

EL PROCESO DE APRENDER Y ENSEÑAR ENTIDADES NO SENSIBLES

W. Daros
CONICET

Los prolegómenos del aprender y enseñar: las formas de conocer

1. Rosmini solía afirmar que “el arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo: el arte de usar las propias facultades intelectivas y morales”¹. Como todo arte es *un hacer que implica un saber hacer*, y la educación supone, además, admitir que el hombre es perfectible con ese saber y hacer. Bajo el concepto de *educación* se incluye, pues, -entre otros muchos aspectos-, por un lado, la aptitud y actitud del ser humano para *aprender* y *perfeccionarse* en crecientes grados de conocimientos, acciones y conductas que él mismo puede dominar y llegar a ser señor de sí, haciéndonos personas, decidiendo y siendo responsables de esas decisiones ante sí y ante los demás, en la búsqueda de bienes comunes y particulares; y por otro lado, el complejo repertorio de recursos con el cual se le facilita aprender *enseñando*².

El proceso de *educarnos* no es un proceso ciego, espontáneo o natural; sino individual y culturalmente producido, acorde con una cierta idea proyectada de persona humana, mediando: 1) un *proceso de aprendizaje* y 2) facilitado a través de un *proceso de enseñanza*, 3) teniendo presente el *proceso de conocer* y adquirir conocimientos, en un contexto de vida social.

2. El enseñar supone el aprender: en vano se enseñaría si no se supone que alguien desea y está en condiciones de aprender.

El aprender (del latín *Apprehendere*, de *adprehendere*: tomar, apresar, aferrar hacia sí, adquirir) implica, a su vez, un proceso y un resultado de adquisición de conocimientos y, a través de ellos, también de conductas y formas de pensar, actuar, hacer y querer.

No existe, pues, un buen proceso de enseñar si antes el docente no tiene presente el proceso de aprender que implica el proceso de conocer.

3. Ahora bien, existen diversas formas de conocer y adquirir conocimientos y, en consecuencia, de aprender.

Ante todo, es necesario recordar que *lo innato* no se aprende y que, según Rosmini, el *único conocimiento innato* es el de la *idea del ser indeterminado*. Esta idea es el objeto *constituyente* de la inteligencia. Sin esta idea no existe inteligencia humana: tener inteligencia supone que el hombre conoce al menos el ser (tiene, aunque no lo advierta, la idea del ser) y puede luego distinguirlo de lo que no es; posee, en otras palabras, el principio de no contradicción. Este conocimiento puede ser llamado *natural no adquirido*³ y *negativo*, dado que no

¹ ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n° 870.

² ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*. Casale, Pane, 1884, Libro IV, Cap. I, art. 4, p. 11. Cfr. ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione* en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883. ROSMINI, A. *Sulla libertà dell'insegnamento*. Roma, Tipografia del Senato, 1912. ROSMINI, A. *Filosofía del diritto*. Padova, Cedam, 1967. Vol. I-VI. TORRES, R. *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1999, n° 49, p. 38-54.

³ Rosmini estima seguir en este punto la misma concepción de Tomás de Aquino, el cual admitía que el conocimiento natural es aquel que se hace por algo inserto por la naturaleza (*naturaliter in nobis inditum*) y tales son los primeros principios (*Summa contra Gentes*, III, C. XLVI). Mas Rosmini juzga que todos los primeros principios se reducen a la innata idea del ser (ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n° 442, nota 1). Cfr. CASSINI, A. *La génesis psicológica del principio de no contra-*

nos hace percibir ningún ente.

Por ello, además del conocimiento innato de la idea del ser indeterminado, se da en el hombre el conocimiento *natural adquirido y positivo*, el cual comienza con las *percepciones intelectivas*. La primera forma de aprendizaje es pues la *perceptiva*: la que se adquiere a través de los datos de los sentidos, los cuales son conocidos (y no solo sentidos) por medio de la idea del ser. *Conocer* no consiste, pues, en sentir; sino en saber el ser de lo que se siente. Al conocer el hombre hace de algo sentido y subjetivo, como es la sensación, algo *objetivo*, en la inteligencia: algo que se considera *en lo que es*, no por el placer o dolor que produce o por lo que conviene al sujeto. Algo es objetivo cuando *depende de lo que es el objeto* que sentimos y conocemos; y no depende de la vida o de los intereses del sujeto. “*Sentir*” fundamentalmente constituye la vida subjetiva misma del hombre: una sensación es una mutación o cambio parcial en la forma vital de sentir. Lo que se siente y no se conoce está simplemente fuera del sujeto y Rosmini lo llama “*extrasubjetivo*”.

“La *percepción intelectual* es el acto con el que la mente aprende un objeto real (un sensible), o sea, lo aprehende en la idea (del ser).

La sensación es *subjetiva*, la percepción sensitiva es *extrasubjetiva*, la idea (del ser) es *objeto* (fundamental y constitutivo de la inteligencia), la percepción intelectual es *objetiva*”⁴.

Lo que se siente en los sentidos es, pues, *la materia del conocimiento*, es algo que puede ser conocido, pero no es aún conocimiento. Cuando el hombre le aplica naturalmente a lo que siente, en la percepción, la innata idea del ser -objeto fundante y constituyente de su inteligencia- entonces conoce lo que siente; le da *forma de conocimiento*: conoce (sin tener aún conciencia de ello) que *es*, y lentamente, luego, prestando atención y reflexionando sobre lo percibido, conocerá el modo y los límites en que un ente es (es una silla, un monumento, etc.).

4. Se debe tener presente, entonces, que al conocer -y luego al aprender- entran *dos elementos*: uno *singular o particular* (el color, el olor, el sabor, las formas sensibles, etc.) limitado, sentido, adquirido a través de los sentidos; y otro elemento que es *universal, inteligible e ilimitado* (la idea del ser). De la unión espontánea y natural de esos dos elementos surge el primer *conocimiento positivo* que tienen los hombres: las *percepciones intelectivas*.

5. Sobre los primeros conocimientos que son percepciones intelectivas, surgen -con el esfuerzo del sujeto humano y de los demás-, otra forma de conocer, ayudada especialmente por el lenguaje: el *conocimiento reflexionado*.

La *reflexión* (*re-flectere*: volver de nuevo, re-doblarse o doblarse sobre sí) es una forma de conocer que se vuelve sobre lo ya conocido en la percepción. La vida reflexiva o la forma de conocer reflexiva exige algunas *condiciones* para que se pueda dar: 1º) deben existir conocimientos previos; 2º) debe haber algún motivo por el cual el sujeto que tiene esos conocimientos siente la necesidad de volver sobre ellos: sea porque advierte que son conocimientos conflictivos, problemáticos, aparentemente contradictorios; sea porque otra persona con algún signo o palabra llama su atención sobre lo ya conocido. La *reflexión* consiste entonces en ese *volver sobre lo ya percibido o conocido y detenerse en considerar sus aspectos*, sus semejanzas o diferencias.

Esta reflexión puede ser *inconsciente* (en este caso, el niño o el hombre se vuelven

dicción y el problema de las creencias contradictorias en Diálogos, 1992, n. 59, p. 103-120.

⁴ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., nº 417. Cfr. NEBULONI, R. *L'oggettivismo etico rosmiano en Rivista di filosofia neoscolastica*, 1990, n. 4, p. 623. MARTINEZ, J. *Ciencia y dogmatismo. El problema de la objetividad en Karl Popper*. Madrid. Cátedra, 1980. SABASTIÁN GARCÍA, P. *El sentir y la conciencia perceptiva en Diálogos*, 1988, n. 52, p. 127-142.

sobre algo conocido sin prestar atención al hecho que son ellos los que, en ese momento, lo están haciendo) o *consciente*. No es absurdo, pues, afirmar que un niño pequeño, que se detiene a solucionar un problema, esté reflexionando aún sin saber conscientemente que lo está haciendo.

6. Como resultado o efecto de sus reflexiones surgen otros conocimientos o *ideas abstractas* (esto es, *consideradas separadamente*), que son *entes de la razón*, creados por los hombres. Las ciencias (sistemas de conocimientos con ciertas exigencias de validación) son productos sistematizados de la reflexión humana⁵; son creaciones libres de los científicos pero valen no por el científico, sino por las pruebas de objetividad que el científico ofrece.

Mediante la reflexión, el ser humano crece en libertad. La reflexión es un indicador de que el pensamiento no está ligado al objeto percibido, sino que el sujeto humano puede considerar separadamente uno u otro aspecto. *Con la reflexión se libera el pensamiento*, pero también se libera la voluntad: el ser humano, ayudado por la reflexión, puede querer esto o aquello; puede elegir. Este querer será *objetivo* si algo (una persona o cosa) es querido por lo que es (por sus propias cualidades); o bien será un querer o un amor *subjetivo* si es querido, amado o apreciado (puesto en precio) por los deseos o intereses que tiene el sujeto que lo ama. “Mediante la reflexión, la voluntad deviene libre de la necesidad”⁶ que le impone el objeto percibido.

“La impaciencia llevada a un cierto grado es el *carácter* y la *causa* de la barbarie y del salvajismo; y, por el contrario, el efecto de la cultura, como también una de las principales causas, es el saber sostener por largo tiempo el trabajo de la reflexión hasta que haya terminado, y solo entonces dar el asentimiento.

Los asentimientos del *salvaje* -y en parte, el de los niños o personas aún no educadas- son precipitados: le es imposible suspenderlos aunque sea un poco, por lo que asiente siempre al instante a lo que se le presenta con fuerza al ánimo. Esto debe atribuirse a la preponderancia del *instinto fantástico* que arrastra tras de sí el pensamiento y el asentimiento, y a la debilidad de la voluntad no educada para resistirle”⁷.

7. Un signo de la *falta de educación* de las facultades intelectivas se halla en el hecho de que las personas ineducadas asienten (afirman o niegan) rápidamente a lo que ven o se les comunica, sin que tengan necesidad ni fuerzas para *examinar más seriamente los pro y los contra* de las afirmaciones. Lo mismo sucede con las personas que por falta de dominio de sí (o sea, por falta de educación) se dejan llevar por las pasiones o sentimientos incontrolados.

En este contexto, aprender -en sentido educativo- no es tanto aprender esto o aquello (historia o política), sino *aprender-se*, esto es, adquirir el dominio de sí, ser sujeto de sí, ser persona responsable, capaz de apreciar objetivamente las cosas y acontecimientos, pero también de inventar cosas nuevas y generar sucesos sociales nuevos.

“Sabio es aquel que conquistó el hábito de reflexionar y de esperar, venciéndose a sí mismo, pacientemente hasta que la reflexión haya ultimado sus trabajo”⁸.

El dominio de sí posibilita las operaciones de una persona inteligente. De éstas, cabe mencionar tres:

⁵ ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n° 1. Cfr. SFRISO, M. *La società contemporanea e la “pretesa” educativa del filosofo* en *Rivista rosminiana*, 1998, F. I, p. 35-44.

⁶ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n° 222. Cfr. N° 283. Cfr. CAVALLINI, G. *Come pensiamo il pensiero? Costruttivismo e integrazionismo* en revista *Scuola e Città*, 1992, n. 1, p. 13-30.

⁷ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n° 283. Cfr. DARÓS, W. *Concepción popperiana del aprendizaje*, publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, n° 61, 1988, p. 55-69.

⁸ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n° 283. Cfr. CECI, ST. *How Much Does Schooling Influence General Intelligence and Its Cognitive Componentes?* En *Developmental Psychology*, 1991, n. 5, p. 703-722. CHADWINCK, C. *La psicología del enfoque constructivista* en *Revista de Educación*, 1997, n° 242, p. 50-55.

- a) Conocer los entes, apreciarlos, amarlos, y según esta apreciación y este amor determinar sus otras acciones.
- b) Agregar perfecciones a los entes subsistentes conocidos.
- c) Hacer que existan entes que antes no existían⁹.

El principio y el método para aprender y enseñar

8. El enseñar -dijimos- requiere tener presente el proceso de aprender, y éste requiere tener presente el proceso de conocer.

Ahora bien, cuando se habla de *proceso* (*pro-cedere, procesum*: avanzar, lo avanzado; en griego el equivalente es πρὸς ὁδός: hacia el camino) se menciona un camino hacia el cual nos encamina la acción; y nos acerca a la noción más precisa de *método* (μετὰ ὁδός: junto al camino) que nos requiere exhibir las pautas o señales del proceso. Se da un *método* cuando se dan pautas indicadoras, ordenadas, claras y fáciles, para que la mente proceda en forma eficaz y con economía de esfuerzo, ofreciéndonos cierta garantía en el logro de algo¹⁰.

Teniendo pues presente el proceso de conocer que se requiere al aprender, Rosmini establece el *principio supremo del método de enseñar*. Éste implica preguntarnos:

“Cuál es aquella norma segura, observando la cual, el docente de la juventud pueda conocer cuáles son las cosas que él debe decir primero, y cuales aquellas que debe decir después, a fin de que el alumno que lo escucha sea conducido por grados siempre proporcionados a sus fuerzas, a partir de lo que conoce hacia lo que aún no conoce y se le quiere enseñar”¹¹.

9. El principio mencionado *presupone una concepción lógica de la comprensión*: existen ideas más universales y primeras que si no se las conoce resulta imposible conocer las más particulares y posteriores, como resulta imposible conocer la parte sin relacionarla y ubicarla en el todo. Desde el punto de vista lógico, *el principio del método* es éste:

“Las verdades que se quieren comunicar se deben distribuir en una serie, en la cual la primera verdad no debe tener necesidad para ser entendida de las verdades que le siguen: la segunda tenga necesidad de la primera, pero no de la tercera o de las siguientes; y así en general cada una se entienda mediante las precedentes, sin que la inteligencia necesite las que faltan aún enunciar”¹².

Pero este principio lógico del método presupone, además, *una concepción psicológica* del conocimiento y del aprendizaje. La lógica es necesaria pero no suficiente. El que aprende es un sujeto frente a objetos (cosas, acontecimientos, escritos con ideas, etc.) y, como sujeto es un psiquismo con fuerzas propias y limitadas, con problemas propios, que al aprender tiene sus propios tiempos, aprecio o desprecios, conocimientos previos, etc., para adquirir el dominio del proceso lógico, y poder realizar decisiones libres y responsables.

Parece, pues, indudable que el proceso de conocer y aprender depende -entre otros- de dos elementos importantes y distintos: 1) de la acción del sujeto que piensa (y aquí se anida la naturaleza constructiva y psicológica del conocimiento) y 2) de los objetos (físicos, culturales,

⁹ ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre*. Roma, Città Nuova, 1977, n° 422. Cfr. COBB, P. *Learning from Distributed Theories of Intelligence en Mind, Culture and Activity. An International Journal*. 1998, n° 3, p. 187-205.

¹⁰ Cfr. ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, Vol. II, n° 750. Cfr. COLL, C. *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?* En *Propuesta Educativa*, 1993, n. 8, p. 48-57.

¹¹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'unama educazione* Vol. I de los *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n° 13. ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n° 1013, 1031-1038. Cfr. CAS-TORINA, J. *Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación en Perfiles Educativos (México)*, 1994, n. 65, p. 3-16.

¹² ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n° 1013. Cfr. Cfr. ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione* en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 38-39. DAROS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1992.

morales) en los cuales se piensa, los cuales poseen su propia lógica o estructuras, con partes y totalidades. No se comprende lógica y cabalmente lo que es una rosa roja (rosa singular), sino comprendiendo a las rosas como especie “rosa” con características comunes a las otras, e incluyéndola en un género (dentro de la clase genérica “flores”).

En resumen, en el proceso de aprender no solo existen problemas lógicos sino además psicológicos *en mutua interacción*. Ambos deben ser tenidos en cuenta en el proceso de enseñar (proceso didáctico): por un lado, la lógica misma del objeto (esto es, de las cosas, ideas, conductas) que se desea enseñar (proceso lógico), en función de ayudar (proceso pedagógico) al niño, con sus problemas (proceso psicológico), a adquirir el dominio de conducirse y gobernarse a sí mismo como persona, individual y social, responsable de sus actos (proceso educativo).

10. Mas, si bien al aprender y enseñar se debe tener en cuenta al alumno con sus problemas psicológicos, subjetivos o personales, es el proceso lógico lo que sirve de *guía objetiva para ordenar* el proceso de aprender y enseñar.

El conocimiento no resulta comprensible si no es lógico, esto es, si no excluye la contradicción entre los conceptos: no se puede entender que un círculo, en cuanto es círculo, sea al mismo tiempo un cuadrado; que lo blanco sea negro; que lo grande, en cuanto es grande, sea pequeño.

Rosmini estima que este *ordenamiento lógico* -si bien no es suficiente para entender todo el proceso de aprender y enseñar- es necesario para ordenar la mente y posibilitar la comprensión. Con frecuencia, se califica de infradotado a quien solamente no ha podido desarrollar sus capacidades porque no ha sido ayudado con un buen método.

“Sucede con frecuencia, por no decir siempre, que los intelectos que se dicen pequeños o débiles, sean tales únicamente porque no pueden seguir la serie de las ideas con la celeridad común; sino que perdiendo un anillo de la cadena (lógica de las ideas) se detienen, porque les falta a ellos la idea de medio, sin la cual se hallan como quien le falta un puente para pasar un río...”¹³

11. En esta exigencia lógica de conocer las partes en el todo, los docentes suelen preceder de diversas maneras:

- 1) Pueden comenzar con el nombre de un objeto particular, que el niño ve, y avanzar luego de lo singular hacia clases de mayor comprensión o universalidad (a la especie y al género próximo y luego a los remotos de ese objeto), lo que supone hacer ver las semejanzas y diferencias, mediante la reflexión (que analiza y sintetiza), descubriendo lo universal a partir de lo particular.
- 2) Pueden tomar el camino contrario haciendo mención a los aspectos generales de un objeto, para descender luego lógicamente a los aspectos específicos y particulares.
- 3) O finalmente, sin tener ninguna graduación, los docentes pueden hablar de un objeto y pasar de un aspecto a otro sin ningún orden.

“Es evidente que este último método es pésimo o más bien es la ausencia de todo método. En niño, en este caso, estaría obligado a saltar con su mente de una clase particular a una más universal, o de una universal a una más singular, cuando todavía no conoce las clases, cuando todavía no tiene indicios para conocerlas”¹⁴.

¹³ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 14. Cfr. ZEMELMAN MERINO, H. *Critica, epistemología y educación en Revista de Tecnología Educativa*, 1998, nº 2, p. 119-133. GRANÉS, J.-CAICEDO, L. *Del contexto de la producción de conocimientos al contexto de enseñanza en Revista Colombiana de Educación*, 1997, nº 34, p. 69-84. OROSCO CRUZ, J. *La dimensión histórico-filosófica y la enseñanza de las ciencias en Física y cultura*, 1996, nº 2, p. 97-109.

¹⁴ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 24. Cfr. TOPPAN MERINO, J. *Epistemología, psicoanálisis y conocimiento del hombre en Revista Intercontinental de Psicoanálisis Contemporáneo*, 1997, nº 2, p. 52-67.

12. En la concepción rosminiana del conocimiento, el niño conoce al mismo tiempo algo singular y algo universal. Lo singular está dado por los datos de los sentidos (esta rosa púrpura, aquel clavel violáceo, etc.) y lo universalísimo (la idea del ser), por lo que pensamos a esta rosa o aquel clavel en la categoría de lo que “es”. Al percibir una rosa nos estamos afirmando -sin hacerlo expresa y conscientemente- que *es* (que participa de la idea del ser: que tiene ser), y en cuanto la sentimos estamos afirmando, además, que es real.

En consecuencia, resulta erróneo tanto el método que tiene, como valioso, solo a lo singular percibido (método empirista), cuanto el método que estima como valioso solo hablar de ideas generales (método idealista y verbalista). El ser humano en general, y el niño en particular, necesita construir los conceptos advirtiendo (reflexionando sobre) las semejanzas y las diferencias. Al aprender tiende a buscar las *semejanzas* porque, según la concepción rosminiana del conocimiento, posee en forma innata la idea del ser, que es lo más *común* a todo lo conocido. Por otro lado, tiende a hallar las *diferencias* porque los entes son distintos precisamente porque poseen sus *proprios límites*, límites que son ofrecidos en los sentidos, y conocidos por la mente.

13. El proceso de *aprender no comienza con el sentir* las cosas (porque las sensaciones y las cosas sentidas no son cosas conocidas). El aprender *comienza con el conocer*, y conocer supone aplicar el ser a lo sentido; saber que *es* y *qué* es. Para conocer y obtener una idea universal no es suficiente cambiar de sensaciones o repetir varias veces una sensación (lo que nos daría solo varias sensaciones singulares). Lo universal no está en la realidad, en lo que sentimos, sino en la idea de ser más o menos restringida que aplicamos a las cosas sentidas.

Un concepto, pues, se va construyendo a partir del concepto que se genera en la percepción. En la percepción, se halla unido *lo singular* de un objeto y *lo universalísimo* de la idea de ser. Rosmini lo constataba observando el modo de conocer y hablar de su sobrina Marietta Rosmini. Esta pequeña niña usaba el vocablo onomatopéyico *mao* para referirse a un gato en particular, pero también para referirse a un perrito, a un conejo, etc., lo que expresaba su necesidad de universalizar.

“Estas observaciones son una prueba muy evidente, según mi punto de vista, que el verdadero progreso (y no el descrito imaginariamente) de la mente humana es aquel que corre de los particulares sensibles inmediatamente a los abstractos más extensos que se puedan hallar con la ayuda de los vocablos; y de éstos desciende luego para formar paso a paso ideas menos abstractas, hasta aquellas que son las próximas a las sensaciones. Y esto sucede, porque en la fábrica de las ideas, las sensaciones no son más que la materia y toda la operación formal consiste en la unión con la abstractísima idea del ser, de la cual la misma naturaleza nos dio este uso”¹⁵.

14. El método, pues, para enseñar debe seguir el método del conocer y aprender. Porque aún cuando el maestro imperito podrá creer que él puede lograr la comprensión en el alumno por un camino no natural, como un río contra la corriente, se engañaría en esto, porque la inteligencia del niño, por sí sola, con su propio poder, iría muy a menudo deshaciendo el desarrollo del maestro, y su enredado ovillo, recibido en la memoria; “y una vez desenvuelto por sí mismo, pero con un infinito trabajo y fastidio, lo reharía ordenadamente”¹⁶.

El verdadero aprendizaje, el que genera educación, no consiste en repetir lo que afirma el maestro -lo diga en forma ordenada o desordenada-, sino en la reconstrucción propia del

¹⁵ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, n° 162. Cfr. DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992. DARÓS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, 1992. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48.

¹⁶ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 63.

orden lógico que poseen las cosas y sucesos que se aprenden.

El que aprende puede *crear la verdad* basándose sólo en la palabra de quien se la comunica; pero no puede conocer la verdad sino rehaciéndola mediante el propio raciocinio y la demostración¹⁷.

“El hombre no conoce plenamente una doctrina si no la ha encontrado él mismo, o si él mismo no ha rehecho la demostración. El que una doctrina le sea comunicada por otro, no enseña propiamente a quien la recibe, si éste con su propio raciocinio no la *reconstruye y la rehace por sí mismo*. He aquí el mayor precepto del que debe sacar provecho la escuela”¹⁸.

El proceso de enseñar no es considerado por Rosmini como una imposición de conocimientos por parte de los adultos o de los docentes; sino como una ayuda o facilitación en el proceso de convertirse en persona por parte del que aprende.

En proceso de aprendizaje -si es humano- debe pasar por la inteligencia y libertad individual, ayudado -ayuda que si es sistemática constituye la didáctica- por medio la inteligencia y libertad de la sociedad (familiar, civil, científica) en la que vive. Pero, en principio, “ningún hombre por sí mismo tiene la autoridad para imponer una doctrina a otro hombre”¹⁹.

Los diversos grados de intelección y reflexión, en relación con el origen de algunas ideas morales y teológicas

15. Rosmini, en su obra sobre el principio supremo del método, ha establecido *diversos grados de intelección* que los niños van logrando en el transcurso temporal de su proceso de aprendizaje.

Un pensamiento sirve de materia a otro pensamiento, generándose de este modo *niveles o grados* superiores de pensamiento, de reflexión y de dominio de atención de los mismos, de menor a mayor grado de abstracción, en el proceso de aprendizaje. Rosmini dejó inconclusa su obra sobre el método y, en consecuencia, la serie de grados de intelección en el aprendizaje²⁰. Por nuestra parte, solo nos referiremos a los primeros grados y en función de hacer notar la presencia de la idea de Dios en el niño.

Este proceso de aprendizaje es un proceso vital: es el sujeto viviente que comienza a desarrollar su inteligencia porque tiene necesidades. Es erróneo creer que aprendemos sólo porque exteriormente nos “llaman” o concentran la atención, de modo que -si un alumno no aprende- el docente externo, dada su poca capacidad de motivación, sería la causa de la falta

¹⁷DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender* en *Rivista Rosminiana di Filosofia e di Cultura*, 1996, Fasc. I, p. 15- 48. DARÓS, W. *La construcción de los conocimientos y curriculum de base epistemológica* en *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Rosario, 1993, n. 7, p. 5-53. DARÓS, W. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Cerider, 1997, p. 216.

¹⁸ROSMINI, A. *Logica*, o. c., n. 890. Cfr. LANFRANCHI, R. *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma, Città Nuova, 1983. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender* en *Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48.

¹⁹ROSMINI, A. *Del Metodo Filosofico* en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. O. C., p. 180. Cfr. MATTHEWS, M. *Vino viejo en bortellas nuevas: Un problema con la epistemología constructivista* en *Enseñanza de las ciencias*, 1994, n. 12(1), p. 79-88. DARÓS, W. *Del discurso humano a la acción humana de enseñar (Sugerencias desde la filosofía de M. F. Sciacca)* en *Perspectiva Educacional*. Valparaíso (Chile), n° 28, 1996, p. 173-187.

²⁰ Sin embargo, en un fragmento escrito por Rosmini, publicado en las obras póstumas recogidas por Francesco Paoli, quedaron indicadas, como apuntes improvisados y no del todo claros, las “*Edades del Hombre*”:

Edad I: Hasta el reír: Comienza el ejercicio de la inteligencia, Año I: Instinto.

Edad II: Hasta el hablar: Comienza la formación de los abstractos. Año II: Voluntad, opiniones eudemológicas, reflexivas.

Edad III: Hasta la reflexión que constituye la moralidad. Año VII: Libertad. Hasta la pubertad. Años XII-XIV.

Edad: IV: Hasta la realización del pensamiento de lo que es eterno. Años XVIII-XXI. Virtud. Fin del crecer.

Edad V: Hasta la realización de este pensamiento. Año XXXV.

Edad de la acción: XXI-XLII.

Edad del consejo: XLIII.

Edad del reposo y de la sabiduría: LXXX.

Decadencia del hombre”. (*Fragments XII* en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 493-494).

de aprendizaje.

“La actividad intelectual no se excita por nada; sino que ella se mete en movimiento cuando el hombre tiene necesidad de ella; el hombre la llama en su ayuda, como llama en su ayuda a todas las otras potencias cuando tiende o a alejar de sí una molestia o a procurarse la satisfacción de una necesidad”²¹.

Primer grado de intelección

16. Resulta imposible desarrollar aquí todos los grados de intelección, con todos sus diversos matices, tal como los presenta Rosmini en su obra sobre el método. Por ello, nos tendremos solo en algunos aspectos más relacionados con la inserción de las ideas naturalmente teológicas (por ejemplo, como sucede cuando alguien, viendo la naturaleza, postula, por la razón natural, que debe existir una causa de ella a la cual llama Dios).

En el *primer orden lógico de intelección* (de los seis meses al año), los objetos percibidos comienzan a ser *percibidos con cierto orden*; y en la primera edad psicológica de aprendizaje el infante comienza a *dominar el poner armonía* entre lo que ve y lo que siente con el tacto, el oído y el gusto.

Es conveniente que los docentes (comenzando por la madre) den al bebé y al niño la posibilidad de observar ordenadamente colores, sonidos, etc. El objeto conocido comienza a alcanzar unidad cuando el sujeto comienza a prestar atención a las relaciones; y entonces las facultades mismas del sujeto también comienzan a lograr unidad, lo que es altamente educativo. Aprender y educarse implica ir logrando una *unidad objetiva* en la visión del mundo y una *unidad en las posibilidades del sujeto*²².

Segundo grado de intelección

17. El *segundo orden lógico de intelección* comienza al año con el uso de los signos del lenguaje. Los conocimientos implicados en este caso son los objetos de percepción de la edad y orden anterior más las *relaciones inmediatas* que se establecen entre ellos.

Supuesta la capacidad para conocer (idea del ser) que no la puede otorgar el docente, la actividad del hombre no se mueve si no es excitada por estímulos y movida por una necesidad; y sólo en tanto y en cuanto (y no más) estos estímulos tienen la potencia para excitar la actividad del niño se pondrá en movimiento. Pero adviértase algo más. Las cosas sensibles son estímulos necesarios y suficientes para ser percibidos; pero ellas no nos estimulan a dirigir la atención sobre las *relaciones* entre las partes del objeto, dejando una y considerando otra, o entre los objetos, o entre el objeto y el sujeto que los piensa. Esto se logra con la ayuda de signos arbitrarios, especialmente a través del *lenguaje*.

Cuando el niño o el hombre reflexionan (*re-flectere*) vuelven su pensamiento sobre un pensamiento anterior. Para que el ser humano pueda hacer esto, no es suficiente que tenga las potencias (de sentir y de conocer) para actuarlo; se requiere además, como condición, un *estímulo adecuado* que lo lleve a fijar su atención sobre una parte del objeto o sobre sus relaciones o sobre los actos con los cuales fue conocido.

“Todo conocimiento ofrece una doble materia a las reflexiones siguientes: los objetos conocidos y los actos con los que son conocidos. Si bien esta materia es dada a nuestro espíritu al mismo tiempo, sin embargo las reflexiones que hace el espíritu sobre los objetos conocidos parecen mucho más fáciles, y se ha-

²¹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 98.

²² ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 144. Cfr. GARCIA CARRASCO, J. - GARCIA DEL DUJO, A. *Epistemología pedagógica en Teoría de la educación*, 1996, n. 8, p. 5-42. CASTRO VARGAS, B. *El problema del conocimiento en la escuela en UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá, Centro de Investigaciones CIUP, 1994, p. 216-220.

cen mucho antes que las reflexiones del espíritu sobre los actos con los cuales se conocen esos objetos. En resumen, el espíritu reflexiona más bien sobre sus propios conocimientos, que no sobre sí mismo cognoscente, y sobre sus actos cognoscitivos”²³.

18. La razón de esto se halla en que los estímulos más concretos, fáciles y eficaces, son más adecuados para hacer volver al niño sobre el conocimiento de los objetos, que los estímulos del lenguaje que llaman la atención sobre las relaciones o los actos del sujeto.

En el primer orden del conocer, las dificultades psicológicas aparecen cuando el niño no encuentra o enfoca, en todos sus aspectos, el objeto que los padres o los docentes desearían que perciba: en consecuencia, la tarea del docente consistirá en presentar un variado orden de objetos por sus colores, formas y movimientos.

En el segundo orden, las dificultades psicológicas aparecen cuando *el niño no recibe los estímulos simbólicos, necesarios y suficientes, para atender a las relaciones*: la tarea docente, en este caso, se centrará en posibilitar y mejorar el uso del lenguaje.

Adviértase, sin embargo, que mediante los símbolos y signos el hombre y el niño se *representan* (se vuelve a presentar) los objetos y relaciones, estén presentes o ausentes. Al comenzar a manejar el lenguaje, el niño comienza *manejar la realidad en su representación*, con ausencia de las cosas mismas, a las que nombra; comienza a abstraerse de la realidad percibida y comienzan también las posibilidades de error²⁴. El lenguaje se convierte además en poseedor de una *memoria artificial* con el cual re-trae la realidad ausente que menciona. El niño comienza a *conocer cosas actualmente invisibles*: presentes como posibles o virtuales gracias al lenguaje simbólico. Esta es una condición fundamental para que los niños puedan comenzar a entender y a referirse a *ideas teológicas, a entidades que no son perceptibles pero sí entendibles con analogías*.

Como son mucho más las cosas ausentes al niño que las que están actualmente presentes, *el lenguaje presenta una ayuda extraordinaria*, fácil y manejable, de información, lo que acrecienta en mucho lo obtenido por medio de las percepciones de los objetos. Pero también puede ser una fuente de errores cuando afirma como verdadero lo que aún no puede verificar o falsar.

19. Ahora bien, el dominio psicológico del lenguaje, de su operatoria, lleva a un acrecentamiento del dominio lógico de las ideas con las que nos referimos a la realidad. En efecto, la mayoría de los vocablos de un lenguaje (a excepción de los nombres propios, pronombres demostrativos y algunos adverbios de lugar y tiempo) expresan *ideas abstractas*. Todo ello exige un acrecentar, aprendiendo, el dominio de las facultades del sujeto que aprende²⁵.

Todas las ideas son *universales* en cuanto son lo inteligible de una cosa y son el medio universal para conocer cuantas realidades de esa cosa existen. Ahora bien, si bien todas las ideas son iguales *por la forma o función* que cumplen en cuanto todas son la inteligibilidad de algo, son sin embargo distintas *por el contenido* que representan. La inteligibilidad de una cosa determinada y singular es su *idea plena*: es *universal* porque con esa idea podemos conocer esa cosa tantas cuantas veces queramos. Pero una idea plena y universal no es una idea abstracta. La *universalidad* es la inteligibilidad que el ser le añade a una cosa; la *abstracción*, por el contrario, es la consideración por separado, que realiza el hombre, de un aspecto o parte de

²³ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metódica*. O. C., n° 159. Cfr. CASOTTI, M. *I capisaldi della pedagogia rosmianiana* en *Pedagogia e Vita*, 1955, n. 5, p. 397-409. JOLIVET, R. *Introduction à la philosophie de A. Rosmini* en *Giornale di Metafisica*, 1952, n. I, p. 76-105. SHERRY, P. *Religious, Truth and Language Games*. London, MacMillan, 1997.

²⁴ Cfr. MANGANELLI, M. *Il segno nel pensiero di Antonio Rosmini*. Milano, Marzorati, 1983. FAENA, A. *Introducción a la teoría pragmática del conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1996. ENAUDEAU, C. *La paradoja de la representación*. Bs. As., Paidós, 1999.

²⁵ Cfr. ROSMINI, A. *Il linguaggio teologico*. Roma, Città Nuova, 1975. GARTON, A. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós, 1994. CAMPICHE, R. *École et construction du sens* en *Revue Française de Pédagogie*, 1998, n° 125, p. 29-43.

la cosa. La universalidad se produce naturalmente al darse la percepción, pues en ésta unimos la idea del ser a las cosas sentidas, haciendo de lo sensible algo inteligible. La abstracción, por el contrario, implica una actividad psicológica por la cual, mediante la ayuda de los vocablos, se nos llama la atención sobre alguna parte o aspecto de una cosa ya conocida²⁶.

20. Las *ideas abstractas* (o sea, en las que consideramos en su contenido sólo algunos aspectos o relaciones de los entes, no directa o totalmente percibidos) son el producto de una *elaboración y construcción* que cada niño va haciendo a partir de la ayuda del lenguaje utilizado en un clima social. Conocer mediante ideas abstractas es una *forma* de conocer; pero no es la invención del conocer mismo: mediante los solos vocablos no creamos la inteligibilidad en las cosas. Solo teniendo la facultad de conocer, mediante la innata idea del ser, podemos elaborar diversas formas de conocer: una de ellas consiste en conocer en forma abstracta, considerando separadamente las cosas o algún aspecto de ellas²⁷.

“Cuantos (los adultos) hablan al niño, provocan continuamente que la atención del niño se coloque no sólo en un universal, sino en un abstracto. Esta es una operación nueva para él, la cual lo lleva a las intelecciones de segundo orden. Cuando el niño siente tantas veces llamar *perro* al perro de su casa; llamarlo *perro* hoy y mañana, cuando era pequeño y cuando vino grande...y siente llamar *perro* a todos los perros, grandes o chicos, de un pelambre o de otro... entonces llega el tiempo en que su mente, ante tanta variedad de objetos, fija lo único por lo que se usa el mismo nombre. Él abstrae, a fuerza de oír la misma palabra aplicada diversamente, lo que forma el elemento común de los perros (la naturaleza canina)”²⁸.

21. En este segundo orden de intelección y reflexión, el niño realiza abstracciones sin ser él consciente de ser un sujeto que realiza esa acción. El niño no piensa aún en él como sujeto con independencia de los objetos sobre los que recaen sus acciones: *no existe aún el concepto de “yo” ni de conciencia*. El niño, en estos casos, obra por los objetos que desea: su operar, en este sentido, *es inconscientemente objetivo*. El niño mide los entes por la impresión que le causan (lo que su actuar sería algo subjetivo); pero él -al no poseer un yo consciente- objetiva esta medida. *El bien y el mal, pues, se hallan depositados en los objetos*. “Por lo tanto, fue justamente observado en los niños un admirable desinterés (sobre sí mismos, pero con un interés intensísimo que recae en las cosas) en aquellas cosas que hacen atraídos por el placer y el dolor”²⁹.

Es un error, en consecuencia, creer que el amor propio sea primer afecto natural del niño.

“Si estas intelecciones no tienen por objeto más que las cosas sensibles, es claro que él amará lo que sus sentidos le presentan como bello o como amable, el alimento, la luz, el rostro sonriente de otro ser humano: éstos y otros semejantes son los elementos del que trae aquel concepto de bien, al que dirige luego todos sus afectos. Él pues encuentra y reconoce el bien en todo aquello de lo cual le vienen las sensaciones agradables, y ama todo ello con efusión de corazón imparcialmente. He aquí su regla moral: no es ciertamente la nuestra, pero ella es verdadera para él, y la única que él puede tener”³⁰.

²⁶ Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 489-493. Cfr. MASON, L.- SOSRZIO, P. *Analogical reasoning in restructuring scientific knowledge* en *European Journal of Psychology of Education*, 1996, n° 1, 3-25.

²⁷ Cfr. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender* en *Revista Rosminiana di Filosofia e di Cultura*, 1996, Fasc. I, p. 15- 48. MARTÍNEZ, A. *Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del Positivismo?* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 28, p. 5-15.

²⁸ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 173.

²⁹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 216, 298, 326 nota. DARÓS, W. *Aprender y personalizarse según J. Piaget* en *Revista Española de Pedagogía*. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones científicas (CSIC). Madrid, 1990, n° 185, p.139-158. DARÓS, W. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992. DARÓS, W. *La concepción piagetiana de la génesis y condiciones psico-evolutivas de la moral*. Publicado en la *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 1989, n° 140, p. 417-430.

³⁰ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 218.

Solo los adultos pueden dañar esta moralidad del niño con el lenguaje, afirmándole que es malo lo que el niño siente como bueno. El niño no sabrá, entonces, a quien creer: si a lo que dice el adulto o a lo que él siente. Esta contradicción en el interior del niño retarda su desarrollo: surgirán en él la duda, la desconfianza, el sentimiento de abandono o inseguridad³¹.

El niño no tiene las mismas reglas de operar que el adulto y exigirle que opere como un adulto es una burda injusticia³². El nivel o grado de moralidad del niño se sigue del nivel de conocimiento alcanzado: la moralidad no es más que el actuar justo, o sea, reconociendo él lo que él conoce, y como lo conoce. El niño debe ser considerado, pues, siempre como un ser moral³³.

Tercer grado de intelección

22. El *tercer grado de intelección* surge, según Rosmini, aproximadamente en el tercer año, o cuando los niños pueden comenzar a leer. “Leer es indudablemente un acto intelectual perteneciente al tercer orden de intelección”³⁴.

Este tercer grado de intelección implica una reflexión sobre las relaciones entre los conocimientos de primer orden. Recordemos que en el *primer orden* se dan percepciones (conocimientos de primer orden); luego, en el *segundo orden*, el niño puede advertir las relaciones entre las percepciones (segundo orden de conocimiento: poder tener ideas específicas o generales; poder distinguir lo común de los perros y los perros singulares); después, en el *tercer orden*, le es posible a niño realizar la reflexión sobre estas relaciones que producían ideas específicas y genéricas: se amplía pues enormemente el mundo de los objetos de la inteligencia.

En este tercer orden de intelección, es posible realizar los *procesos mentales de análisis y de síntesis sobre ideas* (no ya solo sobre objetos sensibles): a partir de una idea, la mente del niño puede elaborar muchas otras considerando aspectos de la primera; y de muchas ideas puede sintetizándolas obtener otra nueva. Es posible ahora construir las colecciones, los números, considerar desde diversos puntos los aspectos o relaciones de una misma cosa y construir una síntesis de esos aspectos analíticos.

El ser humano, en un principio, percibe lo menos posible de un objeto: por ejemplo, la fuerza de un cuerpo; solamente después pone atención a los aspectos o modos de ser de ese cuerpo y elaborar nuevas ideas de él, y finalmente una síntesis compleja. En este sentido, el objeto de una percepción se construye psicológicamente según las necesidades que siente el sujeto, sin que éste tenga aún conciencia de sí³⁵.

Cuarto grado de intelección

³¹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº221. Cfr. MONESCILLO, M. *¿Qué hacer ante el fracaso escolar?* En *Cuadernos de Pedagogía*, 1998, nº 268, p. 52-61. PIÑÓN, F. *La educación como herramienta estratégica en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1998, nº 45, p. 51-63. GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998. UNESCO. *Wasted Opportunities When Schools Fail*. Paris, Unesco, 1998.

³² ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 207.

³³ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 211. Cfr. SANTOLARIA SIERRA, F. *Regeneracionismo y tutela pedagógica. En torno a Ortega y su “Pedagogía social como programa político”* en *Revista de Educación*. Número monográfico, Madrid, 1997, p. 65-76. DARÓS, W. *Individuo, Sociedad, Educación*. Rosario, UCEL, 2000.

³⁴ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 250. Cfr. HENAO, A. *Las gramáticas del cuento y la comprensión de la lectura en Psicología educativa* (Medellín), 1987, n. 12, p. 9-20. JORDÁN SIERRA, J. *Comunicación y educación. Una lectura de la antropología de A. Rosmini*. Barcelona, PPU, 1995.

³⁵ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 264, 297. Cfr. NEMIROFF, G. *Reconstructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*. New York, Praeger, 1992. NEUMANN, A. *Contexto, Cognition and Culture en American Educational, Research Journal*, 1995, n. 2, p. 251-282.

23. En el *cuarto orden de intelección*, surgen nuevos órdenes analíticos. Los juicios analíticos del segundo orden daban como resultados algunas abstracciones, descomposiciones *elementales* que generaban ideas consideradas separadamente de la sensación de la misma (la idea de perro considerada separadamente de éste o aquel perro).

En el cuarto orden de intelección, las abstracciones fijan su atención en las *relaciones* entre los objetos sin considerar los objetos (por ejemplo, en el “color” separado del perro, o de todo objeto). Así, en la idea de los números, el análisis se detiene en las *relaciones en sí mismas* de las cantidades, desinteresándose poco a poco del contenido material de esas cantidades (si son botellas o lápices).

Se hace entonces relevante la capacidad de parangonar las cualidades abstractas.

24. El *cuarto orden de intelección y de aprendizaje* se caracteriza, según Rosmini, por la capacidad de *parangonar*, lo que implica en el niño el uso combinado del análisis y de la síntesis.

En este orden, el niño comienza a:

- a) Distinguir lo *sustancial* (o permanente) de lo *accidental* (o transitorio) de las cosas.
- b) La *gradualidad* en que una cosa participa del predicado que le atribuimos.
- c) El *medio del fin*, la *causa del efecto* (si se hace tal cosa sucede tal otra) lo que es ya la premisa mayor de un argumento hipotético.
- d) Formar voliciones condicionadas.
- e) Tener veleidades de todo tipo (como hipótesis posibles).
- f) Adquirir también mayor posibilidad de ordenar los conocimientos y adquirir un comportamiento más racional.
- g) Elaborar no solo las semejanzas (prestando atención a algo común, lo que ya hace en el segundo grado de intelección), sino también las diferencias (contraponiendo lo diverso de los objetos).
- h) Distinguir el presente del pasado o el presente del futuro.
- i) Distinguir el sujeto de la acción (el propio yo) de los efectos de la misma.

25. El “yo” es una noción que *se construye* y tiene particular importancia porque el yo no se percibe primeramente a sí mismo en sí mismo; sino mediante sus acciones, lo que nos acerca a lo que será la idea de Dios, un ser que cuya existencia se prueba a través de los efectos.

El “yo” *no expresa el sentimiento* del sujeto de las acciones. “El yo no es un sentimiento sino una conciencia”³⁶, un acto de reflexión del sujeto sobre sí mismo, con el cual se advierte ser; se advierte como siendo sujeto (ente causante que padece, en parte, las acciones que realiza). Para ello se requiere que la atención del sujeto esté motivada (por las palabras que escucha) a fin de que *se vuelva sobre el sujeto mismo* que hace la acción de atender.

El hombre *dirige su atención* primeramente a las cosas exteriores. Solo luego, mediante el lenguaje, (por ejemplo, buscando a qué remite el significado del vocablo “yo”) *se vuelve sobre sí mismo* y elabora el concepto (rudimentario) de su propia identidad³⁷. El niño siente sus acciones y las conoce antes de saber que son *suyas*. El niño usa el vocablo “yo” antes de saber aplicárselo a sí mismo; pero entonces repite solamente la expresión oída a un adulto, sin que el niño comprenda que se refiere a sí mismo al usarla. Antes de tener conciencia de sí, se refiere a sí mismo como a un tercero (“Alberto quiere esto” en lugar de “yo quiero esto”).

³⁶ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., p. 230. ROSMINI, A. *Antropologia...* O. C., n. 805-811. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, O.C., n. 551. Cfr. DARÓS, W. R. *Verdad, Error y Aprendizaje*. Rosario, Cerider, 1994, p. 169.

³⁷ Cfr. JORDAN SIERRA, J. *Comunicación y educación según Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1992, F.II, p.160. ROSMINI, A. *Teosofía*. Roma, Edizione Nazionale, 1937. Vol. III. n. 895. MURATORE, H. *Una "lettura" di Rosmini*. Stresa, Centro di Studi Rosminiani, 1988, p. 51.

Hasta tanto no exista aún la conciencia de “yo”, las acciones del niño no pueden ser llamadas egoístas; dado que el egoísmo es el “amor propio de un sujeto que se conoce a sí mismo, porque que el `yo` es justamente el sujeto que se conoce”³⁸. El hombre no se reduce a ser un “yo”. El “yo” expresa al ente humano que habla, se percibe hablando y se nomina a sí mismo como existente, como operante. Todo esto exige una construcción que no resulta fácil ni es la propia de un objeto natural para el niño.

El “yo” no es un sentimiento, dijimos, sino la expresión de un conocimiento del sujeto en cuanto operante, causa de actos y acciones. Ese sujeto operante que permanece como causa de los diferentes efectos de sus actos es lo que constituye el “se”, o sea, la conciencia de sí³⁹. Con el yo surge la conciencia de sí, la cual no es una norma del operar, sino una advertencia acerca del operar.

En el contexto del aprendizaje, el niño aprende -en este orden de intelección- relacionando objetos, pero sin ser por ello necesariamente consciente de su modo de aprender.

26. Otra idea que es necesario analizar es *la idea de creencia o fe natural que el niño posee* en estos órdenes de intelección.

Antes de que el niño domine la relación de causa y de efecto, en el cuarto orden de intelección, su *credulidad es ilimitada*, nada le parece imposible, cualquier cosa puede producirse de cualquier otra; no advierte los límites de los lugares ni de las cosas en cuanto a su poder para producir efectos. En este contexto, los niños no tendrán dificultad alguna en creer en la existencia de Dios del cual le hablan los adultos, en amarlo y hasta hablarle⁴⁰.

³⁸ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 298.

³⁹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 311, 314.

⁴⁰ ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*. O. C., Vol.I, p. 238, 168. Cfr. ROSMINI, A. *Storia dell'empietà*. Soda-litas, Milano. 1957, p.

Es la experiencia (física y social) la que irá poniendo límites al obrar de las personas y de las cosas, aunque los niños asumen estos límites primeramente en forma absoluta y dogmática.

En este contexto, la *obediencia* tiene ante todo una base psicológica: es la tendencia a tener la mismas estimaciones que las personas con las cuales trata. La *credulidad* también implica elementos psicológicos: es afectiva e imitativa; no es más que el deseo y la tendencia a tener las mismas opiniones que las personas con las cuales trata.

Pero esta credulidad es explicada, filosóficamente, por Rosmini debido a que el *ser ideal*, objeto de la mente, es el objeto de toda posibilidad, base de la credulidad. Solo la experiencia con lo real, después de algunos años, le indicará los límites reales de las cosas y le posibilitará realizar un asentimiento provisorio sobre las cosas contingentes de las cuales solo conoce algunos aspectos. El niño es *crédulo* porque *cree y se persuade* de haber captado lo que son las cosas, no teniendo ni siquiera *ocasión de dudar* pues no confronta aun sistemáticamente las cosas reales con las afirmaciones creídas de los mayores. Los ancianos, por el contrario, después de “haber experimentado mucho la falsedad de los hombres” se vuelven *incrédulos*; ya no creen posible encontrar criterio alguno de verdad. En ambos casos, “quien se ha afirmado plenamente en sus opiniones, no espera aprender nada más”⁴¹. Niños y ancianos pueden ser más fácilmente dogmáticos, que los seres humanos en otras edades.

No obstante, *la credulidad del niño es racional si él no tiene ningún motivo para no creer y solo afirma una posibilidad absoluta (basada en el ser indeterminado, donde todo es posible y en la creencia indudable hacia los mayores)*. Incluso lo que es físicamente imposible, no es imposible metafísicamente. Si un adulto le dice a un niño que puede volar, el niño lo cree porque ve la cosa como posible; no está en condiciones de comprobarlo, ni se le ocurre desconfiar del adulto.

La incredulidad de los adultos es también racional si no afirma la imposibilidad absoluta, sino solo la imposibilidad física y con un asentimiento provisorio, basado en su experiencia.

Lo irracional y el *error* comienzan cuando se afirma, en forma definitiva, que lo que es físicamente imposible lo es también metafísicamente, paso que da el hombre sin fundamento, en forma libre, arbitraria y de ello es responsable.

Nuestros conocimientos, como los de los niños, se construyen. Por ello, las conclusiones en las que creemos “deben poder ser siempre reformadas mediante nuevos descubrimientos o nuevos razonamientos. Si tomamos esas conclusiones como irreformables nos engañamos”. Cuando la experiencia y la ciencia, las conclusiones o los principios han crecido en sus aplicaciones, los hombres sienten la necesidad de romperlos para elaborarse otros principios de explicación nuevos, más amplios y justos, con los cuales pretenden acercarse siempre más a la verdad y a la realidad.

Ya Rosmini, en su tiempo, pensaba que el crecimiento intelectual implica la repetida ruptura de los principios o estructuras sobre las que se realizaba una interpretación. La evolución y el progreso intelectual son siempre posibles cuando los seres humanos *rompen*, repetidamente en la vida, sus principios de explicación (con los que organizan sus conocimientos y opiniones) y *se forman otros* nuevos, más exactos (*li rompono per formarsene di nuovi più ampi, più giusti*)⁴². El hombre de cultura estacionaria se endurece en sus opiniones estrechas, de modo tal que todas las otras opiniones le aparecen como increíbles. El hombre de cultura

⁴¹ ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*. O. C., Vol. I, p. 243.

⁴² ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*. O. C., Vol. I, p. 245-246. Cfr. PERAFÁN ECHEVERRI, A. *Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard en Pedagogía y Saberes*, 1994, n. 5, p.15-24. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje infantil en Revista Española de Pedagogía*. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones científicas (CSIC). Madrid, España, 1993, n. 195, p. 325-353.

vertiginosamente cambiante -frecuente en los científicos- todo lo ve posible en cuanto nadie conoce todas las cosas llegando en ciertos aspectos a una credulidad cercana a la del niño.

27. Con el parangonar, propio del cuarto orden de intelección, el niño puede comenzar a confrontar su visión subjetiva de las cosas con los objetos. “El niño mide los entes con la impresión que le producen, pero esta impresión misma la *objetivizan*”⁴³. Al niño le parece, entonces, que todos los demás tienen su visión de las cosas, la única verdadera.

Cuando surge un conflicto entre lo que quiere un niño y lo que quiere el adulto y puede parangonar a ambos, surge entonces la *posibilidad de elegir* (lo que implica hacer un juicio libre) entre lo que piensan o dicen dos personas y se inicia la posibilidad de la conciencia moral y del remordimiento personal⁴⁴.

Según Rosmini, un creciente desarrollo intelectual (debido al dominio de crecientes órdenes de reflexión) posibilita un creciente dominio de la voluntad y un creciente juicio moral. Al parangonar, la inteligencia es más *libre* (respecto del conocimiento perceptivo) y la voluntad también (respecto del aprecio espontáneo dado a lo conocido).

En el primer orden de conocimiento, el niño *quiere* (quiere bien: surge la benevolencia) lo que percibe; en el segundo, la voluntad del *niño quiere lo que se le muestra en el lenguaje*; en el tercero, el niño uniforma la voluntad propia con la de los demás (*obedece*); en el cuarto, *se esfuerza por doblegar la voluntad de los otros a la propia*⁴⁵. Pero surge allí, entonces, la lucha moral que presenta las siguientes dilemas:

- 1) ¿Se debe preferir el acuerdo de la propia voluntad con la de los otros seres inteligentes (sobre todo con los más cercanos y queridos), sobre todas las otras satisfacciones? De aquí que la obediencia parezca como una gran virtud.
- 2) ¿Si hay colisión, se debe sacrificar toda otra satisfacción, para mantener el acuerdo de la propia con la voluntad de los otros?

Aparece, pues, la idea del bien como algo objetivo (el otro) que debe conciliarse con el sujeto, y la idea de sacrificio de sí mismo en algunos casos.

28. Rosmini saca de toda esta descripción acerca del modo de ser y operar del niño una norma didáctica que repite con frecuencia:

“Debemos aplicarle sus principios morales y no los nuestros, que él no entendería”.

“Nosotros no podemos pretender del niño sino que él sea coherente con sus principios y no podemos exigirle sino que él tenga su propia moralidad y no otra”, en cada edad⁴⁶.

La idea de Dios en el niño

29. La idea de Dios no es construida por el niño a partir de las cosas sensibles que percibe, sino a través del lenguaje familiar y social que escucha.

Primeramente el niño *oye hablar de Dios*, como un ser amable y bien sumo, aunque no lo ve y fácilmente puede identificarlo con una imagen religiosa, o con un gran papá.

En segundo lugar, Rosmini estima que desde el momento que el niño se peca de la relación de causa y efecto, está en condiciones de integrar los efectos contingentes y advertir

⁴³ ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*. O. C., Vol. I, p. 249 nota 1. Cfr. VÁZQUEZ, St. *Constructivismo, realismo y aprendizaje*. Bs. As., CIAFIC, 1995. VEZIN, L. *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*. Paris, Centre national de la Recherche Scientifique, 1979.

⁴⁴ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 543-3566. ROSMINI, A. *Saggio Storico-critico sulle categorie e la dialettica*. Torino, Unione Tipografico Editrice. 1883, p. 527.

⁴⁵ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 338 nota. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofia.*, o.c., Vol. III, n. 780-783.

⁴⁶ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 299. Cfr. W. DARÓS. *La educación integral y la fragmentación posmoderna* en *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 1997, n° 171, p. 275-309.

la necesidad de una causa suprema y necesaria de todos ellos. Pero resulta “extraordinariamente difícil darse cuenta de esta natural y simple argumentación, y lo es porque ella se apoya en la idea de absoluto”⁴⁷. En consecuencia, *la idea racional de Dios* y la distinción de Dios respecto de lo divino, aparecerá en la vida de las personas cuando éstas comiencen -con una actitud filosófica- a preguntarse por el sentido último de las cosas; cuando lleguen a exigirse una síntesis de los efectos, considerados limitados, creados y de sus correspondientes causas, hasta postular una última causa y principio de lo que existe.

30. El lenguaje, la palabra “Dios” u otra semejante, prestan una gran ayuda. “Siendo Dios invisible, sin una palabra que le llamase la atención, no podría el niño formarse un concepto”⁴⁸. El concepto de Dios que nos podemos formar es *un concepto negativo*, esto es, el concepto de *alguien no percibido*⁴⁹. Sin embargo, se puede postular su existencia, pero no saber positiva o perceptivamente cómo es.

“¿Pero que cosa es el conocimiento de Dios en los niños? Es un *conocimiento* y una *creencia*. Digo una creencia, para distinguirla de la *percepción*. Cuando un hombre juzga que una cosa existe, sin sentir su acción sobre sí, aunque tenga un cierto argumento racional, él tiene *creencia*”.⁵⁰

31. En el segundo orden de los conocimientos, el niño escucha la palabra Dios. En el tercer orden, puede proyectar sobre esa palabra una inteligencia y una voluntad semejante a las de la madre que el niño comienza a conocer.

En el cuarto orden, la idea de Dios puede llegar a ser comprendida, en la mente del niño, en un grado superior, como el de una voluntad suprema, óptima, a la que debe obedecer⁵¹. Luego lo conocerá construyendo sus otros atributos: su bondad, su sabiduría, etc.

Pero la idea de Dios no debería entrar como una idea extraña en la vida del ser humano, sino como una ayuda que posibilita una educación más armónica, integral y moralmente justa.

“La *educación del niño* debe tener por suma ley el hacer de modo que todo sea correcto en el niño: *la mente, el corazón, la vida*. La *mente* del niño se mantiene recta procurando el orden universal de las ideas. El *corazón* se mantiene igualmente recto si se ordena a la universalidad ordenada por la benevolencia. Y la *vida* recibe y conserva su rectitud con acciones siempre ordenadas y racionales, respondiendo al orden de los pensamientos y afectos”⁵².

32. En resumen, Rosmini dedica poco espacio en sus escritos a describir el proceso de elaboración de la idea de Dios en el niño. Considera primeramente como una transmisión y tradición social. Solo luego la *elaboración* de esta idea se presenta más bien como un proble-

⁴⁷ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 181 nota. Cfr. DARÓS, W. *La construcción semiótica: Locke y Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1999, F. 1, p. 21-54. RIZZI, A. *Il Sacro e il Senso. Lineamenti di filosofia della religione*. Leumann (Torino), LDC, 1995. YANDEL, K. *Philosophy of Religion: A Contemporary Introduction*. New York, Routledge, 1999.

⁴⁸ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 182. Cfr. ZAMBRANO, M. *El hombre y lo divino*. Madrid, Siruela, 1991. CARUSO, M. *¿Vidas paralelas? Religión y educación: un campo de investigación y educación en Propuesta Educativa*, 2000, nº 22, p. 4-11.

⁴⁹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 329. Cfr. ROSSI, F. *Teologia filosofica e filosofia della religione en Rivista di Filosofia Neoscolastica*, 1988, nº 1.

⁵⁰ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 182. Cfr. VÉLEZ CORREA, J. *Al encuentro de Dios. Filosofía de la religión*. Bogotá, CELAM, 1989.

⁵¹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 332, 358. Cfr. BENNER, D. *Tesis acerca del significado de la religión para la formación en Propuesta Educativa*, 2000, nº 22, p. 12-16.

⁵² ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 365. Cfr. ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione* en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 12. ROSMINI, A. *Della Educazione Cristiana* en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. O. C., Vol. I, p. 376. DARÓS, W. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones Cerider, 1997. DARÓS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998. DARÓS, W. *Antropología e Pedagogia in Rosmini. Per il ritorno all'uomo integrale nella Pedagogia en Atti del Congresso Internazionale: Rosmini e l'Enciclopedia delle Scienze: Napoli 22-25 Ottobre 1997*. Firenze, Olschki, 1998, p. 321-346.

ma filosófico, propio del inicio de la edad adulta⁵³; o bien como el resultado de una revelación -idea cristiana de Dios- que no es filosóficamente construida por el hombre sino revelada a los hombres.

En consecuencia, en el contexto de la educación cristiana, Rosmini da por sentada la idea de Dios y acepta la configuración que la revelación le otorga. En el proceso de enseñanza de educación cristiana -al que dedica una obra de su juventud- se detiene a indicar los medios para presentar esta idea de Dios: los libros cristianos que deben leerse a los niños y niñas en diversas edades, y en particular la Sagrada Escritura, las oraciones o plegarias, los consejos, las verdades cristianas reveladas, las virtudes y sacramentos cristianos⁵⁴.

Una exposición razonada sobre lo que es el hombre hasta llegar a la idea de Dios.

33. En una obrita poco conocida, publicada primeramente en 1850, titulada *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*⁵⁵, Rosmini hizo el intento de exponer la comprensión de las ideas teológicas reveladas en el Cristianismo, a partir de una comprensión de lo que es primeramente el hombre.

Este intento de docencia a partir de la situación y comprensión del que aprende (o, como hoy decimos, a partir de sus conocimientos previos), expresa un enfoque particularmente interesante y avanzado, en su época. Las verdades cristianas no son ya expuestas a partir de expresiones como “¿Quién es Dios?”, sin ninguna referencia al que aprende y a su condición humana, como ha sido costumbre en este tipo de textos catequísticos. Esto no significaba, sin embargo, dejar de presentar ideas que tenían un origen revelado; no significaba reducirlo todo a la medida de la razón⁵⁶.

34. Rosmini creía que la idea del *ser indeterminado* era lo que formaba la mente humana, de modo que una mente que no entendiese, por intuición constituyente de la misma, al menos lo que era el ser, y no lo distinguiese de la nada, no era inteligencia: no había entendido nada.

Admitido el ser como forma de la mente, el ser incluía los principios del pensar; por ello la mente no podía admitir la contradicción: que una cosa era y no era al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista. Las ideas contenían, pues, un orden o sucesión natural que prescribía los pasos a seguir a la mente humana que desea entender⁵⁷.

Quien desea entender debe seguir el orden lógico de las ideas, de modo que se debe partir de las ideas que el alumno conoce y relacionar las otras ideas con las conocidas por él, sin contradicción alguna. Si no se sigue este orden lógico, entonces el niño repite de memoria las frases, pero no las entiende.

“Entender la significación es el acto de un ser inteligente, lo que es propio de la instrucción. De lo que aparece manifiestamente que los instructores, si desean verdaderamente instruir, se hallan en la indeclinable necesidad de conducir las mentes por los escalones, por los que ellas, según su naturaleza, se mueven. Y toda vez que pretenden hacerlas andar a saltos, metiéndoles a consideración primero aquellas verdades

⁵³ “Edad: IV: Hasta la realización del pensamiento de lo que es eterno. Años XVIII-XXI”. (*Fragments XII* en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 494).

⁵⁴ ROSMINI, A. *Della Educazione Cristiana*. O. C., p. 333-374. Cfr. MARDONES, J. *Para comprender las nuevas formas de la religión*. Estela Verbo Divino, 1994. MIRET, M. *¿Se puede enseñar la religión?* En *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, n. 258, p. 89-92. MONGIARDINO, N. *L'aporia epistemologica dell'empirismo secondo Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1992, II, p. 139-144.

⁵⁵ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. Roma, Forzani, 1898. Cfr. FERRARESE, G. *Interpretazione della Scrittura e problema dell'uomo nella genesi della teologia rosminiana* en INSTITUTO TARENTINO DI CULTURA. *Il pensiero di Antonio Rosmini a due secoli dalla nascita*. Brescia, Editorial Morcelliana, 1999, Vol.II, p. 855-892.

⁵⁶ ROSMINI, A. *Il razionalismo che tenta insinuarsi nelle scuole teologiche*. Roma, Città Nuova, 1892. ALBERT, H. *La miseria de la teología*. Barcelona, Alfa, 1982. BERKHOF, H. *Duecento anni di teologia e filosofia. Da Kant a Rahner*. Torino, Claudiana, 1992.

⁵⁷ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. III. PERCIAVALE, F. *L'ascesa naturale a Dio nella filosofia di Rosmini*. Roma, Città Nuova, 1977. Cfr. PENELHUM, T. *Religion and Rationality*. New York, Random House, 1971. PENZO, G. – GIBELLINI, R. *Dio nella filosofia del Novecento*. Brescia, Queriniana, 1993.

que deben seguir después, ellos no instruyen, sino que trabajan en vano..”⁵⁸

35. Siguiendo a Agustín de Hipona, Rosmini estima que la mente se “conduce de lo conocido a lo desconocido, del conocimiento del hombre al conocimiento de Dios”⁵⁹. Por lo tanto, en el intento de lograr que el niño comprenda el significado de la idea de Dios, se debía utilizar “el camino de la narración histórica”. Dios mismo, queriendo instruir a la Humanidad, lo instruyó y educó en la escuela de la Historia sagrada.

Otro aspecto a tenerse en cuenta, consistía en que la mente primero percibe y luego reflexiona, esto es, vuelve sobre lo ya conocido para analizarlo y después sintetizarlo dándole una claridad mayor a las ideas por el esclarecimiento de las relaciones que el análisis hizo patente. Por ello, un beneficio de la reflexión se halla en que “parangona y dispone sistemáticamente” las ideas.

Pero téngase presente que *el sistema de conocimiento* es un logro postrero, no inicial. Cuando comenzamos a conocer, no tenemos ideas sistematizadas sobre lo que percibimos. Por ello, *el punto de vista del científico* que ya tiene elaborado un sistema de ideas, no es el punto de vista de quien comienza aprender. El orden del científico parte de los conocimientos más universales (leyes, principios) de su ciencia y con ellos explica los conocimientos más particulares. El orden científico es *lógico*, pero el orden didáctico es *más complejo*: parte siendo un orden psicológico (desde donde se halla el que aprende y de sus conocimientos previos singulares) para llegar al orden lógico y sobre temas universales, con la ayuda del instructor.

“El *orden científico* y el *orden didáctico* son opuestos, y como aquél se adapta y gusta a los científicos, así éste solo conviene a los que ignoran y desean ser enseñados por las verdades que todavía no saben. Por lo que no conviene enunciar a los que ignoran una doctrina compleja y múltiple, la cual resume muchas otras; sino que es necesario comenzar de aquello que es más simple, haciéndolos por lo tanto pasar gradualmente a lo más compuesto, a partir de lo que es singular, relacionando un dato singular a otro, hasta que se vaya así formando y componiendo en sus mentes el diseño completo e íntegro de lo que se desea”⁶⁰.

36. El niño aprende sólo si lo que conoce lo puede relacionar con sus conocimientos previos; si puede integrar a ellos los nuevos en forma lógica, no contradictoria.

Ahora bien, el que aprende no puede lograr esto de una vez y rápidamente; sino que lo hace primeramente con aquellas ideas o conocimientos “que son más cercanos y analógicos con las noticias por él poseídas”. Enriquecidas con éstas, las mismas le clarifican mejor otro sector del conocimiento.

Pero esto exige esfuerzo de construcción, de reflexión, de armado lógico, de modo que las cosas pueden entenderse sin contradicción. Este proceso generalmente lo hace la mente en secreto, conservando siempre “la ley inmutable de la gradación, por la cual en una verdad se encuentra el pasaje a otra sin dar nunca un salto, según la cercanía, la afinidad, la conexión de esas verdades, porque no puede obrar de otra manera”⁶¹.

⁵⁸ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. IV. Cfr. FERRER, F. *Educación comparada. Fundamentos teóricos, Metodología y Modelos*. Barcelona, PPU, 1990. CALANDRA, I. *Representaciones pedagógicas. Los educadores como intelectuales orgánicos en Aula Abierta*, 1999, nº 83, p. 14-20.

⁵⁹ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. VI. Cfr. CRISTALDI, G. *Che cosa significa il “pensare teologico”*. *Annotazione sulla Teosofia di Antonio Rosmini* en INSTITUTO TARENTINO DI CULTURA. *Il pensiero di Antonio Rosmini a due secoli dalla nascita*. Brescia, Editorial Morcelliana. 1999, Vol.II, p. 893-902. FERRARESE, G. *Un profilo storico-teologico di Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1999, F. 1, p. 81-95.

⁶⁰ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. IX. Cfr. OLIVA, GIL, J. *Crítica de la razón didáctica: Materiales para el diseño y el desarrollo del currículum*. Madrid, Playor, 1996.

⁶¹ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. X. Cfr. MORENO MARIMÓN, M. *De las estructuras a los modelos organizadores* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1996, n. 244, p. 60-65. ADAPT. *Approche de la didactique*. Paris, ADAPT, 1992.

“De aquí la gran diferencia entre un catecismo privado del orden graduado y didáctico, y otro que mantiene este orden fielmente; porque los que ignoran aprenden el primero de memoria y son obligados luego a reordenarlo por sí mismos según la ley inviolable de sus inteligencias, si desean comenzar a entenderlo”⁶².

37. Un conocimiento enseñado y aprendido ordenadamente ahorra fatiga y ordena armónicamente al sujeto que aprende y a sus facultades.

Por otra parte, creer que a algunas personas les es suficientes aprender de memoria o creer sin comprender, es para Rosmini tener una opinión indigna del ser humano. Tanto los conocimientos sobre la naturaleza (física o social) como los conocimientos cuyos contenidos se refieren a verdades reveladas deben regirse por el *mismo principio didáctico*: “Las verdades sean dispuestas en una serie ordenada de tal guisa que las que le preceden no tengan necesidad para ser entendidas de las que le siguen”, de modo que el aprendizaje “debe comenzar de alguna verdad ya conocida por la persona que aprende”⁶³.

38. Con este principio, no se puede comenzar un catecismo, por ejemplo, con preguntas como “¿Qué es la doctrina cristiana?” o bien “¿Qué es la fe cristiana?”.

Conformarse con que el que aprende sepa de memoria la expresión material del texto, sin gustar la belleza de la comprensión de la misma, es arruinar la inteligencia. Por otra parte, es valioso el hecho que los Evangelios comienzan a contarnos el nacimiento de Cristo, para lentamente hacernos ver luego quién decía que Él era y como obraba.

Rosmini distribuye, pues, su catecismo partiendo de algo conocido por todos: 1º) ¿Quién es el hombre? Y se responde: Yo soy un hombre.

Pasa luego a describir al hombre en cuanto posee sentidos, inteligencia, cuerpo y alma, y es mortal en su cuerpo. Después describe el origen del que aprende en cuanto es hombre: Nací hace tantos años, de mis padres, éstos de sus padres y se remonta a la narración bíblica de Adán y Eva, creados por Dios. Continúan luego las preguntas y respuestas satisfaciendo la idea bíblica de creación del mundo y del hombre. Se detiene después en describir algunas características del Dios creador, providente y legislador, el pecado de Adán y Eva, la promesa de salvación y la realización de la misma a través de Cristo y de su Iglesia, ateniéndose siempre muy cerca a la narración bíblica.

40. En este contexto, Dios entra como explicación del origen del hombre y del mundo, como causa creadora. Dios interviene haciendo, obrando, creando, siendo providente y luego salvador del hombre.

La idea de Dios no surge como una idea que necesita explicación, sino más como la que da la explicación a la finitud del hombre y de la naturaleza, en un ámbito de fe, donde un creyente docente transmite a otro sus creencias, asumidas como formas de vidas y de explicación del mundo teniendo presente lo revelado en las Escrituras.

Una de las causas de la decadencia de la Iglesia católica es atribuida por Rosmini justamente a la ausencia de grandes hombres creyentes: “Solo los grandes hombres pueden formar a otros grandes hombres”⁶⁴. Estos hombres crearon grandes textos (no mezquinas fórmulas que se recitan de memoria, sin consecuencias lógicas, con informaciones solo pragmáticas, donde está ausente el sentimiento), pero educaron como padres y pastores que no solo mos-

⁶² ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. X. Cfr. ESTRELA, A. - FERREIRA, J. (Eds.) *Developpment curriculaire et didactique des disciplines*. Liboa, AFIRSE, 1994. ANDERSON, L. *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris, UNESCO, 1992.

⁶³ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. XII. Cfr. CARRERO, M. Y otros. *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995.

⁶⁴ ROSMINI, A. *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*. Brescia, Morcelliana, 1967, p. 81.

traban la verdad, sino además la hacían amar y la vivían⁶⁵.

Como se advierte, en no pocos aspectos (en el didáctico, el psicológico, en el teológico, en lo lingüístico, etc.) Rosmini se adelantó a sus tiempo, adecuando las ideas -en este caso, las ideas del catecismo- a los conocimientos previos y a las exigencias graduales de quien aprende, superando el clásico método catequístico-memorístico.

⁶⁵ ROSMINI, A. *Delle cinque piaghe*. O. C., p. 106. Cfr. AMBROSETTI, G. *L'ispirazione di Rosmini nella soluzione oggi dell problema della giustizia sociale en Iustitia*, 1983, n. 3, p. 153-191.