

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN LOS NIÑOS SEGÚN EL IDEALISMO OBJETIVO DE A. ROSMINI¹

W. R. Daros
CONICET

Resumen: La filosofía de Antonio Rosmini propone admitir la construcción del conocimiento como un instrumento fundamental para aprender. La construcción de los conocimientos es una guía de la que deberían sacar provecho las escuelas. Mas no todo se construye: la mente, en su inicio, está fundada en el ser indeterminado, hasta el punto que la mente humana no puede pensar la contradicción. Quien no distingue lo que es de lo que no es no es inteligente. Todos los demás conocimientos se construyen con diversos niveles de complejidad, y se distingue del mero sentir. Se analiza luego el proceso lógico y psicológico de comprender. Estas ideas rosmiananas sirven al autor para criticar algunos aspectos de la filosofía empirista del conocimiento.

Abstract: The philosophy of Antonio Rosmini proposes to admit the knowledge's construction as a basic mean for learning. The knowledge's construction is a guide from which the schools can be advantaged. But every thing is not constructed: the human mind, in its source, is founded in the being indeterminated, just to the point that it can not think the contradiction. Who can not distinguish what is from what is not, is not intelligent. All the other knowledges are constructed in different levels of complexity, and they are distinguished from the feeling. After that the logic and psychology process of comprehension is analyzed. These rosminian ideas serves to the author for criticizing some aspects of the empirist philosophy of knowledge.

Las reformas educativas de numerosos países acentúan hoy la necesidad de fundar las mismas en la idea rectora de la construcción de los conocimientos. Esta idea es tomada a partir de los escritos de Piaget, el cual es deudor filosóficamente de la filosofía de Kant. En otros trabajos he analizado esta perspectiva². El hecho es que la temática de la construcción de los conocimientos no se agota en la psicología. Los mismos psicólogos lo están reconociendo³. Lo que sea el conocimiento y el origen de los mismos es una temática que siempre ha interesado particularmente a la filosofía: es un problema gnoseológico, epistemológico y, en última instancia, de implicancia ontológica⁴.

Tradicionalmente ha sido una disputa entre el empirismo (el conocimiento no es innato) y el idealismo. Piaget ha querido zanjar la cuestión afirmando que no era ni empi-

¹Publicado en LOGOS. Revista de Filosofía. Universidad La Salle. México. 2000, n° 82, p. 65-96.

² DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992. DARÓS, W. R. *Negación de los planteos metafísicos en el aprendizaje piagetiano. Observaciones Rosminianas en Rivista Rosminiana*, 1994, n. 2, p. 119-137. 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.

³ "La educación no puede reducirse a cuestiones susceptibles de ser estudiadas exclusivamente desde el punto de vista psicológico" (CARRETERO, M. *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Edelvives, 1993, p. 15).

⁴ "El constructivismo constituye, antes que nada, una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina, y también a cómo se modifica el conocimiento" (DELVAL, J. *Tesis sobre el constructivismo* en ROFRIGO, M. – ARNAY, J. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós, 197, p. 15). Cfr. MONEREO, C. *Ser o no ser constructivista, ésta es la cuestión en Substratum*, 1995, n., 6, p. 35-54.

rista ni idealista, sino constructivista, asumiendo tras las ideas de Kant y Darwin, dos invariantes funcionales: la organización y la adaptación. Esto suponía admitir de alguna manera que todo viviente, ya al sentir, conoce, lo que clásicamente podría llamarse un sensismo.

Esta idea no es nueva. Rosmini la combatió tenazmente. Según Rosmini, sentir no es conocer, aunque en el hombre se den conjuntamente, dado que el hombre es un sujeto único que siente y conoce. Veamos primeramente los análisis rosminianos y luego detengámonos brevemente en algunas observaciones que Rosmini hacía al empirismo de Locke, el primero que, en la Modernidad, puso expresa y extensamente el problema del origen del conocimiento⁵. Estos planteamientos quizás puedan ayudar a advertir que si bien, en la práctica, la ayuda didáctica para la construcción de los conocimientos es una tarea importante del docente, no por ello, en teoría quedan resueltos graves y tradicionales problemas acerca del fundamento trascendente o inmanente del mismo, de la apertura del hombre o de su cerrazón en este mundo y en su historia.

En el inicio, el ser era en la mente.

1. Antonio Rosmini (1797-1855)⁶, a su preocupación por la filosofía en general, añadía, entre otras, su preocupación particular por la educación, considerada desde la filosofía. Su obra *El principio del método aplicado a la educación*, y otras, son índice de esta inquietud⁷.

Rosmini considera que una mente -aún en potencia- que no piensa nada en absoluto, no es mente ni en potencia. La mente debe primero ser para poder operar: la inteligencia debe conocer algo para ser, incluso para ser en potencia.

Por ello, Rosmini considera que la *inteligencia* es una facultad de un sujeto viviente que intuye el ser, el cual (creado y ofrecido por Dios) se le presenta como inteligible por sí mismo, pues si el ser no fuese inteligible de por sí nada lo podría hacer inteligente dado la nada no es⁸.

Rosmini, al contrario de lo que piensa Locke, parte de considerar primeramente *qué es* el conocer, cuál es su naturaleza, cuál es la naturaleza de la facultad de conocer; solo luego considera cómo se puede explicar el *origen* de los demás conocimientos.

Pues bien, Rosmini estima que la facultad de conocer está constituida por: a) la *intuición* permanente b) del *ser*, inteligible en sí mismo (ser que no es ni Dios -ser real y personal- ni un ente, sino una participación creada de Dios, como luz para la inteligencia). La *intuición* es la relación directa de un sujeto que va a conocer y un objeto inteligible. No se confunda pues, a) al sujeto (finito, humano, real) con b) el objeto (infinito, ideal) y medio para conocer. A esta idea del ser que -como una luz- hace conocer a la mente le llama *Idea del ser*, dado que la *idea* es lo que hace conocer algo; en este caso, hace conocer el ser y luego, con su luz, posibilitará hacer conocer a los entes que caen en el ámbito de los sentidos⁹. Rosmini repiensa toda la filosofía tradicional, genera una

⁵ Cfr. PIGNOLONI, E. *Rosmini e il gnoseologismo moderno* en *Rivista Rosminiana*, 1956, F. III, p. 205.

⁶ Aunque poco conocido, Rosmini ha sido -y sigue siendo- uno de los máximos filósofos italianos, si consideramos la cantidad y calidad de sus escritos. Actualmente se ha iniciado su causa de beatificación y en la encíclica *Sobre las relaciones entre fe y razón*, el Papa actual menciona, entre las personalidades recientes -sin avalar en particular ningún aspecto del pensamiento de las mismas- a Rosmini, como a maestro que ayuda en la búsqueda de la verdad y en la aplicación de los resultados alcanzados al servicio del hombre (nº 74).

⁷ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'unama educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857. ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883. ROSMINI, A. *Dell'Educazione Cristiana*, Roma, Città Nuova, 1994. ROSMINI, A. *Sulla libertà dell'insegnamento*. Roma, Tipografia del Senato, 1912.

⁸ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 398.

⁹ Cfr. DARÓS, W. *El lumen naturale en Santo Tomás de Aquino y el essere ideale en A. Rosmini*, En revista *Sapientia*, Bs., As., 1976, p. 250-258. DARÓS, W. *La interpretación rosminiana del intelecto agente tomista*, en *Pensamiento*,

ontología más compleja y admite un infinito participado por Dios (en cuanto el ser ideal no tiene límites), pero creado, pues no es un infinito Real)¹⁰.

Ahora bien, lo que hace conocer es la verdad formal o la forma de la verdad; por ello Rosmini también llama, a la idea del ser indeterminado, verdad del ser indeterminado, forma de la verdad. "La inteligencia es producida por la forma de la verdad"¹¹. Esta verdad no dice aún al niño y al hombre cómo son las cosas; pero es la base para afirmar esta verdad: "el ser es", y constituye el inicio del principio de identidad y de no contradicción.

Como prueba lógica de que la mente o inteligencia es una intuición permanente del ser, Rosmini analiza el conocer y advierte que conocemos, por ejemplo, esta mesa. Si abstraemos de ella sus accidentes, seguimos conociendo; si luego abstraemos lo sustancial de la mesa, seguimos conociendo aún algo, una entidad indeterminada. Si abstraemos la determinación implícita en la idea de ente, nos queda aún la idea del ser. Pero si quitamos la idea de ser indeterminadísimo, ya no existe conocimiento alguno: la misma mente ya no conoce nada ni puede conocer nada. La mente, en este caso, no es nada, no existe, pues ser mente implica conocer; tampoco tiene potencia para conocer; simplemente no hay conocimiento ni mente humana. Una vez que existe la inteligencia es posible pensarla como potencia para percibir los entes sentidos, generando ideas determinadas con la ayuda de los datos de los sentidos; y luego es posible razonar relacionando ideas.

Según Rosmini, se debe distinguir, pues, tres términos referidos al intelecto: en cuanto es acto, en cuanto es potencia y en cuanto al uso de la potencia:

A) El *intelecto, en cuanto elemento de la naturaleza humana*, es el sujeto hombre en cuanto intuye el ser ideal indeterminado. El intelecto es entonces un *acto* constitutivo; es intuición primitiva y natural del ser indeterminado, ser por sí inteligible o idea del ser.

B) El *intelecto*, una vez constituido en acto, es también *intelecto en potencia*, es la facultad o poder de intuir los entes ideales-determinados (determinadas ideas de las cosas). En este contexto, se puede afirmar, con una metáfora poco feliz, que el intelecto (una vez constituido en acto, de modo que existe por la intuición del ser), es como un pizarrón en el cual nada se ha escrito aún de los entes que conoceremos a través de los sentidos¹². Pero en esta metáfora, *la idea del ser indeterminado es el pizarrón*. En la inteligencia en potencia, no existe aún el conocimiento de algún ente; pero ella ya existe y conoce la idea del ser¹³. La idea del ser no es un juicio sino la posibilidad de todos los juicios; la posibilidad común de todos los juicios, el "es" de todos los juicios. Estando ella privada de toda determinación, al recibir el hombre una determinación o límite mediante el dato de los sentidos, ella se une a ese dato como predicado. De este modo podemos afirmar: "Esto (que siento) es" (participa de la idea del ser)¹⁴.

C) La *razón* es, justamente, la facultad de aplicar el ser ideal-indeterminado (luz del intelecto) a los sentimientos, a los entes reales e ideales, de cuya aplicación nace el razonamiento, el discurrir¹⁵. En la razón cabe distinguir, pues, tres aspectos: 1) un aspecto

Madrid, España, 1976, Enero-Marzo, p. 47-72. DARÓS, W. *Lo a-priori en la teoría tomista del conocimiento, según J. Maréchal*, en *Pensamiento de Investigación Filosófica*. Madrid, Octubre-Diciembre, 1980, nº 144, Vol. 36, p. 401-423.

¹⁰ Cfr. ROSMINI, A. *Teosofía*. Roma, Ediz. Naz., 1938, Vol. I, n. 316; III, n. 848.

¹¹ ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione* en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 17 nota 1. Cfr. ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n. 151.

¹² Rosmini sostiene que ya en el seno materno el niño siente y conoce, aunque no tiene conciencia de ello. Desde el inicio todo ser humano tiene un sentimiento fundamental de su cuerpo y lo percibe, pero no tiene aún los medios (como el lenguaje) para volver sobre los aspectos de lo que conoce y poder tener consciente de ello.

¹³ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 538. Cfr. DARÓS, W. R. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984. DARÓS, W. R. *El hecho de conocer y el ser del conocer (Problemática entre A. Rosmini y J. Balmes)* en *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Madrid, España, 1995, n. 199, p. 101-128.

¹⁴ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 546.

¹⁵ ROSMINI, A. *Antropología in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 499-500.

objetivo, fundamento y forma de la razón, constituido por la luz (idea del ser) de la razón; en este aspecto ella es la razón última ontológica y lógica, origen del principio de identidad y de no contradicción. Esta razón formal última, objetiva, no es creada por el hombre, sino dada al hombre, como una luz, para que sea inteligente y pueda luego razonar. 2) Un aspecto de posibilidad, de facultad, consistente en la *posibilidad (potencia) de actividad del sujeto humano* para unir la luz de la razón (idea del ser de la inteligencia) con las cosas sentidas, iluminándolas en la percepción. Desde el momento que el hombre es un compuesto de cuerpo (con el que siente) y alma (en la cual luce la idea del ser y con la que conoce), el hombre es racional y puede percibir. Las percepciones constituyen el material para conceptualizar las cosas y razonar. 3) Un aspecto dinámico: *el ejercicio de esa facultad, el razonar*, el pensar racionalmente (juzgar, reflexionar, etc.), o sea, *el uso de la razón*, el cual consiste fundamentalmente en un arte (el de la lógica), en un modo de discurrir reflexivamente del sujeto humano sin contradecirse. Solo en este tercer sentido, el niño y el hombre *construyen lentamente la racionalidad* de su comprensión del mundo. La reflexión, al pensar el niño y el hombre sin contradecirse, depende de la voluntad humana y de la habilidad¹⁶.

2. Es cierto que la *idea del ser*, considerada como objeto fundante de la inteligencia humana, no es algo que se pueda ver o constatar con los sentidos, pues ni es un ente ni es material. Esa idea (o inteligibilidad) del ser es el punto de partida del sistema filosófico de Rosmini; no es pues materialmente empírico; pero es un objeto inteligible y *constatable como inteligible*, si alguien nos hace una llamada de atención sobre él, con la ayuda del lenguaje.

La mente humana *no es, pues, en su inicio una mente vacía* en la cual no se ha escrito nada; por el contrario, *ella es por la presencia inteligible del ser, de la idea del ser*. Ella es la única idea innata, madre de todas las otras ideas y conceptos que se forman como determinaciones de los entes, de los cuales nos informan los sentidos.

Adviértase que se trata de explicar *el origen de la potencia* de conocer, de la inteligencia. No es válido, pues, en esta instancia, recurrir a la abstracción para afirmar que la idea del ser es el producto de una abstracción realizada por la inteligencia. En la concepción rosminiana, *antes de la idea del ser no hay inteligencia* alguna, ni en acto ni en potencia, y no hay forma entonces de abstraer la idea del ser a partir de los entes que conoce, porque quien no conoce el ser no puede en forma alguna conocer los entes (que son una delimitación del ser). La idea del ser es, en efecto, el constitutivo ontológico del conocer fundamental que hace que exista una inteligencia con poder de entender. La idea del ser es la forma de toda inteligencia; lo que lo que le da existencia y forma objetiva; lo que informa a toda inteligencia y esa información consiste en que el sujeto inteligente, intuye, sabe (aunque no conscientemente) lo que es el ser.

Las demás ideas se originan en la percepción.

3. Las demás ideas, exceptuada la idea del ser, se originan primeramente en la percepción, en la cual se unen, como en una síntesis primitiva, por un lado, la idea innata del ser y, por otro, los límites de las formas de los entes sensibles, límites aportados por los sentidos. En este contexto, Rosmini sostiene que la percepción fue establecida "por la naturaleza humana como fundamento de toda la gran pirámide del saber humano. Debe ser también ella la que *constituye el fundamento de toda la educación humana*"¹⁷.

¹⁶ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1, 3, 40, 413-472, 1048, 1090. Cfr. ROSMINI, A. *Logica e scritti inediti vari*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n. 64-65, 68, 309, DARÓS, W. *La experiencia y los límites de nuestra racionalidad*, en *III Jornadas de filosofía: la experiencia*. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1978, p. 57-61. DARÓS, W. R. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980.

¹⁷ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O.C., n. 149, 257.

Si la percepción se redujese al objeto percibido estaríamos ante un empirismo. Si la percepción, por el contrario, se redujese a las relaciones que la atención de espíritu o psiquismo, movido por sus intereses, estableciera sobre el objeto, estaríamos ante un idealismo de la percepción. Rosmini, por su parte, admite tres aspectos en la percepción de un objeto: a) que existe algo real, dado en los sentidos; b) algo ideal (la idea del ser); c) y las relaciones que el sujeto descubre en el objeto o que le atribuye al objeto para comprenderlo. Dado que la idea de ser es innata y no falta nunca, dos pues pueden ser los *defectos en el origen de las ideas adquiridas por percepción*: 1) falta de contacto plurivariado con los objetos y 2) falta de captación o construcción de las relaciones entre los mismos.

Exceptuada la idea del ser, las *primeras ideas* se producen por un proceso perceptivo de síntesis primitiva inconsciente en los seres humano, desde el momento en que tienen vida, esto es, desde el momento en que un sujeto viviente intuye el ser inteligible, (la idea del ser que le es presentada) y siente su cuerpo y, en su cuerpo, las mutaciones de su sentimiento fundamental, en lo cual consisten las sensaciones. La percepción se distingue de los objetos percibidos. El objeto percibido es el término de la percepción; y ese objeto puede variar y la percepción puede perfeccionarse. En una sola percepción no se aferran todos los aspectos de un objeto. Por ello *se requiere un proceso progresivo en el cual el objeto es percibido desde distintos aspectos*; y se requiere que la atención del que percibe sea estimulada por los distintos lados del objeto y por los diversos intereses o necesidades del sujeto que lo percibe. Aunque un objeto sea el mismo, no todos percibimos lo mismo. La reflexión, (-sobre la que luego volveremos a hablar- y el que estén dadas las condiciones para volver sobre el objeto), juega aquí un papel importante que requiere, entre otras cosas, tiempo.

En este contexto, la percepción de un ente se construye y se perfecciona, según varios factores. La percepción de un ente

“se perfecciona en razón del número de las sensaciones, que el hombre hace por sí mismo del objeto, de la vividez de estas sensaciones, de su orden y de su asociación, y sobre todo de la *atención* que el espíritu pone en las mismas y en las más diminutas partes de los objetos”¹⁸.

En la primera y más imperfecta percepción, lo que un niño percibe es ante todo la *acción*, sin prestar atención a los *modos* de la acción, ni al ente que da permanencia y sostén a la acción, el cual no es considerado aún ni como sujeto ni como objeto. Estos modos de la acción quedan fuera de la atención intelectual, por lo que quedan fuera las cualidades y propiedades especiales de los objetos. Luego, las necesidades del niño, y las palabras de los adultos, llamarán la atención sobre esas propiedades y aspectos, por lo que se perfeccionará la percepción del objeto y ésta llegará a ser gradualmente más positiva. De aquí surgen *dos fuentes de perfeccionamiento* del conocimiento que las escuelas deben tener presente: la variedad de lo real y la atención variada que le puede prestar el espíritu o psiquismo humano. Se da pues un enriquecimiento material y cuantitativo de los conocimientos y un enriquecimiento formal y cualitativo de los mismos. Esto originará una concepción de la inteligencia integrada por dos grandes factores: la cantidad de datos, experiencias, objetos de percepciones y la red de relaciones que el sujeto descubre o establece entre los mismos.

Para Rosmini, *sentir no es conocer*. El sentir es propio de todo viviente, y las sensaciones son las mutaciones de ese sentir fundamental que es vivir¹⁹; pero conocer

¹⁸ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 149, 104-120.

¹⁹ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 726, 730, 738-739, 1022, 1025. ROSMINI, A. *Psicologia*. Milano, Bocca, 1951, n. 92-103. ROSMINI, A. *Teosofia*. Roma, Ediz. Naz., 1938, Vol. II, n. 565-566; IV, n. 1444-1446; Vol. VI, p. 208. Cfr. PIEMONTESE, F. *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di A. Rosmini*. Milano, Marzorati, 1966, p. 174-176.

es saber que es algo; es saber el ser de algo; implica aplicar el ser intuito a algo y conocer en su ser.

Sentir es pues algo subjetivo (depende del sentir del sujeto); conocer es algo objetivo (implica llegar a lo que es el objeto conocido). En la percepción se dan los dos aspectos: el subjetivo y el objetivo, porque en la percepción se siente (percepción sensitiva) y se conoce (percepción intelectual). Si alguien se atiene a lo sentido solamente, entonces considera los aspectos subjetivos solamente. Pero si alguien prescinde de lo que siente y se atiene a lo que es la cosa que sentimos y actúa sobre nuestros sentidos, entonces la percepción nos le aporta lo objetivo de la cosa. Al enseñar y aprender es importante considerar estos *dos aspectos*: apreciar nuestro modo de sentir las cosas (*subjetividad*); pero también considerar lo que son las cosas independientemente de nuestros sentimientos (*objetividad*)²⁰.

4. Rosmini no confunde, por otra parte: 1) *conocer*, con 2) *conciencia de conocer*. El conocer es un acto primero, fundamental, permanente del sujeto humano; acto que hace de un sujeto capaz de sentir, un sujeto también capaz de conocer, o sea, un sujeto humano.

La *conciencia* es un acto accidental de conocimiento e implica que el sujeto se siente movido a volver sobre lo que ya conoce, por ejemplo, estimulado por las palabras de otra persona, lo que genera la reflexión. La *conciencia* supone que alguien conoce algo y sabe que lo conoce.

5. Veamos ahora el origen de algunas ideas, según Rosmini. Pero adviértase que Rosmini no se detiene a buscar (lo que sería imposible de saber empíricamente) qué contenido tiene la primera idea que cada sujeto humano adquiere. No se trata, pues, de explicar solamente el origen psicológico o temporal de esta o de aquella idea de un niño determinado; sino de explicar filosóficamente *cómo es el ser del conocimiento humano* y cómo puede suceder que, como niños, adquiramos ideas.

Los *empiristas* y *sensistas* han querido explicar el origen de las primeras ideas a partir solamente de la sensación. Los *idealistas*, como Platón, supusieron innatas todas las ideas, y explicar el origen de las ideas consistía solo en explicar cómo el niño (o todo hombre) las recuerda con ocasión de las sensaciones. El idealista Kant redujo el número de las ideas innatas y las consideró más que como contenidos, como formas fundamentales de relacionar las demás ideas²¹.

Rosmini ha unido las *dos exigencias*: las del empirismo y las del idealismo. El origen de las ideas en los niños (y en todo hombre) se debe, al menos, a dos factores: lo *innato de la única idea del ser* (lo único absolutamente objetivo), y lo *adquirido* a través de los datos de los sentidos (que participan de lo que son los objetos y de lo que siente el sujeto. Por ello su filosofía se puede llamar un idealismo (dado que la idea del ser es lo

²⁰ "Dunque ciò che un'entità è rispetto a un sentimento non è rispetto a un altro sentimento, ma riesce diversa; il che è quanto dire che l'entità stessa manifesta in diverso modo la sua attività secondo i sentimenti di cui si fa termine. La percezione sensitiva adunque prende le cose percepisce secondo diverse loro attività relative allo stesso sentire; e però ciò che una cosa partecipa di sé al sentimento tiene assai del relativo.

Ma l'intendimento all'incontro non percepisce in modo relativo, sì bene in modo assoluto tutto ciò che percepisce. Percepisce in modo assoluto è percepisce l'entità stessa delle cose, non immediatamente la *sensilità*, l'*estensione*, o altre attività relative. Ora è da notarsi, che la *sensilità*, l'*estensione* e l'altre attività relative a' diversi sentimenti si comprendono tutte nell'entità, perché le attività anche relative escono dall'entità. E nel vero, l'estensione è un'entità di suo genere, la *sensilità* è un'entità pure di suo genere ecc. L'intendimento adunque percepisce tali attività in quanto tutte si riducono a entità; le percepisce, ma non come tali precisamente, ma per quello che partecipano dell'entità; il che si dice: intendere in modo assoluto; perocché sia vero o no che la cosa sia estesa, sia colorata ecc., è sempre vero che è entità, e che anche l'estensione, e le qualità sensibili sono entità. Egli è perciò che l'oggetto proprio dell'intendimento è sempre vero, perché non si ferma al relativo; ma considera il relativo stesso rispetto a ciò che ha di assoluto". ROSMINI, A. *Psicologia*, O. C., n. 259-260.

²¹ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 393.

fundamental para exista la inteligencia); pero se trata de un idealismo no subjetivo, esto es, producto de la abstracción humana; sino de un *idealismo objetivo*, o sea, constituido por el ser inteligible que ella no crea, sino que es creada por él.

Lo universal y lo singular al mismo tiempo.

6. La exposición sobre el origen de los conocimientos, realizada por Rosmini, es pues, una exposición filosófica (acorde con una teoría del ser humano); no psicológica (que trata solo de los actos o pasos temporales que da el sujeto en la adquisición de conocimientos o en la estructuración subjetiva de los mismos) o solamente empírica (de lo meramente visible).

De acuerdo con la teoría filosófica rosminiana de lo que es conocer, lo primero que se da al conocer un ente es la percepción. La *percepción* es el conocimiento directo que consiste justamente en la unión de la idea del ser (innata) y lo sentido (lo aportado por los sentidos internos o externos). Por otra parte, aunque Rosmini admite que todos nacemos con la innata idea del ser que da forma a la inteligencia, supone también que ya en el seno materno el feto tiene sensaciones; pero suelen ser tenues y no suscitan actividad intelectual alguna²². En los primeros tiempos, la actividad del niño es una actividad propia del instinto vital y sensual; pero no intelectual. Rosmini estima que *la actividad inteligente comienza a moverse cuando la actividad instintiva no es suficiente para cubrir las necesidades del bebé*.

Ahora bien, después de nacer, cuando comienza a existir actividad intelectual, en la percepción se dan contemporáneamente los dos extremos del conocer: *lo universal* (la inteligibilidad del ser en la idea del ser) y *lo singular sentido* que llama a concentrar la atención dispersa (o sea, hasta ahora volcada solo en la inteligibilidad inconsciente del ser, sin ser concentrada por algo sensible).

7. Algunos (los empiristas) han creído que el niño avanza de lo particular o singular a lo universal. Otros (los idealistas) han estimado que el camino, que recorre la mente al conocer, es a la inversa: de los principios universales innatos a la aplicación de los mismos a lo singular.

Rosmini, por su parte, estima que al conocer vamos construyendo conceptos que de esos dos extremos nos acercan, en forma más o menos gradual y consciente, a un justo medio.

Inicialmente, al conocer, el niño y el hombre conocen *lo común, lo universal* (la idea del ser) y *lo real indistinto* (el límite propio sentido de cada cosa, pero percibido sin prestar atención a lo singular en cuanto es singular). La idea del ser es lo común e indeterminado y por lo tanto lo que nos posibilita ver *las semejanzas*, en cuanto todas las cosas son. Lo sentido en las percepciones nos aporta *lo diverso*; pero se requiere más esfuerzo para notar lo diverso y determinado de las cosas que lo común e indeterminado de ellas.

Conocer, con propiedad, implicará entonces proceder en *una elaboración progresiva* que abandona la generalidad (manifestada con la expresión "es una cosa", "es algo") y también prescinde de la mera sensación de lo real particular para *llegar al concepto, a aferrar el ser inteligible de cada cosa*, a lo que es propiamente cada cosa.

8. Rosmini creía ver una confirmación de su teoría filosófica observando el proceder de su prima Marietta Rosmini (de veinte meses de edad) y en los libros en los que las madres describían el modo de expresarse de los niños pequeños. En esta edad, los niños

²² ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 122, 125 nota. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 359.

comienzan a buscar signos para manifestar sus pensamientos y afectos, en parte, utilizando los vocablos que oye y, en parte, creándolos o modificándolos ellos mismos. Rosmini estimaba que este modo de hablar de los pequeños era un cierto vestigio del estado de su inteligencia. El lenguaje estaba formado de dos grandes partes: *nombres* y *verbos*.

Ahora bien, estos nombres y verbos ¿eran todos referidos a cosas particulares o mínimas abstracciones, como correspondería si nuestros conocimientos primeros fuesen tomados de las cosas particulares? ¿O eran abstracciones universales como correspondería si se supone que los niños ya intuyen el ser ideal universalísimo? Rosmini advertía que los nombres usados por su primita resultaban de lo universalísimo y de lo particularísimo unidos, a los que les *faltaba el anillo de unión*, esto es, las abstracciones intermedias.

“¿Qué cosa es *mao* en su lenguaje? Ella llamaba *mao* a todos los animales pequeños, de cualquier especie fueran, y cualquier diferencia tuvieran. El perrito para ella era *mao*; *mao* la laucha; *mao* el conejo, etc. Ahora bien, ¿de dónde había tomado ella ese vocablo? Cualquiera advierte que es el nombre onomatopéyico de gato: he aquí lo particular. Pero ella no lo reservaba solo al gato. Sentía la necesidad de universalizar y el primer paso que hace la lleva a una abstracción muy amplia, abarcando a todos los animales, sin fijarse en las diferencias”²³.

La imagen que un caballo, por ejemplo, que el niño percibe (y que puede asociarse a la palabra “caballo” si un adulto la pronuncia al pasar el animal) es la de “un algo concreto”, de modo que si luego ve pasar otro caballo u oye la palabra caballo, creará que es el mismo caballo anterior, “dado que no observa todavía las diferencias”²⁴. El objeto de la percepción (lo primero que percibe un niño) es un *accionar* de ente; pero no en abstracto, sino en su singularidad concreta, sentida, y con una idea-imaginal. En la percepción, el niño conoce no solo siente; pero conoce este ente concreto que actúa sobre sus sentidos, aun cuando use una palabra que se refiere, en los adultos, a toda una especie de entes. Es más; luego que aprendieron la palabra, los niños le atribuirán un significado más amplio del que posee, y con la palabra “caballo” se referirán también a las vacas, chivos etc. Esto se debe a una pobreza de vocabulario; pero esta pobreza de léxico indica que el niño no presta atención a otras diversas palabras, sino que, por el momento, el niño concibe y recuerda todo lo que es (en general) el caballo con una palabra.

La mente del niño permanece pues en los dos extremos: tiene la idea del ser (de la que no es consciente) con la que –como con una luz– conoce; pero conoce la cosa singular, y aunque a veces utilice una palabra que se refiera a una especie, no pasa de un solo salto de la *idea-imaginal* a la *especie plena y adecuada*; sino va más allá de ellas y se refiere a lo genérico: pasa, por ejemplo, de éste caballo alazán (idea-imaginal) a todo cuadrúpedo (idea genérica). Las ideas-imaginales son las primeras y más próximas a las percepciones particulares²⁵; y por sí solas no dan motivo (sin la reflexión y el lenguaje) a que el niño considere separadamente (abraiga) la imagen y sus accidentes por un lado y el ser de esa cosa, sin accidentes, por otro. Sin embargo, Rosmini advierte que existe en el niño una tendencia a unir lo singular percibido con lo genérico, lo que se explica si se admite que la percepción es un compuesto de lo sentido concreto y de la

²³ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, p. 193-194. Cfr. MANGANELLI, M. *Il segno nel pensiero di Antonio Rosmini*. Milano, Marzorati, 1983, p. 11-24. SANTAMARÍA, A. *La naturaleza semiótica de la conciencia en Infancia y Aprendizaje*, 1997, n° 80, p. 3- 17.

²⁴ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'unama educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n. 170.

²⁵ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 173, nota. Cfr. ROSMINI, A. *Teodicea*. O. c., n. 62-86.

idea generalísima del ser. Esto significaría que lo más general (idea del ser) es anterior a lo menos general o específico²⁶.

9. Esto lleva a pensar a Rosmini que los niños pasan de la *esencia específica imperfecta (o accidental, idea-imagen)*, a la *esencia específica genérica*; y solo luego, con el tiempo, elaboran el *concepto específico pleno*, prestando atención a todas las diferencias propias²⁷.

En la percepción, el niño como todo hombre, conoce un ente real que afecta nuestros sentidos y es conocido como "algo", esto es, como un real no totalmente determinado en todos sus modos de operar. En el primer acto de percibir el niño conoce "algo", que (sin saber bien qué es) constituye, sin embargo, el acto primero, el objeto, causa extrasubjetiva de la sensación, sobre el que el niño conocerá luego otros aspectos. El "gato" es percibido por el niño a partir del actuar o moverse, del accidente o aspecto que más llama la atención al niño (por eso Rosmini dice que primero el niño elabora *una esencia específica accidental*). El "gato", en una primera percepción, puede ser "algo gris que se mueve" a lo que el niño -siguiendo aproximadamente los sonidos que utilizan los adultos- le aplica la palabra gato, sin que el niño considere detenidamente ni el algo permanente (del cual aún no se hace una idea abstracta), ni el gris como color separado, ni otras manifestaciones de ese animal. Estos conceptos (de lo sustancial y lo accidental) se lograrán mucho más adelante cuando el niño adquiera el poder de dominar las abstracciones y distinguir las partes dentro de un todo. Por el momento, el conocimiento de un ente, pues, se va construyendo, con los actos segundos o accidentes o imágenes que el ente manifiesta y que el niño debe ir conociendo con diversos sentidos y percepciones, mutuamente relacionados con el objeto que percibe. Advertirá entonces progresivamente que el objeto es un sujeto que manifiesta diversos y crecientes aspectos de *su ser* al actuar. Conocer esto es conocer *objetivamente*: es conocer al otro en cuando es otro que actúa.

10. Primeramente, pues, los niños (y también los adultos, aunque éstos rápidamente completan sus ideas) se hacen una *idea positiva* de un ente que perciben; pero que perciben imperfectamente solo a través de una manifestación (por ejemplo, del pelaje gris). Por ello, nuestras primeras ideas son positivas (esto es, delimitadas por los datos de los sentidos); pero imperfectas, pues no conocemos todas sus manifestaciones posibles. A esto Rosmini le llama obtener *una idea o esencia específica imperfecta*, de la cual el niño no tiene aún conciencia. Y es esencia porque para este filósofo la *esencia* es lo que se contiene en una idea, independientemente de que esa esencia pueda existir realmente o no; por esto puede haber esencia tanto de los accidentes como de las sustancias, de algo concreto como de algo abstracto²⁸.

En la percepción se da la unión de la idea del ser (iluminación de lo que es) con lo sentido. Por esta unión, lo sentido es conocido, inteligido, o lo que es lo mismo, universalizado en su singularidad; pero no abstracto. Este proceso produce lo que Rosmini llama *las ideas específicas positivas, pero son imperfectas* si solo contienen algún aspecto de las cosas.

Sobre las *ideas específicas imperfectas* (por ejemplo, la idea de gato como algo gris que se mueve), por medio de la abstracción, se puede lograr, con el tiempo, la *idea específica abstracta* (separando el sujeto o sustancia de los accidentes). Finalmente construimos, integrando todos los accidentes propios que manifiesta un ente (y por lo que se distingue de otro como un perro de un gato), la *idea específica plena y completa*

²⁶ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 174, nota.

²⁷ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 648-649.

²⁸ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 646, 1220-1222.

de un ente²⁹. En este contexto, el *orden didáctico* (orden en el que se debería enseñar y en el que psicológicamente aprendemos) *es diverso del orden científico*; éste es el orden propio de una mente adulta, lógicamente desarrollada y sistematizada.

“El *orden científico* y el *orden didáctico* son opuestos. Como aquél se adapta y agrada a los científicos, éste sólo conviene a los que aún no han logrado el desarrollo mental, a los que se quiere enseñar verdades que todavía no saben. Por esto no conviene presentar a los que no tienen aún desarrollo mental, de una sola vez un saber complejo y múltiple, el cual implica muchos otros conocimientos. Por el contrario, es necesario comenzar de aquello que es más simple, haciéndolos pasar gradualmente a lo compuesto”³⁰.

Comprender va implicar *comprender lo complejo* (esto es, las partes y el todo) de las cosas, de la vida social, política y cultural. Pero este proceso, lógicamente complejo, implica *gradualidad psicológica*. No obstante, el primer sistema complejo que el niño comenzará a dominar (aunque sin comprender reflexivamente) será el *lenguaje* en cuanto es un *sistema complejo de signos*, constructor de la reflexión y del desarrollo intelectual del hombre³¹.

El origen del aprender: la construcción de la comprensión.

11. Aprender no es sinónimo de percibir y conocer. Aprender supone construir la comprensión de los conocimientos y dominarlos. Ahora bien, “com-prender”, como la palabra lo indica, implica *aferrar en relación*. El proceso de comprender tiene varios aspectos. Aquí queremos mencionar dos: el *aspecto lógico* (relacionar las ideas con coherencia, las partes en un todo, lo particular en lo general) y el *aspecto psicológico* (las dificultades que por motivos de edad, de contexto social y de voluntad tienen los niños para lograr el aprendizaje lógicamente organizado).

12. El punto de vista lógico no debería oponerse al punto de vista psicológico, sino que se debería buscar la forma de construir la comprensión teniendo en cuenta, *a la vez, a los dos aspectos*.

Rosmini, de acuerdo con su filosofía, estimaba que los niños están más inclinados a ver, en primera instancia, las *semejanzas* (lo global, lo común fundado en la idea del ser) que las *diferencias*. Éstas son lentamente consideradas por el niño, estimulado por sus necesidades, y ayudado, mediante el lenguaje, con el que se puede llamar la atención del niño sobre los aspectos diferenciales de las cosas, sobre sus diferentes modos de ser³². Así, por ejemplo, entrando un niño en un jardín, conviene hablarle al niño de las *plantas*; y no nombrarles a cada una de ellas por su nombre (rosas, jazmines, crisantemos, etc.). “Plantas” indica lo semejante a todas ellas y esto no le exige una atención a las particularidades. De este modo, rápidamente se hará el esbozo de un objeto único, común a todas las plantas. Hecho esto, le quedará contornear y definir (delimitar lo diverso) luego las diversas plantas. En el caso contrario, si aprende el nombre “rosa” y lo

²⁹ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 650, nota 1. Cfr. RAMÍREZ, E. *Reelaboración de esquemas lógicos en la producción de un discurso en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n.67-68, p. 35-49.

³⁰ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. Roma, Forzani, 1898, p. ix. Cfr. VIDAL - ABARCA, E. et al. *Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n.67-68, p. 75-90. ALBUERNE, F. *Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n. 67-68, p.19-34.

³¹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 193, 339. ROSMINI, A. *Lógica*. O. C., n. 267. BRONCKART, J. *El papel regulador del lenguaje en Infancia y aprendizaje*, 1981, M-1, p. 115-131. HOLLAND, J. *Diferencias de clase social en la orientación al significado en Infancia y aprendizaje*, 1979, n. 7, p. 43-59. LINAZA, J. y otros. *Lenguaje, comunicación y comprensión en Infancia y aprendizaje*, 1981. M-1, 195-197.

³² ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 45. Cfr. VOSNIADOU, S. *Capturing and modeling the process of conceptual change en Learning and Instruction*, 1994, Vol. 4, p. 45-69. HARRIS, P. et al. *Young Children's Comprehension en Child Development*, 1994, n. 1, p. 16-30.

aplica a todas las flores, deberá deshacer el concepto de rosa; crear otro más amplio (por ejemplo, el de flor), y luego determinar éste para incluir el de rosa y así entenderlo lógicamente. Cuando combine la utilización de las semejanzas y de las diferencias, podrá aprender con *procesos analógicos*, según las cercanías o pareceres parciales de las cosas.

Ciertamente, desde el punto de vista psicológico, la mente del niño primeramente no se atiene a reglas; no es inductivo o solo deductivo, sino que aferra el objeto en una cierta globalidad. Pero tarde o temprano, el niño y el hombre deberán ordenar sus ideas con cierta lógica, para poder comprender y actuar con eficacia en el mundo. Por esto, Rosmini estimaba, ya en el siglo pasado, aconsejable *enseñar y aprender con un método primeramente global*, que luego va prestando atención a lo particular (que ya era percibido desde el inicio pero al que el niño no podía aún dominar con su atención y fijarse en los detalles). "En este trabajo, el niño se fabrica conceptos siempre más determinados, sin que él cometa error ni acerca de la extensión de la clase, ni acerca del significado de los vocablos que él aprende"³³.

Ciertamente éste sería el proceso deseable y correcto de avanzar en la construcción de los conocimientos; pero no es el proceso que realmente se suele dar. Por el contrario, los niños deben con frecuencia deshacer la madeja de ideas inconexas que reciben y con gran fatiga reorganizar la comprensión lógica de las cosas. La realidad no se presenta con un orden lógico y gradual (que de lo más universal va incluyendo lógicamente lo más particular), ni el psiquismo es dominado a tan punto de poder ordenar fácilmente los datos en una red de principios generales.

Frecuentemente el proceder lógico no concuerda con el psicológico. En matemáticas, y en la lógica, no hay comprensión si una cosa no se deduce de otra, a partir de las premisas. En las otras formas de saber "la mente se persuade de entender también allí donde nada entiende y así toma la primera proposición que escucha y le atribuye un sentido a capricho; la guarda luego en el tesoro de la memoria como si fuese un conocimiento conquistado"³⁴. En estos casos, la memoria y el lenguaje nos engañan. Es también verdad que la mente puede corregirse; mas esto requiere rehacer el trazado de las ideas para que respeten la lógica o funcionamiento de las cosas.

13. Comprender implica *construir los conocimientos*; pero no se pueden construirlos de forma contradictoria o por simple yuxtaposición de ideas recordadas. Si el niño aprende de memoria, sin captar las relaciones, cuando intenta comprender, debe entonces deshacer la madeja recibida de memoria; y con gran trabajo y fastidio, rehacerla ordenadamente³⁵.

"La sociedad es indudablemente la primera maestra del individuo"³⁶; el contexto social e histórico (esa red de relaciones en las cuales se halla un hecho o acontecimiento) es fundamental para comprender algo real y humano. La sociedad no se entiende si no se comprende ante todo su ordenamiento temporal y espacial, su historia y su geografía, al que le sigue su ordenamiento social, cultural y económico. Su historia a su vez no se puede separar de su filosofía de vida: la historia es el vehículo de la filosofía y la filosofía es la luz de la historia, incluyendo sus propios errores. "Los errores son los que dan mayor luz a la verdad"³⁷. Ese contexto es la materia del aprendizaje y aprenderlo

³³ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 49. PANARA, V. *Bruner e il ruolo del linguaggio nell'insegnamento* en *Ricerche Pedagogiche*, 1997, n. 123, p. 29-34.

³⁴ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 67.

³⁵ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 63. Cfr. WEAVER, C. A. - BRYANT, D. *Monitoring of comprehension* en *Memory and Cognition*, 1995, n. 23(1), p. 12-22.

³⁶ ROSMINI, A. *Logica e scritti inediti vari*. O. C., n. 889. Cfr. ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós, 1993.

³⁷ ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C., p. 53. Cfr. 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. DE LA TORRE,

implica advertir y construir conceptualmente esa red. Pero en la sociedad, el que aprende no advierte generalmente el orden de los conocimientos en forma sistemática, por lo que el aprendizaje espontáneo en la sociedad -si bien es rico en información para la vida- no es sistemático. El sistematizar esos conocimientos es una de las tareas específicas de las instituciones educativas.

El aprendizaje pleno y sistemático implica la organización lógica del saber, organización no aprendida de memoria; sino reconstruida por quien aprende.

“El hombre no conoce plenamente un saber si no lo ha *recontrado* él mismo, y no ha él mismo rehecho la demostración. El comunicar un saber a otro no enseña verdaderamente a aquel que lo recibe, hasta que éste con su propio razonamiento no *lo rehace por sí mismo*. He aquí el principal precepto del que deben sacar provecho las escuelas”³⁸.

Tres son los *aspectos iniciales del ordenamiento mental* para la comprensión: 1) clasificar las cosas primero según las semejanzas, luego según las diferencias, para tener ideas claras y exactas; 2) distribuir las cosas con cierto orden local, para poder comenzar a ordenarlas; 3) comenzar a razonar correctamente reconstruyendo la comprensión; y ésta implica advertir la inclusión de las partes y el todo: de un todo lógico (si se trata de una comprensión lógica) o de un todo real (se trata de comprender algo real)³⁹.

Aspecto lógico y psicológico.

14. En el proceso educativo, el aspecto lógico de la construcción de la comprensión al aprender, no puede desentenderse del *aspecto psicológico*, esto es, de las posibilidades y límites personales de quien aprende. El aspecto psicológico, sin embargo, al ser *personal*, no ofrece reglas uniformes para su tratamiento; solo puede atenerse a esta norma: el que ayuda a aprender a otros debe *adaptarse lo mejor posible a las dificultades de quien aprende*; y los medios que utiliza tienen esta finalidad: ayudar a que cada uno aprenda a construir la comprensión del saber, lo más adecuadamente posible a la realidad, para acercarse de este modo a *la verdad*. “Es por lo tanto tiempo de que los educadores pongan diligencia y estudio para encontrar esos medios sin abandonar la finalidad”⁴⁰.

15. La *construcción de la comprensión* requiere un desarrollo de las facultades intelectuales del niño de modo que éste, gradualmente, pueda *reconstruir un saber objetivo*, esto es, fundado en los objetos y en cuanto éstos poseen aspectos, formas de ser, no contradictorias. Saber es conocer lo que las cosas son y lo que no son (excluir la contradicción); y no consiste en creer que se sabe o tener opinión sobre ellas. “Crear saber” es una persuasión del sujeto, solamente psicológica, fundada en el sujeto, acerca de lo que es un objeto.

El orden didáctico requiere *partir de conocimientos previos*; “comenzar de alguna verdad ya conocida a la persona que aprende, o tal que pueda ser al menos entendida por él con la sola ayuda de la que ya precedentemente posee”. A este conocimiento

S. *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid, Escuela Española, 1993.

³⁸ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 890. Cfr. FLORES OCHOA, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia, Mc Graw-Hill, 1994. CARRERO, M. Y otros. *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995. CARRIEDO LÓPEZ, N. *Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales en Tarbiya*, n. 8, 1994, p. 27-53.

³⁹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 69-73. ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. iii. Cfr. GONZÁLEZ, A. *Mejoras en la calibración de la comprensión en Estudios de Psicología*, 1996, n. 56, p. 113-126. GABILONDO, A. *¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la filosofía en Tarbiya*, 1996, n. 13, p. 39-52.

⁴⁰ ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C., p. 9.

debería seguirle un segundo que se haga claro e inteligible mediante el primero, sin que requiera otros conocimientos que quien aprende aún no posee. Rosmini no veía bien que se le enseñase a un niño el catecismo comenzando con la pregunta “¿Qué es la fe cristiana?”, como se solía hacer; sino, por ejemplo, de esta otra: “¿Quién eres tú?”⁴¹.

Para llegar a la comprensión (formalmente verdadera, lógica), el psiquismo del niño requerirá una ayuda graduada, a partir de lo que el niño conoce; pero no centrada exclusivamente en el niño; sino en que éste, gradualmente y en la medida en que crece, logre captar las relaciones objetivas de las cosas y sucesos reales y exteriores a él. Por ello, Rosmini estableció este principio como supremo para el proceso de educación.

“Se conduzca al hombre a asemejar su espíritu al orden de las cosas que están fuera de él, y no se quiera acomodar las cosas exteriores a él a los afectos casuales de su espíritu”⁴².

Se advierte en esto la perspectiva general de la filosofía rosminiana. Rosmini desea conocer, gradualmente, según las crecientes necesidades del sujeto, con *objetividad en las ideas* (lo que significa conocer la idea del ser, respetar el principio de no contradicción, y reconocer el ser de las cosas en su ser histórico y progresivo); y que estas ideas, por lo tanto, se *confronten con la realidad exterior*. Rosmini estima que el orden (local y temporal o histórico) de los objetos exteriores y sucesos ayuda no poco a ordenar las facultades interiores del niño⁴³. La educación implica *el ordenamiento de toda la persona* en su dimensión individual y social: la inteligencia, el corazón y la vida⁴⁴.

En este ordenamiento Rosmini ha estimado que es posible establecer edades en el desarrollo intelectual. En una *primera edad intelectual* el niño percibe los elementos comunes; en una *segunda edad*, presta atención también a las diferencias; pero en la *tercera edad del desarrollo intelectual el niño* comienza relacionar los objetos, lo que exige un mayor orden o crecimiento en el dominio de las capacidades del sujeto y a utilizar signos.

“El orden animal no se refiere a un objeto, y cuando las operaciones han sido unificadas, todo ha sido unificado. Pero el orden intelectual no consiste en meras operaciones, sino en la posesión de objetos no solo extraños al sujeto; sino contrapuestos al sujeto. No es suficiente que las operaciones intelectivas estén unificadas: la unidad que se requiere es la de los objetos. Éstos, en la segunda edad del niño, se halla desligados por sí mismos; porque el niño no pensó las relaciones que tienen entre sí y con las cuales se unen y armonizan”⁴⁵.

El desorden original de los objetos y del sujeto hace al niño *débil de voluntad y hace soberbio al instinto sensual*.

16. No obstante, esta objetividad a la cual todos deberíamos aspirar, se alcanza con diversos medios y recursos que cada uno debe lograr. Mas con diversos medios, los niños y los hombres ven y entienden las cosas en formas diversas. Por eso, “los hombres en sus pensamientos y juicios manifiestan tanta diversidad”.

Según Rosmini, esto no se debe a que los seres humanos no tengan en su razón la misma idea del ser (y los primeros principios que de ella se derivan); sino a los *diver-*

⁴¹ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. xiii. Cfr. GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993. VEZIN, L. *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*. Paris, Centre national de la Recherche Scientifique, 1979.

⁴² ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C, p. 17. Cfr. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993.

⁴³ ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. VII. Cfr. PERNER, J. *Comprender la mente representacional*. Barcelona, Paidós, 1994. BARELL, J. *Teaching for thoughtfulness*. White Plains, Longman, 1995.

⁴⁴ ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C, p. 64-70.

⁴⁵ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 145.

tos *medios* mentales que utilizan, los sentimientos diversos que guían la atención y principalmente la *diversa experiencia* de las cosas, una diversa cultura, todo lo cual genera un *diverso grado de inteligencia*⁴⁶.

17. Rosmini reconoce que la “percepción es el fundamento de toda la pirámide del saber humano” y que la función docente de los educadores, en este primer nivel intelectual, consiste en *hacer del niño “un observador y un experimentador”*, aunque esto se dé sin razonamiento alguno. En última instancia todos los *juegos* deberían tender a una plurifacética forma de observar, de percibir y experimentando de mil maneras, dirigiendo su atención, sin forzarla. Esto no es perder tiempo, sino “una actividad grandísima de su inteligencia”. Es necesario “hacerse compañero del niño” en este continuo estudio y regularle los objetos con juegos de variados y regulados colores, sonidos y figuras⁴⁷.

La reflexión.

18. E nuestra cultura popular estamos acostumbrados a dejar el concepto de reflexión a los adultos. Considerando que la reflexión implica el dominio de procesos altamente abstractos, se estima, en consecuencia, que los niños no reflexionan. Pero la facultad y el proceso de reflexionar, en la concepción rosminiana, van surgiendo en forma gradual, generando un desarrollo no solo de la inteligencia sino además de la voluntad y del dominio de la atención.

El desarrollo de la racionalidad (entendida como discurrir lógico, sin contradecirse), supone un creciente dominio de la voluntad por parte del niño y del hombre en general. *Reflexionar implica* que el sujeto que reflexiona puede: 1) dominar fijamente la atención sobre un objeto, 2) considerar el todo y las partes del mismo, 3) volver repetidamente sobre él, sobre sus aspectos y relaciones. Todo este proceso requiere dominio de la voluntad de modo que el que reflexiona se concentre sobre el objeto de reflexión y pueda evitar todo lo que lo distrae de ese objeto.

El uso de la reflexión constituye el objeto propio del arte de pensar racionalmente y se va adquiriendo gradualmente.

Pero veamos ante todo las condiciones de posibilidad del hecho de la reflexión. ¿Por qué es posible reflexionar? Las percepciones son muchas, dado que el sentimiento es afectado por muchas cosas sentidas y conocidas; pero cada percepción es conceptualizada en una idea propia, que no sale de sí misma y permanece dividida de las otras. Mas siendo el mismo sujeto humano el que intuye la única idea del ser y percibe y tiene diversas ideas de las cosas, él puede dar un vistazo al todo y a las partes; y con esta mirada intelectual ve las relaciones entre las ideas de las cosas, establece nexos, y relaciones de relaciones.

“Ahora bien, esta actividad que realiza el sujeto racional con estas diversas miradas intelectuales, más o menos complejas y comparativas sobre los objetos conocidos, es la facultad que se llama reflexión...”

Si el hombre, después de haber percibido muchos entes particulares, perdiese la intuición del ser universal e indeterminado, no podría confrontar los entes, ni encontrar sus relaciones; pero debería frenar su actividad intelectual en aquellos entes separados, objetos de percepción. En efecto, dos cosas no se pueden parangonar sino mediante una tercera común a ella⁴⁸.

⁴⁶ ROSMINI, A. *Teodicea*. O. C., n. 14. Cfr. COLL, C. Y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1997. BRUNER, J. *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991, p. 28, 48. BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, Harvard University Press, 1996.

⁴⁷ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 147, 150-153. Cfr. BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London, Taylor and Francis, 1296.

⁴⁸ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 311-312. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 81-86.

19. El desarrollo de la racionalidad implica contemporáneamente el desarrollo psicológico de la voluntad, la cual, a su vez, domina la atención sobre las diferencias y sobre lo común, elaborando relaciones. La *atención* es un acto distinto del mero sentir o recordar; es la actividad voluntaria de nuestro espíritu por el que el sujeto puede centrarse y concentrarse en un aspecto o en otro relacionado con aquél, como cuando escuchando a cuatro instrumentos en un concierto, seguimos las modulaciones de uno; actividad que posee diversos grados de intensidad⁴⁹.

Dominada la atención, el niño y el hombre, pueden relacionar y formar juicios.

“Por lo tanto, *todas las operaciones de la reflexión* se reducen a esta fórmula: ‘Parangonar los objetos con el ser universal, y mediante esta medida común, parangonarlos entre ellos y encontrar las diferencias y las relaciones’. Este es el principio de toda argumentación”⁵⁰.

20. En la reflexión están, embrionariamente presentes, el *análisis* (la atención a diversas percepciones o aspectos del objeto) y la *síntesis* (el nexo o relación entre ellas). De ello resulta lo común y lo diverso, y por lo tanto, la posibilidad de *clasificar*, esto es, de agrupar a todos los objetos de acuerdo con una característica común que posean⁵¹.

Es por obra de la reflexión también que se puede distinguir, abstrayendo, en la cosa percibida: a) la sensación, de b) la idea (o posibilidad de la cosa); c) la sustancia, substrato o sostén, de d) los accidentes, fenómenos o apariencias. El que reflexiona puede efectuar un análisis sobre un concepto compuesto, de modo que el concepto menos abstracto tendrá menos comprensión (porque abraza más determinaciones del ser); y el concepto más abstracto tendrá más extensión (porque se encuentra en un número mayor de conceptos inferiores). De esta manera, la persona que reflexiona estará en condiciones de hacer juicios para definir las cosas, estableciendo en una proposición lo que es genérico y lo que es específico en el sujeto de la proposición. Así cuando definimos “El hombre es un sujeto sensible y racional”, estamos: a) delimitando el concepto “hombre”, b) atribuyéndose el ser (“es”) y manifestando la esencia, c) de un sujeto sensible (lo genérico, la sensibilidad compartida también con los animales) y racional (lo específico). De este modo, es posible *ir construyendo proposiciones* que racionalizan un objeto sobre el que se reflexiona.

21. Una idea (por ejemplo, la idea de hombre) es el objeto inteligible de una *intuición*, de un conocimiento directo sobre el que no se hace ningún juicio explícito. En verdad, en toda idea de algo percibido ya se halla construido un juicio *implícito*, posible, inconsciente. Cuando tengo, por ejemplo, la idea de “hombre”, tengo también la idea implícita de que es hombre, de que el hombre es; en caso contrario, no podría ni tener la idea del hombre pues no sería. Porque no se puede tener una idea de algo (de algún ente) sin tener, previa aunque inconscientemente, la idea del ser. Toda percepción es, en efecto, una delimitación de la idea del ser, presente en la mente humana y limitada por los datos de los sentidos que nos informan cómo es lo que es, el ente del cual me nos hacemos una idea.

22. En la idea de un ente se halla implícito un juicio (una posible afirmación) porque en la idea de un ente ya se incluye la idea del ser, sin la cual es imposible conocer cualquier ente. Pero un juicio *explícito* es una *afirmación* (por el sí o por el no) acerca: a) del ser, y b) de los límites en las formas de ser, c) del sujeto de ese juicio. Por ejemplo: El

⁴⁹ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 73-74, 79-84.

⁵⁰ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 313. Cfr. CAMPS, A. - DOLZ, J. *Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 25, p. 5-9. KINNUNEN, R. - VAURAS, M. *Comprehension Monitoring en Learning and Instruction*, 1995, n. 2, p. 143-166.

⁵¹ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 314.

hombre (sujeto) es (afirmación por el sí del ser) un animal racional (forma de ser). Sin embargo, no se afirma si es o existe en la realidad (ser real) o en la mente (ser ideal). En el juicio "El hombre es...", solo se afirma que es y permanece indeterminado respecto de cómo es.

Indudablemente los juicios, que son *definiciones*, son construcciones falibles, acerca del ser de las cosas, sobre las que habrá que construir luego la verificación o falsación de las mismas⁵².

Algunos juicios, sin embargo, parecen poseer una forma que excluye el error; parecen evidentes como, por ejemplo, "el ser es". El ser aparece como el objeto de la inteligencia, de modo que ésta no puede pensar sin tener por objeto al ser y a sus determinaciones (los entes). No se puede pensar sin suponer implícitamente que el objeto del pensamiento es (al menos pensado: es idea). Este juicio ("el ser [objeto de la intuición fundamental de la inteligencia] es") constituye el *principio del conocimiento*. Este principio afirma que el ser es cognoscible que también lo son los entes que participan de él. La nada (al no ser) no se puede conocer. "Lo que es es" es también un juicio evidente y constituye el *principio de identidad* y, en cuanto no puede ser afirmado y negado al mismo tiempo constituye el *principio de no contradicción*. El principio de identidad es la regla universal y suprema que hace conocer qué juicios son verdaderos. Son *verdaderos* aquellos juicios que entre el sujeto y el predicado pasa aquella identidad que se afirma. Sobre estos principios se construye la lógica, esto es, la ciencia del arte de razonar⁵³.

La reflexión no solo nos posibilita construir conscientemente ideas y juicios; con ella además encadenamos juicios y formamos razonamientos, en una interacción social⁵⁴.

23. En este contexto se comprenderá mejor la función del educador y docente, en relación con la oportunidad que él tiene de *ayudar a reflexionar para posibilitar la comprensión* de las cosas y sucesos.

Los objetos de las percepciones constituyen las primeras ideas adquiridas, el primer orden de conocimiento. En este sentido, la percepción debe preceder a la reflexión, pues ésta es una vuelta sobre lo ya conocido (sobre los conocimientos previos), para rehacerlos analizándolos y sintetizándolos.

Mas los objetos percibidos, y las ideas que de ellos se hacen los niños y hombres, no lo llevan de por sí a reflexionar. Para esto suceda se requiere un estímulo adecuado que llame la atención sobre algún aspecto de lo ya conocido. Este estímulo suele ser el lenguaje, acompañado de la advertencia sobre problemas o conflictos, por ejemplo, mediante comparaciones acerca de como aparecen o funcionan las cosas. Pero este lenguaje o estímulo (que incluye la expresión de todo tipo de referencias, incluso las metodológicas) debe ser, a su vez, comprensible al niño, esto es, relacionado con algo ya percibido y comprendido por medio de las palabras o signos.

"Ahora bien, el lenguaje que el niño oye de la sociedad, hace esto:

1º) Mueve el entendimiento humano a reflexionar sobre las primeras intelecciones.

2º) Y reflexionando nueva a obtener nuevos conocimientos, esto es, los conocimientos de las relaciones, que ligan las cosas conocidas del primer orden. Estos conocimientos de las relaciones son los conocimientos de segundo orden"⁵⁵.

24. La construcción, pues, de un método didáctico adecuado, presupone que el docente estudie detenidamente cuáles son los conocimientos previos, las cosas percibidas

⁵² ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 329, 333-335.

⁵³ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 338-346. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 558-574.

⁵⁴ Cfr. IBAÑEZ ORCAJO, M. - MARCO STEIFEL, B. *Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula*. Madrid, Marcea, 1996.

⁵⁵ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 163.

del niño a quien desea ayudar a crecer intelectualmente en un doble sentido: 1) percibiendo cosas nuevas, y 2) reflexionando, creando y avanzando en más altos niveles de comprensión de lo percibido, esto es, en mayores niveles de complejidad y captación de relaciones cada vez más abstractas.

“Dos son pues los desarrollos de las intelecciones humanas. Algunas no se forman primero, porque primero les falta la *materia*.

Algunas no se forman primero, porque le falta el *estímulo* al espíritu, por lo que éste no vuelve la atención a la materia que tiene y no le da forma.

Las intelecciones a las que les falta la materia no pueden ser absolutamente formadas.

A las que les falta el estímulo, no son imposibles; pero no se forman por la ausencia del estímulo.

El *método pedagógico* será por lo tanto perfecto siempre que:

1º No exija jamás que el niño haga intelecciones antes de que le sea dada la materia (del conocimiento).

2º No exigirá jamás que el niño haga intelecciones para las que le falta el estímulo”⁵⁶.

25. Por otra parte, con el lenguaje, el niño primeramente une la sensación que le produce el sonido pronunciado o nombre con la sensación del objeto que aquel nombre significa. En adelante, el nombre hará las veces (será vicario, signo) de la sensación y de la idea tenida en la percepción. Por el lenguaje podrá ahora hacer la idea-imagen de las cosas ausentes, antes percibidas.

El lenguaje amplía pues grandemente la inteligencia en un doble sentido: 1) hacia un cierto realismo, porque le permite recordar cosas que pueden ser pensadas aun sin percibir las actualmente. Éstas parecen existir, por el llamado de la palabra, aunque no las ve, lo que abre el conocimiento hacia cosas invisibles; y 2) hacia un dominio mayor de objetos de conocimiento, pues el hombre puede pensar no solo en los objetos presentes y actualmente percibidos, sino en los que el lenguaje le recuerda. Porque el lenguaje “deviene una especie de memoria artificial”⁵⁷. Ésta, a su vez, se convierte en posible materia de reflexión. El uso diverso del lenguaje estimula al niño a hacer reflexiones, aunque frecuentemente son inconscientes. Por ejemplo, el niño oye y usa la palabra “caballo”, para muy diversos ejemplares (de diverso color y tamaño); ahora bien, el hecho de oír esta palabra aplicada a diversos caballos lo lleva reflexionar sobre lo que forma el elemento común de ese animal (“el ser o esencia de caballo”, aunque no sea un ser o esencia perfecta). El lenguaje, en este caso, el nombre común, es un estímulo para que el niño reflexione y realice una abstracción, pasando de la idea-imagen (que es una idea específica imperfecta) de caballo a la idea específica más plena⁵⁸.

Las reflexiones realizadas, por su parte, podrán generar gradualmente nuevas ideas y se constituirán en materias para niveles más abstractos de reflexión, los que expresan nuevas edades de entendimiento.

La atención, por otra parte, que primero no se mueve libremente, después de estimulada por el lenguaje, adquiere en el sujeto una libertad tal que puede moverse entre objetos del pensamiento incluso sin hablar⁵⁹.

Crítica rosminiana a la concepción lockiana sobre la construcción de los conocimientos en los niños.

⁵⁶ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 160-161. Cfr. GARCIA CARRASCO, J. - GARCIA DEL DUJO, A. *Epistemología pedagógica en Teoría de la educación*, 1996, n. 8, p. 5-42.

⁵⁷ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 166.

⁵⁸ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 174. Cfr. PETRINI, F. *Sentire e intendere in Antonio Rosmini*. Domodossola, Antonioli, 1963.

⁵⁹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 176 nota. Cfr. BEUCHOT, M. *Fundamentos de la interpretación de la filosofía y de la cultura en Intersticios*, 1996, n. 5, p. 11-23. APPEL, M. *Política cultural y educación*. Madrid, Morata, 1997.

26. Desde el punto de vista del idealismo objetivo de Rosmini, es posible realizar algunas críticas al empirismo de Locke.

Un punto criticable al empirismo consiste en señalar que éste, al *no distinguir a) el conocer, del b) ser consciente de conocer*, se ha cerrado la puerta a la explicación de toda idea innata que fundamente el objeto constituyente de la potencia de conocer. Locke no puede avanzar más allá de esta afirmación: "Tenemos la potencia de conocer"; pero no puede explicar en qué consiste. En consecuencia no puede explicar la diferencia ontológica entre el sentir y el conocer. Esto lleva a que Locke no pueda distinguir en la percepción, a) lo sensible sentido de b) la idea que de eso sensible nos hacemos. En la impresión quedan pues fundidas y confundidas cosas tan diversas como es el sentir una manzana y el tener una idea (conocer) de una manzana.

27. Otra consecuencia que se deriva de la confusión anterior, en que yace el empirismo, se halla en que éste *no puede distinguir netamente a) lo psicológico de b) lo lógico en el proceso de aprender*. En este contexto, es comprensible que un niño *no domine bien la aplicación* del principio de no contradicción y crea que "un negro no es un hombre" (como afirma Locke), esto es, puede creer que el concepto de *negro* excluye esencialmente el de *ser hombre*⁶⁰. Mas este hecho no sería un buen argumento para sostener que los niños tienen inteligencia sin que ella posea la idea de ser. Pues la idea de ser, postulada por Rosmini, es constitutiva de la inteligencia; pero es una idea de la cual se es inconsciente; de modo análogo a como un niño puede ver los objetos sensibles sin ser consciente de que el sol, que los ilumina, es la condición de posibilidad para que él pueda verlos.

En el empirismo, pues, no se advierten y no se diferencian las condiciones de posibilidad psicológicas de las condiciones de posibilidad metafísicas y lógicas al conocer.

28. Por otro lado, Locke admite que los niños piensan sin contradecirse cuando advierten que "una vara no es un cerezo". "La verdad se le hace patente tan pronto como ha establecido en su mente las ideas claras y distintas significadas por aquellos nombres"⁶¹. Pero no admite que esto se realice en virtud del principio de no contradicción, esto es, *en virtud de la presencia del ser en la mente* el cual impide que se confunda lo que es con lo que no es.

Ahora bien, admitir la *aplicación* en concreto del principio de no contradicción y no admitir que se halla en la mente (aunque inconsciente en su generalidad abstracta), no parece ser algo coherente; sino es el resultado de la decisión asumida por Locke según la cual el poseer un conocimiento inconsciente (tener un conocimiento y no advertir de tenerlo) es incomprendible. "Decir que una noción está impresa en la mente, y al mismo tiempo decir que la mente la ignora y que aún no la advierte, es tanto como reducir a nada esa impresión"⁶². Con argumentos como estos la modernidad, en cuanto ha seguido al empirismo, ha negado la presencia de todo conocimiento preconsciente, objeto de intuición, de conocimiento directo, (admitiendo el inconsciente como reducido al cajón de la memoria). Según Rosmini, el ser humano desde que nace *conoce y aplica* (inconscientemente) la idea del ser a los que son las cosas sentidas; pero *no tiene con-*

⁶⁰ LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Collegated and Annotated with Biographical, Critical and Historical Prolegomena by Alexander Campbell Fraser. New York, Dover, 1947. Vol. I-II. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. México, F.C.E., 1986, p. 608, L.IV, c. VII, n. 16.

⁶¹ LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 29, L. I c. II, n. 16. Cfr. GIBSON, J. *Locke's Theory of Knowledge and its Historical Relations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1931.

⁶² LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 23, L. I c. II, n. 5. Cfr. JENKINS, J. J. *Understanding Locke*. Edimburgo, University Press, 1983. MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988.

ciencia de ello (ni de los primeros principios que se fundamentan en la idea de ser) en forma abstracta a cuando comienza a filosofar.

De acuerdo con esto, el conocimiento de todo lo innato (incluido los primeros principios) resultaba innecesario. Locke ha querido explicar el origen psicológico de los conocimientos, pero *no ha advertido la necesidad de explicar la condición metafísica* de esta posibilidad. "No logro entender por qué se ha de suponer que haya impreso unos principios universales (aunque, en nuestro caso, Rosmini postula solo la universalidad de una sola idea: la idea del ser) en las mentes de los hombres, ya que esos principios que se pretende son innatos y que conciernen a lo especulativo, *no son de mucha utilidad*"⁶³. Locke ha visto que el niño conoce de hecho esto y lo distingue de aquello; pero no ha podido advertir que este hecho exige lógicamente la posesión previa de la idea del ser de modo que se pueda distinguir, en la aplicación a los entes concretos, lo que son de lo que no son.

Su explicación de la construcción de los conocimientos es, pues, una explicación psicológica, empírica, ceñida al tiempo y lugar; pero no ha explicado las condiciones últimas de posibilidad de las construcciones que los niños pueden hacer. Este no advertir la necesidad de la metafísica es quizás el rasgo más típico y negativo de la filosofía moderna respecto de la filosofía anterior.

29. Locke admite que hay un ser de las cosas: una reflexión adecuada nos hace conocer el ser de las cosas mismas (*from the being of things them selves, when duly considered*)⁶⁴. Ahora bien, ¿este ser de las cosas es conocido por reflexión y abstracción de las cosas? Pero ¿cómo se puede abstraer el ser de las cosas si antes no había sido conocido? Y ¿cómo pudo ser conocido si la inteligencia no tenía la noción de ser, no conocía absolutamente nada? Una inteligencia ¿puede ser llamada inteligencia (aun en potencia) si no conoce absolutamente nada? ¿Qué significa "poder conocer" "potencia de conocer", si aún no fuera inteligente, si aún no fuera, no existiera por no conocer nada? En realidad, Locke al hablar del ser de las cosas, confunde las cosas (los entes) con el ser, reduciendo todo el ser a las cosas (sensibles).

En realidad el empirismo no parte de la observación interna plena (pues ésta le indicaría que para conocer un ente se requiere como condición, previa y lógica, el conocimiento del ser); sino que su filosofía parte de una decisión, que solo acepta la observación de los entes externos sensibles, reduciendo todo lo demás a la imaginación y al poder de ésta de crear entes no sensibles a partir de los entes sensibles.

30. La concepción empirista del aprendizaje acentúa el aspecto psicológico del mismo, las circunstancias de lugar y de tiempo en que se da la experiencia; pero tiende a desacreditar la necesidad de la forma lógica que requiere comprender lo que una cosa es. En este contexto, el empirismo *prefiere las definiciones nominales* sobre las definiciones esenciales. Aquéllas explican el significado del nombre o palabra utilizada y las definiciones operativas. "La *definición*, entonces, como lo hemos indicado ya, no es sino hacer que otro entienda por palabras cuál es la idea significada por el término que se define"⁶⁵. Una definición se hace mejor, para un niño, si se enumeran aquellas ideas simples, mostrándoles las cosas, que se hallan combinadas en la significación del término definido. La definición es una explicación que se da de una palabra con otras pala-

⁶³ LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 75, L. I c. IV, n. 21. Cfr. ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, p. 101, n. 71, nota 1. ORANGE, C. *Repères épistémologique pour une didactique du problème* en *Les Sciences de l' éducation*, 1993, n. 4-5, p. 33-50.

⁶⁴ LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 78, L. I, c. IV, n. 24 y 25. Cfr. LOCKART, R. *Locke*. Valencia, ICE de la Universidad de Valencia, 1986.

⁶⁵ LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 402, L. III, c. III, n. 10.

bras; pero no se realizan siempre según las reglas de la lógica, esto es, por una idea general (género) y por una idea específica o propia (diferencia específica).

Si bien es acertado proceder inicial y didácticamente desde donde el niño está, con su capacidad para comprender lo concreto, sin embargo, un aprendizaje acerca de lo que son las cosas no termina allí sino en el conocimiento del ser de las cosas, clasificable en estructuras lógicas comunicables. Rosmini había advertido que *el orden científico no es*, en el caso de los niños, *el orden didáctico* adecuado a ellos; pero al final uno no debía suprimir al otro, como no se puede reducir lo lógico a lo psicológico sin disminuir la capacidad de comprensión de lo real y de su estructura objetiva.

31. Otra crítica que Rosmini hace al empirismo (y al sensismo en general), respecto de la construcción de los conocimientos, consiste en que éstos creen que para formar un universal solo es necesario *quitar algo* de la sensación⁶⁶. No advierten que si yo saco algo de lo sensible, eso sacado no es más que la mitad o un tercio de lo sensible y no una idea, porque no había aún nada inteligible en él; solo podría obtener otra sensación. Según Rosmini, por el contrario, la percepción intelectual comienza cuando en el sujeto se *le añade la idea del ser*, luz de la inteligencia que hace inteligible a lo sensible, de modo que el sujeto puede ahora comenzar a entender lo que antes era solo sensación.

Los empiristas y sensistas estiman que *las cosas sensibles pueden tener algo en común* y que la abstracción consiste en considerar separadamente eso común que hay en las cosas sensibles⁶⁷. Pero para Rosmini, una cosa sensible *no tiene nada en común con otra*; cada una es el término de una sensación diversa. Si el contenido de dos sensaciones parece común es porque a esas sensaciones se les ha unido el conocimiento de las mismas, y a la inteligencia puede entonces aparecerle algo de lo que son en común. La comparación es una relación, algo mental; implica una idea de lo que es común.

“El sentido percibe mejor aquella parte de las cosas que consideradas por el intelecto es *común*, que no aquella que considerada por el intelecto es singular. Se reflexione que el ser una cualidad, por ejemplo, el color rojo, común a varias cosas, no quiere decir sino que esa cualidad no tiene más que *una única y misma idea* para ser conocida; mientras que las otras cualidades necesitan de otras ideas diversas para ser conocidas”⁶⁸.

El solo hecho de sentir muchas cosas es una condición necesaria pero no suficiente para construir ideas. Las ideas de las cosas se construyen pues, por un lado, de una manera objetiva (esto es, por participación de la luz objetiva de la inteligencia o idea del ser) y, por otro, con un acto de conocer que realiza el sujeto percibiendo intelectivamente el ente sensible.

32. La construcción de los conocimientos implica a todo el hombre: a su capacidad de sentir y a su capacidad de conocer, a su sentimiento y a su inteligencia. Las sensaciones como se hallan materialmente en nuestro sentimiento no se pueden paragonar, ni encontrar en ellas algo en común, sino *mediante una idea* con la que el sujeto las relaciona. Conviene pues afirmar que nosotros construimos esa unificación y comunidad, abstrayendo sobre la base de dos o más ideas de cosas sensibles, esto es, dejando de considerar lo diverso y fijándonos solo en lo común conocido. “La idea representa no una sensación sola, sino todas las sensaciones de las que es tipo”⁶⁹.

⁶⁶ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 198, n. 164.

⁶⁷ LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 400-1, L. III, c. III, n. 7. Cfr. REIF, F. - LARKIN, J. *El conocimiento científico y el cotidiano: comparación e implicaciones para el aprendizaje en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1994, n. 21, p. 3-30. RODRÍGUEZ MORENO, M. *La representación y el aprendizaje de conceptos en Tarbiya*, 1993, n. 3, p. 59-79. ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Bs. As., Paidós, 1993.

⁶⁸ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 202, n. 167.

⁶⁹ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 217, n. 186.

Si no tuviésemos diversas sensaciones y solamente la idea aquellas perderían sus distinciones. Si no tuviésemos más que sensaciones ellas permanecerían siempre separadas, privadas de organización. Solo podrían tener la continuidad de una sensación que sigue a otra y la memoria sensible de esa cadena. Pero como somos a la vez sujetos sensitivos e inteligentes, podemos tener a la vez la multiplicidad de las sensaciones y la unificación de las mismas en una idea.

Mas el empirismo confundiendo "sensación" con "idea", *no da la razón última del ser que posibilita construir los conocimientos.*

33. En el pasado la construcción de los conocimientos fue obstruida por un recargo en los datos de la memoria y una acumulación de palabras ininteligibles. En la concepción empirista la obstrucción de una correcta construcción de los conocimientos se halla en que esta construcción se ha *centrado solamente en atender a las dificultades del sujeto*, sin referencia a la necesidad que éste requiere de ir gradualmente teniendo *presente la lógica de los objetos* a los cuales se refiere el objeto de su aprender.

Rosmini hacía mención a esto cuando afirmaba que el supremo principio de la educación humana se hallaba en la *formación del sujeto a la objetividad, en la construcción objetiva de la realidad*, en "conducir al hombre a que asimile en su espíritu el orden de las cosas exteriores y no quiera conformar las cosas exteriores a los afectos casuales de su ánimo"⁷⁰. Por cierto que el hombre para comprender lo real puede y debe usar su imaginación subjetiva para hacer hipótesis acerca de cómo es lo real; pero esas imaginaciones deben validarse con una referencia o refutación en la estructura objetiva de lo real y a su lógica.

34. La comprensión de los conocimientos tiene significado *verdadero* si aferra en esa comprensión el objeto que pretende, esto es, si la comprensión es *objetiva, fundada en los objetos conocidos no en la sensación del sujeto*. En caso contrario, creemos comprender pero no comprendemos: vivimos de nuestras opiniones, de nuestras construcciones arbitrarias, de nuestras sensaciones, sin correlato con la realidad. El empirismo ha pretendido dar razón de los conocimientos fundándose justamente en las cosas, pero al rechazar el fundamento de la objetividad (el ser), ha terminado fundando la construcción objetiva de las cosas solo en las sensaciones, las cuales son la modificación de nuestra subjetividad.

Por otra parte, a partir de las sensaciones, en la concepción rosminiana, nunca se podrá justificar el conocimiento y el origen de la inteligencia.

"Los que hacen nacer al hombre privado de toda idea (del ser), lo hacen nacer realmente *privado de inteligencia*; y pretenden después explicar, mediante las sensaciones adquiridas, este salto inmenso, por el cual de bruto debe pasar, desarrollándose y educándose, a ser hombre. Es imposible suponer un desarrollo sin un germen intelectual que se desarrolla; y tal germen los filósofos (sensistas) se lo niegan al hombre. Ellos por lo tanto se ven obligados a suponer una cosa del todo incomprensible: que venga creada en el hombre la inteligencia en un cierto punto, ciertamente no asignable, de su vida"⁷¹.

35. Por otra parte, la interpretación que Locke hace de Aristóteles *como si el intelecto no tuviese nada innato*⁷², no es correcta, pues el Aristóteles *admitió como innata la luz del intelecto*. Locke no solo no admite esa luz innata; sino, además, confunde como Aristóteles, luz que es objetiva, con el sujeto conocedor; confunde la luz (que es la con-

⁷⁰ ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C, p. 17. Cfr. RUIZ CUEVAS, J. *La teoria dell'errore in Rosmini in Rivista Rosminiana*, 1954, n. IV, 267-276.

⁷¹ Rosmini. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 33, nota 3.

⁷² LOCKE, J. *Ensayo sobre en entendimiento*: p. 57, L. I, c. III, n. 22.

dición para ver) con el ojo que es la potencia del sujeto para ver. "El intelecto, que es el ojo, en Aristóteles, está confundido con la luz que hace ver, el objeto con el sujeto"⁷³.

Por el contrario, según Rosmini, "la tabla rasa (el pizarrón en el cual nada se ha escrito) es el ser indeterminado, presente a nuestro espíritu"⁷⁴. Nuestro conocimiento, por lo tanto, *se construye siempre*, pero a partir de algo que es dado; inicialmente sobre algo inteligible, innato y objetivo (la luz constitutiva de la inteligencia); y sobre algo innato constitutivo del sujeto en su dimensión humana (el sentimiento fundamental corpóreo, en el cual se dan las sensaciones de los entes particulares). "La *idea del ser* y el *sentimiento* son los dos elementos primigenios de todo el saber humano. A estos dos elementos se debe reportar y en ellos deben terminar todas las definiciones y todas las demostraciones"⁷⁵. Sobre estos dos conocimientos previos y supuestos, pues, se construyen o se ayuda a construir los conocimientos: a partir del sentimiento fundamental es posible tener sensaciones (la experiencia sensible individual y social;) y, a partir de la idea del ser es posible la determinación de otras ideas acerca de los entes (la comprensión de lo sensible en sus relaciones). Construir conocimientos llega pues a tener presente la dimensión material y la dimensión espiritual del niño.

⁷³ Cfr. ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato*. Roma, Città Nuova, 1995. Observaciones conclusivas.

⁷⁴ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 538.

⁷⁵ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Bocca, 1954, n. 16.