces en su obra, **el aula se compone de una serie de elementos que también son de naturaleza conceptual y que tienen un impacto extraordinario en el proceso cognitivo tanto de los alumnos como individuos como de la Comunidad Educadora como grupo**. Además, la sociología de la arquitectura nos enseña que no es indiferente que el desarrollo de la vida de un ser humano/comunidad tenga lugar en un entorno u otro. Existen lugares que



son "guetos" y, a la inversa, lugares donde las personas pueden desarrollar sus ambiciones vitales con mayor serenidad. El contexto histórico, la composición social de la comunidad y **muchos otros factores** están relacionados con la creación y el mantenimiento de esos espacios vitales.

Pero **¿qué ocurre con el aula? ¿Quién contribuye principalmente a la definición de sus elementos conceptuales y físicos y de su naturaleza de "espacio de aprendizaje"?** El propósito de este taller es introducir el tema reflexionando junto con los alumnos sobre **su percepción y definición del aula** (esta reflexión es sólo el paso inicial del taller, que se desarrollará en el primer taller) y luego ayudarles en la conceptualización de **los problemas/necesidades/errores** en la definición del aula ("Conflicto"). A continuación, se guiará a los participantes hasta la **identificación de una posible solución** ("Terapia") y finalmente a la elaboración de una **propuesta de cambio** (personalización y adaptación de los elementos físicos del aula a partir de las ideas de los alumnos y sin la intervención de acciones costosas).

Lo que surgiría de este taller, es de esperar, es el poder **transformador de la reflexión mayéutica recíproca cuando se aplica a la perspectiva Montessori del aula como un espacio ante todo "vivo" que engloba también la función de "aprendizaje"**. Este poder transformador se expresa a través de una *pars destruens* (parte destructiva del taller, que llevaría la discusión a la identificación de problemas y preocupaciones de los alumnos sobre la forma de su aula) y sólo después a través de la *pars construens* (parte constructiva del taller, cuando los problemas se convertirán en propuestas de mejora).

Los contenidos para los profesores, los materiales preparatorios que deben compartirse con los alumnos antes del comienzo del taller y las sugerencias prácticas para el coordinador de RMA para un desarrollo fluido y fructífero del taller se encuentran en las Directrices para los profesores ("Un cierto formalismo").

5.8. Taller REACT 8: La comunidad que educa

María Montessori nos dice que **el aprendizaje** es básicamente un proceso **de toma de conciencia** originado por el encuentro de un elemento personal, espiritual (**elemento**



intangible) con el mundo circundante (**elementos tangibles**). Este proceso continuo de encuentro permite a cada persona **vivir innumerables e íntimas experiencias** - que no son exactamente replicables de una persona a otra - y, al final, **este proceso genera conocimiento**. Según Danilo Dolci, el proceso de aprendizaje podría tener lugar en un **contexto puramente social**, y conduce a una **toma de conciencia individual** sobre la necesidad de ejercer los propios derechos y el propio papel en la comunidad. Como consecuencia del análisis de interconexión de estos dos enfoques, estamos persuadidos de que el tema de la **comunidad que educa** - o de la **Comunidad Educadora** - es el "espacio conceptual" adecuado para una síntesis interesante.

Uno de los principales ámbitos del sistema educativo, especialmente en las sociedades multiculturales actuales, es **promover el desarrollo de la competencia intercultural**. Para lograrlo, deberíamos evitar limitar el alcance de nuestras reflexiones a los profesores y educadores y **ampliar** más bien **la responsabilidad a muchas otras categorías**: padres, entrenadores, facilitadores, líderes comunitarios, etc. La Comunidad Educadora está compuesta por **todos los actores que desempeñan un papel en el desarrollo psicofísico de los jóvenes**. El proceso educativo realizado en el seno de la Comunidad Educadora abarca tanto la educación formal (por ejemplo, el entorno escolar) como la educación no formal.

El presente taller pretende **comprender la reciprocidad en el proceso educativo**. En primer lugar, para aprovechar plenamente el potencial del camino, un buen punto de partida es la reflexión sobre el **significado de las palabras "enseñar", "educar", "aprender"**. Al hacerlo, los alumnos tendrían cada vez más claro que **los profesores no son sus únicos y exclusivos educadores, que a veces aprenden algo sin darse cuenta y que casi todo el mundo podría enseñarles algo, pero esto no significa automáticamente que haya un proceso educativo en curso**.

Avanzando en la reflexión, se pide a los alumnos que **conceptualicen un problema común** (el "conflicto") en relación con la dinámica educativa de su Comunidad Educadora. De esta discusión podrían surgir **varias percepciones**: un ejemplo podría ser la percepción de "malos modelos" dentro de los límites de la Comunidad Educadora, o las dificultades que experimentan los alumnos cuando intentan hacer transparentes sus resultados de aprendizaje adquiridos durante experiencias no formales. Una **posible propuesta de**



cambio podría surgir como resultado del taller, por ejemplo, una estrategia compartida a través de la cual planeen implicar a otras figuras (educadores informales y no formales, externos al entorno escolar) para complementar su proceso educativo en determinados momentos.

Los materiales preparatorios sobre la Comunidad Educadora, la formalidad de la educación y el proceso de aprendizaje se recogen en las Directrices para el profesorado ("Un cierto formalismo"), junto con sugerencias prácticas para el coordinador del RMA.

5.9. Taller REACT 9: Pensamiento crítico

Cabe mencionar, al acercarnos a la última propuesta de taller, **el *fil rouge* que vincula la posibilidad de reducir la difusión de estereotipos culturales** (y los subsiguientes episodios de marginación) dentro del proceso educativo **y la aplicación del Enfoque Mayéutico Recíproco**. Este hilo rojo es el **desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico**. Dentro de los límites del proyecto REACT, se entiende por pensamiento crítico **la capacidad de centrarse en algunos elementos del propio pensamiento y llevarlos a un nivel superior de conciencia y claridad**. El pensamiento crítico es un concepto abstracto que, si se aplica de forma rigurosa, puede dar lugar a resultados muy prácticos y visibles. Abarca las capacidades de pensar racionalmente, explotando temas e ideas y comprendiendo la conexión entre ellos, antes de aceptar formular una opinión o conclusión.

Una vez más, **María Montessori podría servir** de inspiración para este taller, y podría inspirar **su tema de la Exploración**. Montessori describe a los niños como criaturas curiosas: nacen con el deseo de tocar, probar, sentir y experimentar el mundo que les rodea. El profesor, y en particular la profesora en el enfoque Montessori, está llamado a **desarrollar la autonomía de los niños** dejándoles libres y dueños de sus descubrimientos. En esta perspectiva, **el pensamiento crítico es una parte intrínseca de la educación Montessori**. Los niños son vistos como científicos, solucionadores de problemas, se les faculta para analizar, probar y sacar conclusiones de forma independiente. Otro concepto que subraya el papel del pensamiento crítico en el enfoque Montessori es el papel del profesor, **como facilitador del proceso de aprendizaje que anima a sus alumnos a comprender y**



controlar sus propios errores¹². El famoso *lema* "ayúdame a hacerlo solo" es una síntesis perfecta del enfoque Montessori de las habilidades de pensamiento crítico, habilidades que sientan las bases para la resolución de problemas, el análisis y la toma de decisiones informadas.

Con esta premisa en mente, el presente taller es probablemente el más desafiante de desarrollar, debido al alto nivel de abstracción que se requiere. El objetivo del presente taller es **estimular un enfoque crítico de la información**, siendo así capaces de comprender los componentes de una información y de evaluarla, permitiendo a los alumnos no aceptar pasivamente las opiniones e ideas dadas por otros, sino desarrollar de forma analítica, independiente y consciente su propio punto de vista.

El pensamiento crítico requiere que los alumnos utilicen su capacidad de razonar, y la unidad básica de razonamiento es un argumento. Dicho así, el 'argumento' es la línea de partida para el desarrollo del taller. En el contexto de la 'lógica' o del pensamiento crítico, la palabra '**argumento**' no se refiere a una discusión acalorada o a una 'pelea' entre personas. Un argumento **es la representación lingüística de un 'paso' o acto de pensamiento** (llamado 'inferencia'). Por el que alguien llega a aceptar una afirmación como verdadera (la 'conclusión') basándose en la aceptación de otras afirmaciones como verdaderas (la 'premisa'). Los argumentos se encuentran habitualmente en los editoriales de los periódicos y en las columnas de opinión, así como en los ensayos de las revistas. El moderador del RMA puede elegir fácilmente una de estas herramientas y **pedir a los participantes que identifiquen un argumento**, tras la identificación de una definición compartida de "argumento". En torno a un tema determinado, un pensador crítico puede comprender y analizar los argumentos y determinar si son "buenos" en el sentido de lógicamente fiables y, por tanto, si una persona racional, al escucharlos, debería convencerse. El segundo paso de este taller está dedicado a **la capacidad de evaluar argumentos**. Sería importante que el

¹² La educación Montessori anima a los niños a desarrollar habilidades de pensamiento crítico proporcionándoles materiales de aprendizaje práctico. Cada material Montessori está diseñado específicamente para aislar un concepto o habilidad, y lleva incorporado un control del error, lo que permite al niño "descubrir" el resultado del material independientemente de un adulto.



coordinador del RMA pidiera a los participantes que compararan la definición de 'argumento' con la que se da para '**suposición**': el argumento es un conjunto de frases, una de las cuales se afirma; una afirmación es una sola frase que puede ser verdadera o falsa. En lógica, las afirmaciones son verdaderas o falsas, pero los argumentos no son ni verdaderos ni falsos. Son buenos o malos. Un buen argumento es aquel en el que **(a) las conclusiones se deducen de las premisas; y (b) las premisas son todas verdaderas**. El tiempo para evaluar el argumento o argumentos elegidos será garantizado por el coordinador del RMA. El último paso del taller tiene como objetivo **aplicar los conceptos anteriores a un tema de estudio**. De hecho, uno de los elementos fundamentales de este taller es **concienciar sobre el hecho de que el pensamiento crítico no es un elemento extraño o un factor externo, sino que forma parte de una estrategia cognitiva que debe aplicarse a todas las etapas del conocimiento**. Dicho esto, el coordinador del RMA orientará a los alumnos en la elección de una materia de estudio (por ejemplo, Lengua y Literatura, Filosofía, Geografía e Historia, Matemáticas, etc.). Por ejemplo, si se trata de Geografía e Historia, una idea podría ser cuestionar la visión eurocéntrica de los libros de texto y las fuentes, explorando diferentes puntos de vista. En Matemáticas, en lugar de indicar a los alumnos que utilicen una estrategia concreta para resolver un problema asignado, el coordinador del RMA debería trabajar con los participantes para identificar varias estrategias y desarrollar criterios para elegir una estrategia adecuada entre las opciones.

Los materiales útiles para el coordinador del RMA, tanto para el análisis previo como para utilizar durante los laboratorios, se recogen en las Directrices para profesores ("Un cierto formalismo"). Se dan pautas para los distintos pasos, por ejemplo, las preguntas que hay que plantearse cuando los participantes se acerquen a un texto o un discurso para enmarcar la situación analíticamente; los criterios F.E.L.T. para evaluar críticamente un argumento (Imparcialidad, Evidencia y Lógica, Tono), así como sugerencias y consejos para evaluar la credibilidad y fiabilidad de las fuentes y los datos. Además, se recogen otros materiales para un análisis en profundidad y, en particular, sobre los argumentos deductivos e inductivos, las falacias lógicas y los sesgos cognitivos. Por último, se ofrecen sugerencias para la elección del tema de la fase final del taller en detalle para las asignaturas más comunes en los planes de estudios de primaria y secundaria.



5.10. Conclusiones del laboratorio

El Manual que aquí se presenta, como se desprende de la estructura propuesta, es una obra necesariamente en construcción, ya que se inspira en un método, el mayéutico de Danilo Dolci, que no puede limitarse a una serie de pasajes definidos dentro de los cuales el pedagogo debe sujetarse a las cuadrículas del propio método.

Las huellas y apariciones son indicios, podríamos decir casi geográficos, de laboratorios que parten de un punto, que en muchos casos tiene también una consistencia lingüística, y se desarrollan de formas intrincadas que rehacen no sólo la geografía física de la escuela como lugar sino y sobre todo la geografía de la mente.

Las ideas mayéuticas se enriquecen con una serie de reflexiones que pretenden ser la aplicación de las inspiraciones montessorianas, y que han hecho experimentar a los autores de este manual el trauma positivo del encuentro entre las dos pedagogas.

Para enriquecer la información que se ha ofrecido en la descripción de los trabajadores individuales, también es aconsejable construir una red adecuada de palabras clave en la que uno pueda moverse y que pueda aportar al lector una contribución interesante y estimulante para comprender cómo poner en práctica los trabajadores y cómo estructurarlos con plena libertad de visión conceptual y moral, tal y como habrían querido los autores a los que nos referimos.

Mayéutico

Es la primera palabra de esta lista, es una palabra inspiradora, y significa que el conocimiento parte de un interior consciente y que, para extraerlo, si la letra de la palabra requiere un proceso consciente que no se puede quedar en el simple intercambio o la discusión quiere algo más, el pensamiento activo y crítico quiere una ampliación, quiere la plena propiedad del conocimiento.

Exploración



La exploración Montessori es el encuentro con el mundo: el mundo complejo, tanto simbólico como real. Nada en la exploración Montessori perdona el descuido, la superficialidad de la adopción de conceptos y experiencias. La mayéutica aporta una contribución fundamental a la exploración Montessori porque se traza dentro de una geografía personal que está hecha de biografía y encuentros. Éstos han dejado sin duda huellas en los descendientes y, por tanto, la tarea de la experiencia de exploración consiste en sacarlas a la superficie y hacer que se conviertan en conocimiento.

Espacio

El espacio es el lugar, el espacio es el no-lugar, el espacio es un lugar conceptual, un elemento constitutivo de la experiencia del conocimiento. A través del análisis y la concepción del "espacio", se propone la experiencia conceptual de los niños y las niñas al ser protagonistas de un proceso educativo. En este sentido, el espacio nunca es neutro, puede ser negativo, positivo, cómodo, incómodo, pero nunca es neutro.

María Montessori nos recuerda el "entorno preparado". En este sentido, debemos considerar la diferencia que marca el enfoque conceptual del facilitador, sea o no profesor, en el encuentro dialógico que provocan estos laboratorios. La idea principal de esta sección del Manual es preparar el entorno y hacerlo apto para todos los niños de todas las niñas.

Al revés

La evocación de la experiencia de Dolci conocida como la "huelga inversa" nos permite inspirarnos claramente en una reflexión sobre el tema de la "llamada a la acción" y sobre el tema de la responsabilidad individual y colectiva.

La idea se le ocurrió a Dolci reflexionando sobre el tema de la lucha de los trabajadores por sus derechos. La idea es permitir incluso a los parados (que no pueden abstenerse de trabajar) activar otras formas de movilización definidas precisamente "al revés". Las acciones tenían como objetivo recuperar la posesión de su fuerza de trabajo, quizás empezando a construir una obra de utilidad pública.

En este taller retomamos este concepto de forma más extensa y ampliamos el tema para reflexionar sobre el tema "huelga por los derechos", con el fin de promover la toma de



conciencia sobre la necesidad: no se trata de dar por sentada la adquisición de conocimientos, sino de hacerlos activos en un contexto conceptual cada vez más amplio.

La idea del taller es que una actitud pasiva no permite que crezca la dimensión individual y social de cada uno. Por lo tanto, el tema será qué se puede hacer para mejorar la escuela, la propia escuela, no mediante una actitud de simple protesta sino "haciendo" y promoviendo acciones concretas.

La idea es precisamente la de volcar, invertir la experiencia emocional en una dimensión mayor. Generalmente, en una experiencia mayéutica de exploración, que también bebe de la idea Montessori de experiencia derivada de la interacción con el mundo, hay un conocimiento superficial de las cosas a las que se pretende oponerse (normas, reglas, hábitos y rituales), también hay un conocimiento superficial de lo que a uno le gustaría que fueran los resultados de la protesta. El taller exige un esfuerzo por conocer el statu quo que se critica y una definición clara y consciente de los resultados. Porque el conocimiento es responsabilidad.

Liberación

El conocimiento a través del conocimiento, que en la idea de Danilo Dolci es un conocimiento liberador, no sólo crea el propio "ser social" sino que puede ponerse en relación fructífera con los demás miembros de la comunidad. El conocimiento también viola los ritos y ritmos de la dominación y la aberración del poder. A través del proceso de toma de conciencia del conocimiento, se supera positivamente el estado de esencia espiritual y se alcanza el estado articulado de esencia social.

El tema es el de ser dueño de los conocimientos que se reciben mediante una actitud activa. María Montessori también insistió en la definición del "esfuerzo cognitivo" como "trabajo". Las actividades educativas que se llevan a cabo en un entorno Montessori son, precisamente, un trabajo. Este término hace referencia a la responsabilidad, pero al mismo tiempo a la necesidad de un esfuerzo productivo para alcanzar los objetivos que se pretenden como propios. Este taller tratará de inducir a los alumnos a reflexionar sobre el hecho de que los conocimientos que reciben no son algo que se les proporciona de forma anónima, sino que son, y deben ser, propiedad de quienes los reciben a través de un contexto comunitario.



Comuníquese

Danilo Dolci insiste en el tema de la acción comunicativa. Comunicar representa el intento de crear un diálogo positivo y presupone la implicación de los interlocutores en un círculo que se entiende virtuoso. Pero para comunicar, hay que apropiarse de los contenidos y responsabilizarse de ellos. Esta palabra en los talleres adquiere un significado fundamental que, por un lado, se hace eco de la Montessori como la idea de la relevancia del lenguaje en el aprendizaje, por otro da testimonio del compromiso político de la comunicación, que nunca es indiferente ni neutral, pide y espera una relación conceptual con el interlocutor esperando en la solución de todos los conflictos.

Medio ambiente

La lista, que desde luego no es definitiva, se cierra con la palabra que resume muchos conceptos y al mismo tiempo los explora. El Medio Ambiente es el lugar donde vivimos algo que nos rodea, algo que nos pertenece pero que no sabemos defender. El entorno es el lugar donde aprendemos, es un elemento conceptual, un elemento físico, un elemento abstracto al que debemos referirnos en todos los pasos de nuestro esfuerzo cognitivo. El medio ambiente es también una forma suprema de responsabilidad que nos recuerda nuestro deber cívico de defender lo que tenemos para las generaciones futuras, pero también nos recuerda el compromiso con el conocimiento porque todo conocimiento es militante y está dirigido a la creación de una patria común: el mundo, como decía María Montessori.



6. Bibliografía

- Richard Paul, Linda Elder (2002), Pensamiento crítico: Herramientas para tomar las riendas de su vida profesional y personal (PDF) - Introduzione del Libro (in inglese) sul pensiero critico
- Robert H. Ennis (2011), La naturaleza del pensamiento crítico: un esbozo de las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico (PDF)
- Robert H. Ennis (1993), Evaluación del pensamiento crítico (PDF)
- Peter A. Facione (2011), Pensamiento crítico: Qué es y por qué cuenta (PDF)
- Ross A. Hammond, Robert Axelrod (2006), La evolución del etnocentrismo (PDF)
- Richard Paul, Linda Elder (2006), La guía en miniatura del pensamiento crítico - Concepto y herramientas (PDF)
- Massimo Marino (2016), Brecht: ¿un discurso sobre el método? - Doppio Zero
- Marco Santambrogio, Laterza (2006), Manuale di scrittura (non creativa) - testo sull'analisi dei testi argomentativi
- Pensamiento crítico en la red - Un directorio de recursos en línea de calidad
- Charles Sanders Peirce (2003), Opere -Testo fondamentale sull'epistemologia; si consiglia in particolare il capitolo "Il fissarsi della credenza" pp.357-371
- Vincent Ryan Ruggiero (2012), Más allá de los sentimientos Una guía para el pensamiento crítico - McGraw Hills
- Daniele Novara, Con le domande maieutiche si impara (PDF) - Riflessioni pedagogiche sugli errori dell'insegnamento (PDF)
- Tommaso Cerno, Marco Damilano (2014), ¿Il modello per gli italiani? L'Homo Renzianus - L'Espresso - Esempio di conformismo politico
- Massimo Baldacci (Intervista di Carlo Crosato 2015), La buona scuola nasce dal pensiero critico



- Marcello Sala (2016), Le barzellette dei matti - Divulgazione scientifica ed educazione alla scienza - Micromega
- Arnold I. Davidson (2016), Hilary Putnam: cambiar la idea como ejercicio espiritual (PDF)
- Carlo Veronesi, Einstein e Popper studenti ribelli (PDF) - MATEPristem - Storia di due grandi pensatori critici e della loro insofferenza per i sistemi didattici rigidi e autoritari
- Harvey Siegel (2010), Pensamiento crítico (PDF) - Un artículo resuntivo delle varie visioni del Critical Thinking in ambito accademico
- Robert Axelroad, Ross A. Hammond (2006), La evolución del etnocentrismo (PDF)
- Thomas Gilovich et al. (2002), The Spotlight Effect Revisited: Sobreestimación de la variabilidad manifiesta de nuestras acciones y apariencia (PDF)
- Thomas Gilovich et al. (2000), El efecto de protagonismo en el juicio social: Un sesgo egocéntrico en las estimaciones de la prominencia de las propias acciones y la apariencia(PDF)
- Matteo Motterlini (2011), Decisioni a due velocità - Sole24Ore
- Robert Rubin (2018), Robert E. Rubin: La filosofía me preparó para una carrera en las finanzas y el gobierno - The New York Times
- Guido Romeo (2019), POTERE DEI MEDIA: INFLUENZA E FORMAZIONE DELL'OPINIONE PUBBLICA. - Il Sole 24 Ore- Internazionale
- Andrew van Dam (2019), Cómo la televisión basura hizo más tontos a los niños y permitió una oleada de líderes populistas - Washington Post
- Ruben Durante, Paolo Pinotti, Andrea Tesei (2017), El legado político de la televisión de entretenimiento (PDF) [65 citazioni].