

El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones

Montessori's teleological approach to education and its implications

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

Dr. José Ignacio MURILLO. Profesor Titular. Universidad de Navarra (jimurillo@unav.es).

Resumen:

La teleología es un elemento central de la educación Montessori. Entender las implicaciones del enfoque teleológico en Montessori ayuda a entender sus diferencias con el movimiento de la Educación Nueva, inspirado en Jean-Jacques Rousseau, así como su profunda afinidad con el pensamiento aristotélico. El enfoque teleológico tiene varias implicaciones en la educación, como, por ejemplo, en lo que se refiere a los conceptos de *aprendizaje significativo*, de *aprendizaje activo*, de *estímulos para el aprendizaje* y de *progreso*. Para entender el enfoque teleológico en Montessori, hablaremos de algunos de los pilares fundamentales de esa pedagogía, como, por ejemplo, el *ambiente preparado*, el *control del error*, la *mente absorbente*, la *atención sostenida*, el *desarrollo de la personalidad*, la *repetición con propósito*, la *actividad perfectiva*, el *placer de aprender* y la *inclinación de la naturaleza racional hacia su fin*.

Para Montessori, la actividad humana está naturalmente orientada hacia un fin y ordenada por la razón. El fin de la educación es el niño mismo, ya que esta consiste en perfeccionar al agente, llevando al acto en el niño lo que en él solo está en potencia. El afán del niño por edificar su personalidad ocurre a través de la *actividad espontánea* de su mente absorbente y de la repetición con propósito, que genera hábitos positivos. El carácter absorbente de la mente del niño le urge a conocer, empapándose de su entorno. De ahí que el ambiente preparado y el control del error resulten cruciales. La actividad perfectiva, realizada con la cantidad justa y necesaria de estímulos, hace que el niño encuentre descanso en los actos voluntarios realizados con sentido y sin trabas. El placer que resulta no se entiende como mera *experiencia*, sino en relación con una actividad natural encaminada hacia su fin.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15-06-2020.

Cómo citar este artículo: L'Ecuyer, C., Murillo, J. I. (2020). El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones | *Montessori's teleological approach to education and its implications*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 499-517. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-06>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

Descriptor: teleología, pedagogía del error, hábito, placer de aprender, educación Montessori, actividad perfecta, aprendizaje activo, aprendizaje significativo.

Abstract:

Teleology is a fundamental aspect of Montessori education. Understanding its implications helps us appreciate Montessori's deep affinity with Aristotelian thought and how her pedagogy differs from the New Education movement inspired by Jean-Jacques Rousseau. The teleological approach has several implications in education: for example, when it comes to understanding concepts such as *meaningful learning*, *active learning*, *learning stimuli*, and *progress*. To understand the teleological approach in the Montessori method, this article discusses some of its fundamental pillars, such as the *prepared environment*, *control of error*, the *absorbent mind*, *sustained attention*, the *development of personality*, *purposeful repetition*, *perfective activity*, the *joy of learning* and the *rational nature's inclination towards its end*.

According to Montessori, human activity is naturally oriented towards an end and is ordered by reason. The end of education is the child himself since education consists in perfecting the agent, bringing his potential into action. The child's eagerness to develop his personality occurs through the *spontaneous activity* of his absorbent mind and through purposeful repetition, which generates positive habits. The absorbent character of his mind urges him to know, absorbing his surrounding environment. Hence, the prepared environment and control of error are crucial. Perfective activity, performed with the right and strictly necessary amount of stimuli, helps the child find rest in meaningful voluntary activities done without obstacles. The resulting pleasure should not be understood as a mere *experience*; it should rather be seen in relation to a natural activity directed towards its end.

Keywords: teleological approach, control of error, habit, joy of learning, Montessori education, perfective activity, active learning, meaningful learning.

1. Introducción

El concepto de *pedagogía activa* procede del movimiento de la Educación Nueva que se desarrolla a comienzos del siglo xx. Encontramos en Adolphe Ferrière (1879-1960), uno de los principales promotores del movimiento, varias referencias sobre ella. Ferrière opone la escuela en la que el alumno se encuentra sentado e inmóvil y se le instruye escuchando, con la escuela activa (*l'École active*), en la que el alumno se instruye

trabajando (Ferrière, 1922). Dewey, el representante de la educación progresista en los Estados Unidos, asocia también la instrucción directa con la pasividad y la actividad o el *learning by doing* (aprender haciendo) (Dewey y Dewey, 1915) con el *aprendizaje activo*: «La educación que asocia el aprendizaje con la actividad desplazará a la educación pasiva que consiste en impartir el aprendizaje de otros» (Dewey y Dewey, 1915, p. 163, traducción de los autores)¹.

De ahí la importancia que se atribuye en las *escuelas nuevas* (*Écoles nouvelles*) del siglo xx a las actividades al aire libre, a los trabajos en el campo, a los experimentos en las clases, etc. (Ferrière, 1911a, 1911b), así como al papel destacado que adquiere la experiencia y el *learning by doing* en la escuela progresista americana. A esta inspiración responden también algunas prácticas educativas del siglo xxi, como, por ejemplo, la *Flipped Classroom*, los centros de interés, el trabajo por proyectos, la abolición de las asignaturas, o el trabajo cooperativo.

Para los defensores de la Educación Nueva, el silencio y el inmovilismo se suelen asociar con la pasividad propia de la escuela *antigua*, mientras que el movimiento, la experiencia y la acción se asocian con el único verdadero aprendizaje. Pero, si bien es cierto que los defensores de la Educación Nueva hacen hincapié en la noción de *actuar*, en contraposición a *recibir pasivamente*, no está claro, tal y como lo sugiere Avanzini (1995), que la *acción* sea un concepto tan nítido, y menos si estamos hablando de un contexto de aprendizaje. De hecho, uno puede moverse o repetir un movimiento mecánicamente y no realizarlo con plena voluntariedad. Puede también faltar voluntariedad en un entorno indisciplinado o de movimiento desordenado. Por otro lado, hay que preguntarse, ¿no cabe la voluntad en el movimiento ordenado y disciplinado? ¿No puede el niño aprender *de por sí* en silencio y sin moverse en un contexto de instrucción directa? ¿Es activo el aprendizaje de un niño que está siendo entretenido y divertido constantemente? Parece que la dicotomía sea superficial, pues lo que hace que un niño aprenda no

es el mero movimiento externo (que puede ser mecánico y escasamente voluntario), sino la espontaneidad racional con la que se mueve en una dirección y con una finalidad concreta.

La propuesta de Montessori rompe con los esquemas de la Educación Nueva (L'Ecuyer, 2020), porque su pedagogía del movimiento espontáneo tiene un enfoque peculiarmente teleológico. Las actividades que propone son diseñadas previamente, el material controla el error y desarrolla la capacidad de inhibición en el niño. La repetición es perfectiva y orientada hacia un fin concreto que da sentido al aprendizaje. Esa *actividad perfectiva* contribuye a la construcción de la personalidad del niño. Para Montessori, no es suficiente responder a las necesidades psicológicas del alumno, sino que tiene que haber un propósito inteligente, un plan sistemático definido previamente en función de la naturaleza del niño.

En ese artículo explicaremos por qué la teleología es un elemento central que diferencia la educación Montessori del movimiento de la Educación Nueva inspirado en Rousseau. Hablaremos también de algunas de las afinidades que existen entre el pensamiento montessoriano y el aristotélico. Para ello, estructuramos el artículo alrededor de los siguientes temas:

1. La teleología en la educación Montessori.
2. El aprendizaje significativo.
3. Una actividad con propósito: el ambiente preparado y la pedagogía del error.

4. La mente absorbente y el desarrollo de la personalidad.
5. La repetición con propósito y la actividad perfectiva.
6. El placer y la inclinación de la naturaleza racional hacia su fin.
7. La simplicidad: la cantidad justa y necesaria de estímulos.
8. El enfoque teleológico del progreso en Montessori.

camino que toma el niño para llegar a ser aquello en que se está convirtiendo. Frustrar ese movimiento, es frustrar su *entelequia* (Stoops, 1987, p. 3, traducción de los autores).

La concepción teleológica de la naturaleza es fundamental en la ciencia y filosofía aristotélicas: «Amén de que la entelequia es la forma de lo que está en potencia. Es evidente que el alma es también causa en cuanto fin. La naturaleza —al igual que el intelecto— obra siempre por un fin y este fin constituye su perfección» (Aristóteles, 1978, libro II, c. 4, 415 b 14-15).

2. La teleología en la educación Montessori

Montessori refiere a menudo, en sus escritos, a las nociones de naturaleza y de *hormé* (impulso) que remiten a la finalidad. Para ella, la acción se dirige naturalmente hacia un fin, ordenado por la razón. El fin de la educación no es ajeno al niño, ni depende del maestro. Tampoco nace arbitrariamente o caprichosamente de él, sino que se encuentra en su naturaleza profunda. Incluso podríamos decir que, para ella, el fin de la educación es el niño mismo, ya que consiste en perfeccionar al agente, en llevar al acto en el niño lo que solo está en potencia.

Algún autor destacó la afinidad de este modo de pensar con la teleología aristotélica:

Montessori repite que la tarea del niño es convertirse en adulto. Puesto que el principio de acto es crucial en Aristóteles, el principio de movimiento es también crucial en Montessori; el movimiento es el

En sus escritos, Montessori retoma el concepto de *entelequia* de Aristóteles y lo denomina, inspirándose en Percy Nunn (entonces presidente de la sociedad aristotélica de Londres), *proceso hórmino*. Define el proceso como una *fuerza vital* que urge al niño a actuar, consciente o inconscientemente, hacia su fin: «A medida que el ser se desarrolla, se perfecciona a sí mismo y supera las trabas que se encuentra en el camino. Una fuerza vital se encuentra activa en el individuo y le conduce hacia su propia evolución. Esa fuerza ha sido llamada Horme» (Montessori, 1949, p. 121, traducción de los autores).

Esta descripción de la *Hormé*, la *entelequia* y el *proceso hórmino* guarda estrechas relaciones con algunas tesis presentes en diversas teorías vitalistas. Recordemos el *élan vital* (impulso vital) de Bergson (2013) o la *entelequia* de Hans Driesch (1908). Frente a la noción clásica de inclinación que se actualiza por el fin, en las propuestas vitalistas, late más bien la noción moderna de fuerza. Se trata, en este caso, de

una fuerza distinta de las que estudia la física, que actúa externamente sobre los cuerpos, pues anima a los seres desde el interior. Si bien Montessori se encuentra inmersa en este ambiente cultural, su noción de *Hormé* remite explícitamente a las de naturaleza, finalidad y perfección, lo que emparenta sus tesis con las de Aristóteles.

La teleología nos ayuda a comprender qué entiende Montessori por *perfección del movimiento*. Para la autora la perfección del movimiento de los animales viene dada por la naturaleza (Montessori, 1949, p. 205). Esa idea está en consonancia con lo que afirmaba Aristóteles de los animales en *Acerca del alma*: «Pues bien, este [el fin] no es otro que el alma en el caso de los animales de acuerdo con el modo de obrar de la naturaleza» (Aristóteles, 1978, libro II, c. 4, 415 b 16-17).

El movimiento distingue a los seres animados de los seres no vivos. En los animales, ese movimiento no es aleatorio, está ordenado por la naturaleza.

El movimiento es lo que distingue los seres vivos de las cosas inanimadas. La vida, sin embargo, no se mueve según el azar, sino con un propósito y según unas leyes. [...] La naturaleza da un propósito útil a cada ser vivo. Cada individuo tiene sus propios movimientos que le caracterizan con un propósito determinado. La creación del mundo es la coordinación armoniosa de todas estas actividades con propósito establecido (Montessori, 1949, p. 208, traducción de los autores).

En los hombres, Aristóteles afirma que ese movimiento está guiado por la razón

(Aristóteles, 1999). Para Montessori, la *mente absorbente* del niño se basa igualmente en el deseo, la fuerza interna que le urge a conocer.

La mente absorbente en Montessori es parecida a la idea con la que Aristóteles arranca su *Metafísica*: «Todos los hombres desean por naturaleza saber» (Aristóteles, 1982, libro I, c. 1, 980 a 21). Hay deseo de conocer porque la persona está hecha para conocer. Tanto para Aristóteles como para Montessori, el conocimiento es un acto vital, y la actividad solo tiene sentido en la medida en que se ejerce en orden a los fines de la propia naturaleza.

3. El aprendizaje significativo

Una de las expresiones consagradas hoy en día en el ámbito educativo es la del *aprendizaje significativo*. El *sentido* del aprendizaje remite a la necesidad de un *para qué* en la acción educativa del alumno. Pero ¿en qué puede consistir el *para qué* de la acción educativa cuando el aprendizaje es fundamentalmente pasivo? Y ¿en qué consiste el *sentido* del aprendizaje para la Educación Nueva si no es necesario que la actividad esté encaminada hacia un fin?

Para una visión más conductista del aprendiz, el sentido que da el alumno a los aprendizajes no tiene demasiada o ninguna importancia. Lo que fija la conducta es la recompensa que recibe el alumno. Puede que el maestro tenga el fin en mente, pero el aprendiz no participa de él, ni lo interioriza, porque no se le da la ocasión de ser protagonista de los aprendizajes. El aprendiz es pasivo y no procesa activamen-

te la información recibida. No hay sentido, solo hay almacenamiento de datos desconectados entre sí; la repetición se hace sin sentido, es mecánica (L'Ecuyer, 2014).

En *Las raíces del romanticismo* (Berlin, 2000), Isaiah Berlin, historiador de las ideas que fue profesor de la Universidad de Oxford, explica que el Romanticismo inspirado en Rousseau se caracteriza por una especie de huella de nostalgia de no poder alcanzar nunca el fin, sencillamente porque ese fin no existe, o no se sabe si existe (Berlin, 2000). Para Rousseau, que inspira la Educación Nueva, el sentido depende fundamentalmente de lo que se *siente*. No hay finalidad objetiva en el mundo o en la acción humana.

Berlin explica que, para el Romanticismo, no hay fines naturales que dirijan nuestras actuaciones o conjunto de hechos al que debemos someternos. Eso se debe, según él, a dos de las características del Romanticismo: la voluntad es ingobernable y no hay fin al que aspirar.

[Para el Romanticismo] el logro de los hombres no consiste en conocer los valores sino en crearlos. Creamos los valores, los objetivos, los fines y en definitiva, creamos nuestra propia visión del universo [...]. No hay imitación, adaptación, aprendizaje de reglas, comprobación externa, ni una estructura que debemos comprender y a la que debemos adaptarnos antes de obrar (Berlin, 2000, p. 160).

El concepto de *voluntad ingobernable* se armoniza poco con la importancia que da Montessori a la disciplina interior. Y no es extraño que la cuestión de la disciplina y

del esfuerzo hayan sido dos de los principales puntos de discrepancia entre Montessori y el movimiento de la Educación Nueva. Ese concepto entra también en conflicto con la importancia que Montessori atribuye a la inteligencia, capaz de conocer la realidad antes de ordenar el movimiento y la voluntad. Para ella, no se puede desear lo que no se conoce.

Desde su nacimiento, la dimensión más importante de la persona es la vida psíquica, no el movimiento, puesto que los movimientos son creados siguiendo los dictados y la guía de la vida psíquica. [...] Esto muestra la diferencia enorme que existe entre las personas y los animales. Los animales solo obedecen a sus instintos. Su vida psíquica se limita a esto. En la persona, existe otro hecho: la creación de la inteligencia humana (Montessori, 1949, pp. 111-113, traducción de los autores).

Para el Romanticismo, dice Berlin, «no hay una estructura de las cosas, no hay un modelo al que debemos adaptarnos. Existe, solamente, un flujo: la interminable creatividad propia del universo» (Berlin, 2000, p. 161). Por lo tanto, el sentido depende fundamentalmente del sujeto y de lo que *siente*. Ferrière describía las escuelas nuevas como lugares donde el juicio moral del niño «surge, no de la razón, sino de su sentimiento» (Ferrière, 1911a, p. 620, traducción de los autores), una idea clara en Rousseau, quien decía que «nuestros verdaderos maestros son la experiencia y el sentimiento» (J.-J. Rousseau, 1762b, p. 50, traducción de los autores).

Por lo tanto, para la Educación Nueva, los aprendizajes se construyen a partir de

lo que es relevante para cada uno. Se ven la estructura y la organización como innecesarias, incluso como un obstáculo para la imaginación productiva y la libertad creativa del niño. Por ese motivo, la actividad no debe organizarse con orden a un fin concreto.

4. Una actividad con propósito: el ambiente preparado y la pedagogía del error

¿Qué es lo que hace que el aprendizaje sea *significativo* en la educación Montessori?

Por un lado, Montessori se aleja de la visión mecánica de la educación que propone una disciplina meramente externa, basada en la inmovilidad, que no tiene finalidad para el niño:

No tengamos a los niños comprimidos entre los dos instrumentos que envilecen el cuerpo y el espíritu: el banco, y los premios y castigos exteriores. Por medio de ellos queremos mantener en la disciplina de la inmovilidad y del silencio a los niños para conducirlos ¿adónde? Desgraciadamente, para conducirlos sin un propósito ni una finalidad determinados (Montessori, 2015, p. 107).

Por otro lado, la disciplina interna y activa que propone tiene implicaciones teleológicas, tal y como lo explica en uno de sus dos artículos escritos para *Pour l'Ère nouvelle*:

El niño quiere moverse porque la naturaleza le obliga al movimiento; impedir ese movimiento, es impedir su desarrollo, es dificultar su misión de crecer sanamente. Nuestro deber no es impedir su movimien-

to, sino orientar la evolución natural de la movilidad voluntaria hacia movimientos que tienen un propósito. [...] Obedecer a las leyes, no solo es un deber, sino también una necesidad vital. [...] En vez de la disciplina exterior, la única que conoce la escuela tradicional y punto de partida sin la que no sabría enseñar nada, la nuestra es una disciplina interior, natural, consecuencia y objetivo de la enseñanza (Montessori, 1927, pp. 111-112, traducción de los autores).

Una de las características centrales del método Montessori es que el niño no escoge él mismo los fines de las actividades que realiza. Y, en la etapa preescolar, ni siquiera escoge los medios para alcanzar esos fines, pues el material está diseñado de antemano. Montessori insiste en la importancia de lo que llama el *ambiente preparado*. Este debe ser diseñado acorde con la naturaleza del niño que lleva en sí la impronta de sus fines. Concretamente, la educación Montessori llega a este diseño a partir de la observación de los *períodos sensitivos* del niño —períodos durante los cuales la naturaleza predispone al niño a ciertos aprendizajes—, como, por ejemplo, del movimiento, del lenguaje, del orden, etc. Según Montessori, la *actividad espontánea* surge de un deseo irresistible del niño de aprender lo que se corresponde con cada uno de sus períodos sensitivos. El papel del maestro solo se entiende dentro de esa lógica; su misión podría resumirse en aquella frase de la autora: «Por lo tanto, solo es bueno quien ayuda a la creación a alcanzar sus fines» (Montessori, 1917, p. 304, traducción de los autores). Por lo tanto, todo el material montessoriano, así como la acción del maestro está orientado, a través del *control del error*, a un fin previamente estableci-

do: «Para que el proceso educativo sea de autoeducación, no es suficiente que el estímulo provoque la actividad, debe dirigirla. El niño no solo debe perseverar mucho tiempo en un ejercicio, debe perseverar sin cometer errores» (Montessori, 1917, p. 75, traducción de los autores).

Ese enfoque choca radicalmente con la visión de ciertos pedagogos que piensan que el alumno ha de escoger sus propios fines educativos y que critican al método montessoriano por no permitirlo: «[En el método Montessori,] el niño no es libre de crear. Es libre de escoger el material que quiere usar, pero no es libre de escoger sus propios fines, o de someter el material a sus propios planes» (Dewey y Dewey, 1915, pp. 157-158, traducción de los autores).

Para su contemporáneo, la experiencia o la actividad es, en sí, lo que provoca el aprendizaje en el alumno, al margen del fin de la actividad. De ahí la propuesta de Dewey de lo que hoy se conoce como el *learning by doing* (aprender haciendo) (Dewey y Dewey, 1915, p. 70).

Aunque sea partidaria de educar mediante la actividad espontánea, que surge de cada período sensitivo, Montessori no se conforma con que el material sea una incitación a una actividad cualquiera, sin propósito. De ahí que llegue a criticar el giro de la Educación Nueva, calificándolo como una revolución que aspira «al desorden y a la ignorancia» (Montessori, 2007b, p. 10, traducción de los autores).

Montessori defiende la actividad espontánea, pero por motivos que son aje-

nos a los defensores de la pedagogía activa. La espontaneidad que defiende no es la de los románticos, es la espontaneidad de una naturaleza racional que actúa libremente, en orden a un fin proporcionado por la naturaleza.

En ese sentido, la pedagogía del error en Montessori establece un límite al activismo pedagógico cuyo fin es el movimiento y la experiencia *per se*. Para Montessori, la actividad debe dirigir al niño hacia un fin concreto que se encuentra *en la naturaleza del niño*, no en la actividad, ni en el material.

La pedagogía del error en Montessori tiene implicaciones teleológicas, porque está estrechamente relacionada con los fines de la educación. El error es el amigo imprescindible que permite avanzar en el camino de la verdad y de la actividad perfecta, a través de la *repetición*.

Consideremos el error en sí mismo. Es preciso admitir que todos cometemos errores; se trata de una realidad de la vida, por lo que admitirlo representa un gran paso en nuestro progreso. Si deseamos caminar en el camino de la verdad y de la realidad, debemos admitir que todos cometemos errores, pues, de lo contrario, seríamos perfectos. [...] Si pretendemos avanzar en el camino hacia la perfección, debemos fijarnos atentamente en el error (Montessori, 1949, p. 266, traducción de los autores).

5. La mente absorbente y el desarrollo de la personalidad

La mente absorbente del niño le permite hacer suyo lo que se encuentra en su

entorno. Cuando el niño sabe, *es*, de algún modo, lo que sabe, porque lo ha interiorizado, porque su mente le ha hecho absorber su entorno:

El recién nacido está dotado de un deseo irresistible, de un impulso, para hacer frente a su ambiente y para absorberlo. Podríamos decir que nace con la psicología de conquista del mundo. Lo absorbe en sí mismo y, de este modo, forma su cuerpo psíquico (Montessori, 1949, p. 123, traducción de los autores).

En ese acto de posesión, el sujeto es el fin del conocimiento, puesto que conociendo el sujeto se perfecciona *a sí mismo*: «El pianista se habrá formado por sí mismo y será tanto más hábil, cuanto más sus tendencias naturales lo hayan inducido a insistir en los ejercicios» (Montessori, 2015, p. 205).

Para Montessori, el trabajo del adulto tiene, como dice Standing, una finalidad externa: «construir un puente, cultivar un campo o formular un código de leyes. Tienen a edificar, a transformar su medio; es un trabajo de esfuerzo consciente, dirigido hacia la producción de un resultado externo; en suma, a ayudar a erigir una civilización» (Standing, 1988, p. 13).

En cambio, el trabajo del niño es totalmente diferente. El biógrafo de la pedagoga explica: «Para él no tiene esta misma conciencia clara de que hay que lograr un fin externo. La finalidad real de la actividad de un niño es algo más profundo, más vital, oculto; algo que brota de las profundidades inconscientes de la personalidad del niño» (Standing, 1988, p. 13).

Supongamos, por ejemplo, que un niño quiere limpiar un objeto. Lo frotará más tiempo del necesario para que esté limpio. A menudo, vemos un niño de tres años repetir cuarenta veces el mismo ejercicio. [...] El adulto, en cambio, trabaja movido por motivaciones externas que responden a la ley del menor esfuerzo en el tiempo mínimo. Para el adulto, la competencia y la emulación son estimulantes. No es el caso para el niño. Para él, el trabajo es la continuación y la reproducción del acto que le hace crecer y convertirse en un adulto. (Montessori, 1929, p. 222, traducción de los autores)

La obra maestra del niño es él mismo, explica Montessori en 1936, en un artículo publicado en la *Revista de Pedagogía*: «[El niño ha de] ir construyendo por sí y de sí mismo el más noble y bello edificio entre todas las obras de la naturaleza: el del hombre adulto» (Montessori, 1936, p. 241).

El niño trabaja para edificar su propia personalidad: «El trabajo del niño, en relación con las necesidades de su crecimiento, es un ejercicio que construye su personalidad» (Montessori, 2007a, p. 43, traducción de los autores). El niño no se alegra porque alcance hitos externos a sí mismo, sino porque él mismo se perfecciona de acuerdo con lo que pide su naturaleza. Por lo tanto, uno de los principios más importantes para la educación montessoriana es que el adulto nunca debería hacer para un niño lo que el niño es capaz de hacer por sí solo. De lo contrario, lo anularía. De ahí nacen las ideas de *autonomía*, de *independencia* y de *autoeducación*, que no han de confundirse con arbitrariedad, indeterminación o libertinaje. Entender esos conceptos desde el punto de

vista de una construcción arbitraria sería una interpretación superficial que no toma en cuenta la teleología en Montessori.

Por lo tanto, Montessori explica que la educación no puede reducirse a la búsqueda de métodos —una tendencia que era creciente desde Comenio— que tengan como meta la transmisión de ciertos conocimientos, sino en ayudar al perfeccionamiento del hombre: «La educación no consiste en la búsqueda de métodos nuevos con miras a una árida trans fusión de conocimientos; debe proponerse ayudar al desarrollo del hombre» (Montessori, 1948a, p. 153, traducción de los autores).

Montessori es consciente de que la actividad perfectiva realizada por el niño no siempre tiene sentido para la mentalidad productiva y utilitarista del adulto:

[E]l adulto los juzga como se juzgaría a sí mismo; se imagina que el niño se propone alcanzar fines exteriores y lo ayuda a alcanzarlos, cuando por el contrario el niño obra siempre aunque inconscientemente para favorecer su propio desarrollo. Esto explica que el niño desprecie todo aquello que se le presenta hecho y ame todo lo que esté por hacer [...] Prefiere el acto de lavarse que el bienestar de sentirse aseado; prefiere construir una cosa que poseerla. Para él, la vida no es algo que deba gozarse sino algo que debe formarse, y en esta formación halla su único gran placer (Montessori, 2015, p. 342).

La autora sigue, dando el ejemplo del niño que baja y que sube las escaleras repetitivamente:

Otro esfuerzo consiste en subir las escaleras. Para nosotros, subir una escalera

empinada es un objetivo, pero no es así para el niño. Después de haber subido la escalera, no está satisfecho; vuelve abajo y sube de nuevo, repitiendo el ciclo varias veces. Los toboganes de madera o de cemento que vemos en los parques infantiles ofrecen oportunidades para esas actividades; lo importante no es bajar, sino la alegría de subir, la alegría del esfuerzo (Montessori, 1949, p. 227, traducción de los autores).

Lo que incita al niño a repetir el ejercicio, que lleva a su *progreso* personal, es su afán de perfeccionamiento (por ejemplo, de sus sentidos a través de la capacidad de percibir la diferencia entre dos tamaños, entre dos colores, entre dos sonidos, o de sus facultades cognitivas o espirituales, como, por ejemplo, la capacidad de concentrarse por largos períodos de tiempo, o de apreciar la armonía o la belleza). Solo se puede entender el concepto de *autoeducación* dentro de ese marco. El fin de la educación es, pues, el *desarrollo de la personalidad* del niño de acuerdo con sus propios fines. En definitiva, el fin de ese ejercicio repetitivo es *la actividad perfectiva en su ejercicio mismo*.

6. La repetición con propósito y la actividad perfectiva

Para la Montessori, el hábito es parte de la educación en la libertad²; la perfección en los seres humanos se adquiere mediante el hábito voluntario:

En el hombre, este mecanismo no está preestablecido antes del nacimiento y por lo tanto debe crearse, alcanzarse mediante

experiencias prácticas sobre el ambiente. [La] coordinación [de movimiento] no viene dada, es creada, alcanzada por la psique. En otras palabras, el niño crea sus propios movimientos y, haciéndolo, los perfecciona. [...] Es maravilloso que los movimientos humanos no sean limitados y fijos, sino que podamos controlarlos (Montessori, 1949, p. 152, traducción de los autores).

Lo que predispone al niño al hábito es su misteriosa tendencia a la repetición sin cansarse. Entonces, solo se trata de dar una dirección y los medios para detectar y corregir el error en ese empeño repetitivo, a través de un material que tenga un *propósito inteligente*. En ese contexto, se entiende mejor cómo la defensa de la *espontaneidad racional* en Montessori se aleja del activismo propuesto por la Educación Nueva, que se inspira en la espontaneidad del Romanticismo. Esa idea está más bien en consonancia con la idea de Aristóteles de hábitos voluntarios adquiridos mediante la razón recta ordenada al propio bien.

Sobre las virtudes en general hemos dicho, pues, esquemáticamente, en cuanto a su género que son términos medios y hábitos, que por sí mismas tienden a practicar las acciones que las producen, que dependen de nosotros y son voluntarias, y actúan de acuerdo con las normas de la recta razón (Aristóteles, 1999, libro III, c. 5, 1114 b 25-29).

Para Aristóteles, somos dueños de nuestras acciones, y nuestras acciones nos hacen a nosotros mismos:

Desconocer que el practicar unas cosas u otras es lo que produce los hábitos es, pues, propio de un perfecto insensato. Además es

absurdo que el injusto no quiera ser injusto, o el que vive licenciosamente, licencioso. Si alguien comete a sabiendas acciones a consecuencia de las cuales se hará injusto, será injusto voluntariamente; pero no por quererlo dejará de ser injusto y se volverá justo; como tampoco el enfermo, sano (Aristóteles, 1999, libro III, c. 5, 1114 a 9-15).

[L]as virtudes son voluntarias (en efecto, somos en cierto modo concausa de nuestros hábitos y por ser como somos nos proporcionamos un fin determinado) (Aristóteles, 1999, libro III, c. 5, 1114 b 21-24).

Pero las acciones no son voluntarias del mismo modo que los hábitos; de nuestras acciones somos dueños desde el principio hasta el fin si conocemos las circunstancias particulares; de nuestros hábitos al principio, pero su incremento no es perceptible, como ocurre con las dolencias (Aristóteles, 1999, libro III, c. 5, 1114 b 29-1115 a 2).

La idea que vertebra *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 1999) de que nuestro carácter es el resultado de nuestra conducta, de nuestras acciones voluntarias repetidas y guiadas por la razón, se encuentra claramente en los escritos de Montessori. El niño se hace a medida que escoge sus hábitos mediante el movimiento repetido. De ahí su idea de la *autoeducación*, de que *el niño se construye a sí mismo*. Esa idea debe entenderse como la edificación de su personalidad desde una concepción teleológica, no constructivista. Una vez consolidado un hábito para el bien, nos hacemos más libres para escoger el bien y nos hacemos capaces de bienes más altos.

En *Spontaneous activity in education*, Montessori aclara que no ve la libertad

como algunos de los pedagogos románticos que la precedieron.

Quizás fue ese error el que llevó a un conocido pedagogo italiano a decirme: «Libertad, ¿algo nuevo? Por favor, lea usted a Comenio —verá que esto ha sido discutido ya en su época—. A lo que respondí: «Sí, mucho se habló de libertad, pero la libertad a la que me refiero es un tipo de libertad efectivamente realizada. No parecía entender la diferencia. Debería haber preguntado: «¿no cree usted que existe una diferencia entre el que habla de millones y el que los posee?» (Montessori, 1917, p. 265, traducción de los autores).

Rousseau también habla de la capacidad del hombre de perfeccionarse a sí mismo (*perfectibilité*). Afirma que la única distinción entre el hombre y el animal reside en esa capacidad. Pero considera que esa facultad de perfeccionarse es su perdición:

Sería triste para nosotros vernos forzados a aceptar que esta facultad distintiva, y casi ilimitada, es la fuente de todas las desgracias del hombre, que es ella la que le expulsa, a fuerza de tiempo, de esta condición originaria en que sus días discurrían tranquilos e inocentes; que es ella la que, haciendo estallar con los siglos sus luces y sus errores, sus vicios y sus virtudes, lo convierte a la larga en el tirano de sí mismo y de la naturaleza (Rousseau, 2018, p. 37, traducción de los autores).

Para Rousseau, el hábito es un obstáculo, porque ata al ser humano a una repetición, una convención, creando necesidades y, por lo tanto, dependencias (Rousseau, 1762a). Para él, la libertad se entiende como indeterminación. Como de-

cía Thomas Hobbes, libertad es «poderse mover por tantos caminos como sea posible» (citado en Spaemann, 1994). Tomar un camino concreto significa una pérdida de libertad. En consecuencia, la repetición es una esclavitud, una mecanización que hace perder la libertad.

En *Émile*, Rousseau dice que el hábito (por ejemplo, el hábito de comer y de dormir según un horario fijo) añade una necesidad que altera la naturaleza, lo que impide la felicidad. Para Rousseau, la infelicidad procede de la tensión que se crea entre necesidades y deseos. Ese es el motivo por el cual Rousseau dice que el único hábito que deben tener los niños es el de no tenerlos nunca, haciendo todo lo que piden en cada momento, de forma que nunca se acostumbren a actuar de una forma o de otra:

El único hábito que se puede permitir que adquiera el niño es el de no contraer ninguno: que no se le lleve más sobre un brazo que sobre el otro, que no se le acostumbre a presentar una mano más que la otra, a servirse de ella con más frecuencia, a querer comer, dormir, actuar a las mismas horas, a no poder descansar solo ni de noche ni de día. Preparad de lejos el reino de su libertad y el uso de sus fuerzas, dejando a su cuerpo la costumbre natural, poniéndola en condición de ser siempre dueño de sí, y de hacer todas las cosas a voluntad, tan pronto como disponga de una (Rousseau, 1762a, p. 96, traducción de los autores).

Para Rousseau, el hábito viste al niño de una segunda naturaleza que sustituye su verdadera naturaleza, la primitiva. Rousseau también habla de naturaleza. Sin embargo, la entiende como *estado primitivo*, no como principio de actividad

y criterio del crecimiento: «Solo en este estado primitivo el equilibrio del poder y del deseo se encuentran reconciliados y el hombre no es desdichado» (Rousseau, 1762a, p. 155, traducción de los autores). Para Rousseau, todo lo que sea sacar al niño de su estado primitivo sería ir *contra natura*: «Cuanto más cerca queda de su condición natural, menor es la diferencia de sus facultades con sus deseos y más se aleja, en consecuencia, de ser desgraciado» (Rousseau, 1762a, pp. 155-156, traducción de los autores). Para Rousseau, la persona no es perfeccionable; lo originario no puede ser mejorado, ampliado.

Al contrario de Rousseau, Montessori no ve los hábitos o la imposición de una estructura externa como un obstáculo a la libertad³. Es más, para ella, la repetición es la forma de interiorizar las ideas, de construir la personalidad, de adquirir la disciplina interna; es el secreto de la perfección (Montessori, 1948b). Ve al niño como un ser esencialmente perfeccionable, y los medios que propone para alcanzar los fines que se encuentran en su concepto de naturaleza están alineados con estos últimos. El material didáctico y el ambiente están diseñados de acuerdo con un fin, no según el capricho o la arbitrariedad del niño o del maestro; hay un modelo al que debemos adaptarnos, un material que guía el aprendizaje.

7. El placer y la inclinación de la naturaleza racional hacia su fin

La palabra *placer*, en un contexto de aprendizaje (de la lectoescritura, de la identificación y de la corrección de los

errores, de la perfección de sus hábitos, etc.) aparece más de 40 veces en el primer libro de Montessori (1912).

Montessori lo llama también la *alegría del esfuerzo* un concepto que los pedagogos de la Educación Nueva no estaban preparados para entender. Recordemos que Montessori deploró que Claparède y el movimiento que representaba no entendieran que el descanso y la alegría fueran perfectamente compatibles con el aprendizaje, la *atención sostenida*, la exigencia académica y el esfuerzo (Montessori, 2007b).

En Montessori la cuestión del placer (la *alegría del esfuerzo*) deriva de la teleología y se encuentran en plena sintonía con el pensamiento aristotélico.

Aristóteles define el placer como la *actividad natural sin trabas*⁴. Para la visión moderna de la Educación Nueva, el placer es una experiencia, mientras que en Aristóteles, el placer se da en relación con una actividad natural que logra su fin. Montessori retoma esa misma definición en sus escritos: «[E]n el niño que crece normalmente, su actividad sin trabas se manifiesta en lo que llamamos “la alegría vital”. El niño es entusiasta, está siempre feliz» (Montessori, 1949, p. 122, traducción de los autores).

En definitiva, son los movimientos realizados con un propósito, ordenados a su propio fin, los que perfeccionan a la persona. Montessori prepara a los niños para que sus inclinaciones sean en todo momento gobernadas por la razón mediante la disciplina interior. Su método está diseñado a partir de los fines generales y de los fines específicos

que se adecuan al niño en orden a cada etapa de su desarrollo. Propone que los niños sigan su inclinación para entrar en el orden propuesto por las leyes de la naturaleza (y el material les ayuda a hacerlo), que no es lo mismo que decir que tienen una bondad innata. Ella misma señala el matiz: «El orden no es bondad; pero puede que sea el único camino para alcanzarla» (Montessori, 2007b, p. 32, traducción de los autores).

La continua referencia a los períodos sensitivos indica la importancia que concede a la armonización de la intervención educativa con lo que reclama la naturaleza del niño y refleja el enfoque teleológico de un proceso ordenado a su fin natural. En el método montessoriano existe un orden secuencial que se encamina hacia una finalidad, la noción de naturaleza remite a la finalidad y la finalidad remite al sentido que mueve al niño. El niño no nace en la plenitud, sino que se dirige hacia ella.

La concepción clásica del placer entendido como *actividad natural sin trabas* implica que el hombre tiene una inclinación natural racional hacia los fines adecuados a su naturaleza. De hecho, Tomás de Aquino, intérprete de Aristóteles y autor de referencia para Montessori (Montessori, 2016, p. 369), define la ley eterna como una inclinación natural de cada ser hacia su propio bien, y la ley natural como una expresión de esa ley en los seres racionales. Es la luz del intelecto por la que estos reconocen por sí mismos lo que les conviene: «[B]ajo la impronta de esta ley [eterna], [los hombres] se ven impulsados a sus actos y fines propios» (Tomás de Aquino, 2001, I-II, q. 91, a. 2, co).

Para el Aquinate «todo agente obra necesariamente por un fin» (Tomás de Aquino, 2001, Ia-IIae, q. 1, a. 2, co) (sin que esto implique que el fin deba estar totalmente predeterminado), pues «el objeto de la voluntad es el bien y el fin en común» (Tomás de Aquino, 2001, Ia, q. 82, a. 4, co) y es preciso que la persona conduzca sus inclinaciones de acuerdo con la recta razón.

Montessori se admira ante la inclinación de la naturaleza racional del niño hacia su propio bien, cree que el niño abraza en su naturaleza una capacidad innata para reconocer lo bueno, lo verdadero y lo bello. La persona, explica, está llamada a la racionalidad. Su propuesta está en consonancia con los conceptos de *recta razón* de Aristóteles (1999, libro II, c. 1, 1103b 33) y la *sindéresis* del Aquinate (Tomás de Aquino, 2001, Ia, q. 79, a. 12). De hecho, la pedagoga encuentra en esa inclinación la explicación del misterio de la *reducción de la fatiga* y de la *atención sostenida* de la que habla en todas sus obras. La persona encuentra descanso en los actos voluntarios inteligentes que realiza con sentido. Cuando los realiza, se cansa menos y no se da cuenta del esfuerzo que le suponen, o este le resulta más llevadero, porque su atención está polarizada y está inmersa en lo que hace. En cambio, cuando actúa en el desorden o sin disciplina interior, se cansa con más facilidad.

[C]omo el hombre es un ser *inteligente*, los movimientos serán tanto más un reposo, cuanto más *inteligentes* sean. El esfuerzo de un niño que se acalora saltando de un modo descompuesto, lleva consigo un gran consumo de energía nerviosa y cansa

el corazón; en cambio el movimiento inteligente que proporciona al niño una íntima satisfacción, casi el orgullo de haberse superado a sí mismo, de encontrarse más allá de los límites que creía infranqueables, y esto en medio del respeto silencioso de quien lo guio sin hacerse sentir, multiplica sus fuerzas (Montessori, 2015, p. 341).

La idea de encontrar deleite en una actividad ordenada a su fin se halla también en Aristóteles:

Lo mismo podría deducirse del hecho de que cada placer está íntimamente unido a la actividad que perfecciona. En efecto, cada actividad es intensificada por el placer que le es propio, y así juzgan mejor y hablan con más exactitud de cada cosa los que se ejercitan en ella con placer, por ejemplo, llegan a ser geómetras y comprenden mejor la geometría los que se deleitan en ella, y asimismo los aficionados a las artes, a la arquitectura, etc., se entregan a la obra que les es propia encontrando placer en ella. Por consiguiente, los placeres intensifican las actividades, y lo que las intensifica les es propio (Aristóteles, 1999, libro X, c. 5, 1175a 30-b 1).

Montessori rechaza el juego, entendido como diversión pasiva: «En educación se habla, es cierto, de juego, pero hay que entender por tal un trabajo libre ordenado con un fin determinado y no el desenfreno que dispersa la atención» (Montessori, 2015, p. 208). Para ella, un niño que es capaz de trabajar sin interrupción y con atención plena (y, por lo tanto, de experimentar gozo haciéndolo) es un niño *normalizado*. El niño *normalizado* es capaz de superar lo que ella llama *falsa fatiga* porque cuando su trabajo perseverante se convierte en un hábito, tiene entonces una

inclinación a trabajar con paciencia, perseverancia, disciplina, orden:

Cuando el trabajo se ha convertido en un hábito, el nivel intelectual se intensifica, y el orden organizado hace que el buen comportamiento se convierta en un hábito. El niño trabaja entonces con orden, perseverancia y disciplina, de forma natural y persistente (Montessori, 1917, pp. 108-109, traducción de los autores).

8. La simplicidad: la cantidad justa y necesaria de estímulos

En el método Montessori, el ambiente ha de ser bello, real y sencillo. Los estímulos externos han de ser los justos y estrictamente necesarios por dos motivos. En primer lugar, los estímulos excesivos son trabas en el proceso perfectivo que lleva a la edificación de la personalidad. Sustituyen al niño, agente del proceso. En segundo lugar, son los períodos sensitivos los que guían en la elección de lo que es o no necesario. En ese sentido, las actividades o los estímulos frenéticos podrían ser contraproducentes porque ahogarían el movimiento espontáneo guiado por esos períodos sensitivos; llevarían al alumno a la distracción en vez de a la concentración y a una disminución de la actividad interna. Los estímulos que no se armonizan con el orden interior del niño son *trabas* que impiden el interés, la concentración y la actividad espontánea del niño. Por lo tanto, ese entorno caótico no puede suscitar el *placer de aprender* en el sentido aristotélico, porque embotaría y saturaría los sentidos. Lejos de facilitar el aprendizaje verdaderamente activo, lo impediría.

Para Montessori, la sobreabundancia es un obstáculo para la educación, porque «debilita y retrasa el progreso» (Montessori, 1917, p. 79, traducción de los autores).

9. El enfoque teleológico del progreso en Montessori

Para Montessori, el progreso es sinónimo de la acción perfectiva del niño, no de un trabajo externo a él. Ese es otro de los rasgos que aleja a Montessori del Romanticismo. De hecho, se aleja explícitamente de la cultura de la militancia social que surge de Rousseau:

Han existido, es cierto, pedagogos que bajo los auspicios de Rousseau, han expresado principios fantásticos y vagas aspiraciones sobre la libertad de los niños; pero también lo es, que el verdadero concepto de libertad lo desconocen por completo los educadores. Éstos tienen de la libertad el mismo concepto que se han formado los pueblos en los momentos en que se han rebelado contra la esclavitud; o en un grado más elevado llegan a concebir la libertad, como la libertad de la patria, la de una casta o la del pensamiento, concepto que es también limitado porque es la libertad de algo parcial (Montessori, 2015, pp. 98-99).

Por lo tanto, el progreso del que habla Montessori no puede confundirse con el que propone el proyecto de la modernidad. Para ella, el concepto de progreso es más afín a la propuesta de la filosofía clásica, porque está vinculado a la actividad perfectiva de la persona, no tanto a la realización de metas sociales externas a ella que caracteriza la cultura militante de la modernidad (Martin, 2006).

De hecho, Montessori advierte que enfocar la educación como una continua búsqueda de soluciones a problemas es una seducción utilitarista que puede llevar a aventurarse en senderos falsos (Montessori, 2015). Uno de los senderos falsos a los que se refiere Montessori cuando destierra el enfoque de la resolución de problemas como un fin en sí es el de perder de vista los verdaderos fines de la educación. *El niño se desarrolla según sus propios fines a través de la actividad perfectiva.* Para la autora, el fin de la educación es la persona y la obra maestra de la educación es el niño mismo.

El método debe orientarse a ese fin, que se encuentra en la naturaleza en crecimiento del niño. Para ella, los períodos sensitivos son el manual o la hoja de ruta que nos proporciona la naturaleza para saber qué ambiente debe proporcionar la educación en cada momento para armonizar fines y medios con la actividad espontánea que el niño ordena a su propio desarrollo y aprendizaje.

La finalidad es el propósito inteligente que mueve al niño. Solo se puede entender la libertad y el concepto de *autoeducación* en Montessori en esos términos.

El niño que es *libre de moverse* y que, haciéndolo, se perfecciona a sí mismo es aquel que actúa con un *propósito inteligente*; el niño que es libre de desarrollar su personalidad interior, que persevera en una tarea durante un largo tiempo y se organiza sobre un fenómeno tan fundamental, es guiado y sostenido por ese propósito inteligente (Montessori, 1917, p. 195, traducción de los autores).

En definitiva, el progreso en Montessori empieza en la mejora silenciosa de cada persona desde la infancia, no en la acción social ruidosa y caótica llevada a cabo por adultos revolucionarios.

10. Conclusión

La teleología es un elemento central en la educación Montessori. Entender las implicaciones del enfoque teleológico en Montessori ayuda a entender sus diferencias con el movimiento de la Educación Nueva, inspirado en Jean-Jacques Rousseau, así como su profunda afinidad con el pensamiento aristotélico.

Para Montessori, la actividad humana está naturalmente orientada hacia un fin y ordenada por la razón. El fin de la educación es el niño mismo, ya que esta consiste en perfeccionar al agente, llevando al acto en el niño lo que en él solo está en potencia. El afán del niño por edificar su personalidad ocurre a través de la actividad espontánea de su mente absorbente y de la repetición con propósito, que genera hábitos positivos, es decir, verdadero aprendizaje. El carácter absorbente de la mente del niño le urge a conocer, empapándose de su entorno. De ahí que el ambiente preparado y el control del error resulten cruciales.

La actividad que Montessori propone es interna y autoperfectiva, no meramente externa. Así se entiende el progreso en la educación Montessori. Esa visión es afín a la de los filósofos clásicos, para quienes conocer es una actividad interna, es decir inmanente, que transforma y perfecciona

al que la ejerce. La actividad espontánea en Montessori no es necesariamente visible. Pueden ser movimiento espontáneo, por ejemplo: el ejercicio mental que un niño lleva a cabo mirando un conjunto de letras, la observación silenciosa cuando su maestro le hace una presentación, o la concentración del que se da cuenta de que las piezas del material no encajan y vuelve a repetirlo una y otra vez. El silencio, el inmovilismo y la concentración aquí son muestras de disciplina interior. Sin ella, el niño no supera la falsa fatiga y los aprendizajes no son posibles. En definitiva, para Montessori, no solo se entiende lo que se descubre, se puede también entender lo que se recibe (por medio de la instrucción directa o del ambiente preparado, por ejemplo). Lo que se aprende porque nos lo enseñan, si lo entendemos, también lo descubrimos.

La propuesta montessoriana es especialmente relevante en el siglo XXI, ya que las metodologías activas suelen hacer hincapié en la actividad externa del alumno y no necesariamente en su dimensión interna, aquella que, según Aristóteles, posee el fin (Aristóteles, 1982, libro IX, c. 6, 1048 b 18-36). Y lo es aún más en un contexto en el que la atención es un bien cada vez más escaso, como consecuencia de un entorno progresivamente invadido por lo digital y por la sobreabundancia de estímulos artificiales y rápidos. Ese contexto fomenta, paradójicamente, la pasividad en vez de la actividad interna.

Los estímulos externos han de ser los justos y estrictamente necesarios por dos motivos. En primer lugar, los estímulos ex-

cesivos son trabas en el proceso perfectivo que lleva a la edificación de la personalidad. Sustituyen al niño, agente del proceso. En segundo lugar, son los períodos sensitivos los que guían en la elección de lo que es o no necesario. En ese sentido, las actividades o los estímulos frenéticos podrían ser contraproducentes para el aprendizaje, porque ahogarían el movimiento espontáneo guiado por esos períodos sensitivos; llevarían al alumno a la distracción en vez de a la concentración.

En cambio, la actividad perfecta, realizada con la cantidad justa y estrictamente necesaria de estímulos, hace que el niño encuentre descanso en los actos voluntarios realizados con sentido y sin trabas. El placer que resulta no se entiende como mera *experiencia*, sino en relación con una actividad natural encaminada hacia su fin.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Instituto Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra, así como a la Fundación SM, especialmente a su director Javier Palop, por el apoyo financiero para la preparación de ese artículo.

Notas

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

que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

² Se trata de una tesis clásica desarrollada por Tomás de Aquino y, en nuestros días, por Leonardo Polo (Murillo, 1996; Polo, 2016).

³ La noción de *hábito adquirido* que presupone Rousseau resulta bien distinta de la de Aristóteles, pues para ese último, solo los hábitos negativos constriñen la naturaleza, mientras que los positivos, que se adquieren con acciones llenas de sentido, amplían sus posibilidades y perfeccionan la naturaleza (Bernacer y Murillo, 2014).

⁴ El placer es «el acto de una disposición según la naturaleza [...] sin obstáculo» (Aristóteles, 1999, libro VII, 12, 1153 a 13-15).

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1978). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1982). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Avanzini, G. (1995). L'éducation nouvelle et ses concepts. En *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire: Actes du colloque international des Archives Jean-Jacques Rousseau* (pp. 65-74). Neuchâtel: Peter Lang.
- Bergson, H. (2013). *L'évolution créatrice*. Paris: Presses universitaires de France.
- Berlin, I. (2000). *Las raíces del romanticismo. Conferencias A.W. Mellon en Bellas Artes*. Madrid: Taurus.
- Bernacer, J. y Murillo, J. I. (2014). The Aristotelian conception of habit and its contribution to human neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 883. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00883>
- Dewey, J. y Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E. P. Dutton & Company.
- Driesch, H. (1908). *The science and philosophy of the organism*. London: Adam and Charles Black.
- Ferrière, A. (1911a). Les écoles nouvelles: l'Angleterre et l'Allemagne. *Revue illustrée*, 18, 656-670.
- Ferrière, A. (1911b). Les écoles nouvelles: La Suisse et la France. *Revue illustrée*, 18-19, 691-696.
- Ferrière, A. (1922). *L'Ecole active (Forum)*. Neuchâtel et Genève: Delachaux & Niestle.

- L'Ecuyer, C. (2014). The Wonder Approach to learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-8. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764>
- L'Ecuyer, C. (2020). La perspective montessorienne face au mouvement de l'Éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*. doi: <https://doi.org/10.1080/13507486.2020.1765150>
- Martin, J. R. (2006). Romanticism domesticated: Maria Montessori and the Casa dei Bambini. En J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of Romanticism* (pp. 159-174). Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1917). *Spontaneous activity in education*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1927). La discipline et la liberté. *Pour l'Ère nouvelle*, 29, 111-113.
- Montessori, M. (1929). Les principes de la psychologie appliqués à l'éducation. *Pour l'Ère nouvelle*, 51, 221-223.
- Montessori, M. (1936). El niño y la sociedad. *Revista de Pedagogía*, 174, 241-245.
- Montessori, M. (1948a). *De l'enfant a l'adolescent*. Bruges: Desclès.
- Montessori, M. (1948b). *The discovery of the child*. Adyar: Mandras.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Adyar: The Theosophical Publishing House.
- Montessori, M. (2007a). *Les étapes de l'éducation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2007b). *The formation of man*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2015). *El Método de la Pedagogía científica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Barcelona: Herder.
- Murillo, J. I. (1996). Hábito y libertad en Tomás de Aquino. En *Actes du IX Congrès International de Philosophie Médiéval* (pp. 748-758). Legas Publishing: Ottawa.
- Polo, L. (2016). *Antropología trascendental*. Pamplona: EUNSA.
- Rousseau, J.-J. (1762a). *Émile, ou de l'éducation (tome premier)*. La Haye: Jean Néaulme, Libraire.
- Rousseau, J.-J. (1762b). *Émile, ou de l'éducation (tome second)*. Amsterdam: Chez Jean Néaulme, Libraire.
- Rousseau, J.-J. (2018). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris: Librio.
- Spaemann, R. (1994). *Ensayos filosóficos*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Standing, E. M. (1988). *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Stoops, J. A. (octubre-noviembre, 1987). *Maria Montessori: an intellectual portrait*. Trabajo presentado en la Convention of the American Montessori Society, Boston. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289600.pdf>
- Tomás de Aquino (2001). *Suma de Teología*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Biografía de los autores

Catherine L'Ecuyer. Doctora en Educación y Psicología por la Universidad de Navarra. Colaboradora del *Mind-Brain Group: Biology and Subjectivity in Philosophy and Contemporary Neuroscience*, uno de los grupos de investigación del Instituto Cultura y Sociedad (ICS) de la misma universidad.

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

José Ignacio Murillo. Doctor en filosofía por la Universidad de Navarra. Profesor Titular de Filosofía en la Universidad de Navarra y Director del *Mind-Brain Group: Biology and Subjectivity in Philosophy and Contemporary Neuroscience*, uno de los grupos de investigación del Instituto Cultura y Sociedad (ICS) de la misma universidad.

 <https://orcid.org/0000-0001-9789-5573>