

**LA AUTODETERMINACIÓN Y SU REALIZACIÓN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR:
ROSMINI, PIAGET, LAPASSADE, LOBROT.**

W. R. DAROS

SUMMARY: The ideal of autonomy is the main aim at education in modern times. Every one may be ready to take his own ways as individual person and as a social person. But autonomy is, after Kant, confused with liberty, with self determination and self government. Autonomy is therefore presented as the supreme and isolated value; but man forgives then his necessary reference to limits: the society and the human nature.

Rosmini criticizes this conception of autonomy and he connects liberty with rules and truth in society. The human right of learning and teaching is from then on considered in the social institution of school. The autonomy's conception of Piaget, Lapassade and Lobrot are also analysed in the context of Rosmini's philosophy that is used in this article as a paradigm of philosophical reflection.

KEY WORDS: Autonomy, self government, liberty, institution, Rosmini, Piaget, Lobrot.

EL IDEAL DE LA AUTODETERMINACIÓN PERSONAL E INSTITUCIONAL.

1. Es propio del ser racional el proponerse *finalidades*. Una acción del hombre, realizada sin una finalidad previamente propuesta por él, es una acción espontánea, instintiva, o irracional. Una acción sólo se justifica como humana, en el hombre, si él se propone un valor, un sentido, una finalidad y por ella busca los medios correspondientes para lograrla.

La modernidad ha hecho de la *capacidad de proponerse libremente finalidades*, una característica del hombre. La modernidad expresa la exacerbación de una tendencia secularizante que ha pretendido *desligar al hombre* de toda fuerza superior a él y ha hecho de la *libertad* el valor supremo. En el Iluminismo se ha pensado que ésta es la característica propia del hombre en cuanto tal, de la humanidad: por esta característica todos los hombres nacemos *iguales y hermanos* en la especie humana. En este contexto, tiene todo su sentido el ideal de la revolución francesa: libertad, igualdad, fraternidad.

En este clima, Kant ha expresado otra de las aspiraciones de la modernidad: todo hombre debe ser *autónomo*. Ser hombre es ser autónomo, como individuo y socialmente: de aquí el valor de las democracias y de los sistemas republicanos.

2. Actualmente, dada la creciente conciencia de la complejidad de los asuntos humanos, pocos pedagogos se atreven a establecer *finalidades para la educación*. Admiten que, como el hombre es racional o puede asumir una conducta racional y proponerse fines; pero se duda en forma creciente que un hombre pueda indicar a otro, en verdad, cuál es la finalidad de la vida humana. El hombre moderno es hipersensible a la idea de libertad personal, y cualquier intromisión en nombre de Dios, de la naturaleza humana, o incluso de la sociedad es vista como un peligro próximo o remoto de alienación.

Ante tal situación cultural y filosófica, los pedagogos suelen *asumir la idea y el valor de autonomía como el único ideal defendible del proceso educativo*: el proceso educativo, en forma individual, como institucional a través de las escuelas, debe preparar para que todo hombre decida *libremente, autónomamente* por sí mismo. Se admite con facilidad que no existe una finalidad para el hombre, sino muchas e indefinidas: es el hombre el que *autónomamente* debe decidir las metas y los medios, y determinar su voluntad.

3. Se confunden, pues, fácilmente tres aspectos: a) el de libertad, b) el de autodeterminación y c) el de autonomía.

Según el filósofo Antonio Rosmini, la *libertad* es una facultad o poder del hombre, con la que se indican que algunos de sus actos no están determinados por fuerzas instintivas interiores ni por fuerzas alienantes exteriores. La libertad es una facultad que aparece ante circunstancias dadas. Cuando el hombre se encuentra en esta condición, él entonces, como sujeto, puede elegir y *autodeterminarse*, esto es, iniciar como único responsable una acción.

"La *libertad* es la facultad de elegir entre dos voliciones. El acto de esta facultad es la elección. Es justamente la facultad de *determinarse* más bien hacia una que hacia otra de las dos voliciones. No es la facultad de las voliciones en sí mismas, sino la de elegir entre ellas"¹.

Mas debe distinguirse el elegir, el autodeterminarse, de los motivos por los cuales elige. Estos constituyen los valores por los que se mueven sin ser determinado por ellos. Estos valores, sin son objetivos, son el ser de las cosas, personas y acontecimientos. Estos valores objetivos (no los que arbitrariamente les puede atribuir el sujeto) constituyen la ley de las acciones típicamente humanas, esto es, de las acciones conscientes y libres.

4. Ahora bien, según Rosmini, el hombre no es libre si libre quiere decir autónomo. No existe objetivamente autonomía, esto es, una ley (*νομος*) creada por y para el individuo (*αυτο*). La ley objetiva es el ser mismo de las cosas, personas y acontecimientos en cuanto son en el momento dado de elegir. El hombre es libre para elegir, pero él no crea generalmente las condiciones en el momento en que elige. En el acto de elegir, el hombre es libre, "esencialmente señor, dominador, causa" de su acto; pero no autónomo, esto es, independiente de todas las condiciones en las que elige, de modo que él no establece *por sí y para sí* las condiciones formales en que elige².

Confundir *autonomía* con *libertad* es un error propio del idealismo que ha asumido críticamente la modernidad, endiosando al hombre. El hombre es libre, pero no puede negar su propia naturaleza al elegir. Es libre, puede autodeterminarse; pero no por ello es autónomo.

El hombre no es utópicamente libre, sino libre dentro de las condiciones de su naturaleza humana, en un tiempo y lugar histórico concreto en el que elige. Su elección, desde el momento en que es libre, no está determinada, sino autodeterminada; pero la elección *no es autónoma*. Esto significa que la *libertad* (en contra de ciertas expresiones de Kant) *no es para ella misma ley de sí misma*. Aunque la libertad es el valor supremo del sujeto hombre, no es un valor independiente del ser de las cosas, personas y acontecimientos.

5. En realidad, cuando se habla de autonomía, a nivel individual e institucional, se está hablando confusamente de libertad y de autodeterminación. ¿Las instituciones tienen el poder de autodeterminarse y también de crear sus propias leyes?

Diversas son las instituciones que los hombres han establecido. Entendemos ante todo por *institución* el conjunto de relaciones, procesos y recursos que un pueblo desarrolla e instituye socialmente para satisfacer un interés o necesidad social específica³. Las instituciones, pues, son, según Antonio Rosmini, *creaciones humanas e históricas*.

Rosmini (1797-1855) ha sido uno de los últimos filósofos en darnos un *sistema* de filosofía con el que analizó muy diversos aspectos de la realidad: el conocimiento, el hombre, la sociedad, la política, la moral, el derecho, etc. Como todo análisis profundamente humano y social, ofrece criterios que perduran por mucho tiempo. Pues bien, según Rosmini, algunas instituciones pueden responder bien a necesidades profundamente humanas, como es la necesidad de asociarse y trabajar por bienes comunes; mas él no creía en la perfección de las instituciones humanas. "El *perfeccionismo*, esto es, el sistema que cree posible que exista lo perfecto en las cosas humanas y que sacrifica los bienes presente a la imaginada perfección futura, es un efecto de la ignorancia"⁴.

De las diversas instituciones a las que puede atribuirse funciones educativas (las familias, las comunidades, los gobiernos, las religiones, etc.) nos interesa considerar ahora a la *escuela* en general, en sus diversos niveles, en cuanto son instituciones, en un contexto social y político, encargadas de posibilitar, formal y explícitamente, el proceso educativo⁵.

6. Las escuelas se inscriben, como instituciones, en la modernidad, en un ámbito mayor: el Estado. Éste debió crear su propio espacio, al surgir, particularmente en Italia, dentro del régimen eclesiástico.

El origen de distintas sociedades, dentro de la sociedad civil, da normalmente inicio a conflictos. Se impone entonces dos vías posibles de soluciones: la guerra o la justicia mediante la aceptación de pautas éticas. Las sociedades admiten, en este último caso, que deben coexistir en un contexto regulador ético. Esto implica que la coexistencia entre los hombres debe darse en un marco tanto de libertad como de límites.

El hombre, en efecto establece *dos tipos de vínculos*: uno con las cosas y es el vínculo de *propiedad*, entablando una relación de uso, medio o instrumento; otro es el *vínculo de sociedad*, en el cual los hombres gozan de bienes y fines comunes, estableciéndose una relación de benevolencia⁶. La finalidad que los hombres buscan en las sociedades no puede ser (en la concepción de Rosmini) sino el *bien humano*, esto es, el bien conveniente a la naturaleza humana, el bien que esta naturaleza desea y aprueba, y que en última instancia es un bien satisfactorio y moral⁷. Los bienes de apropiación son *bienes útiles y fines próximos* de las relaciones sociales; pero la satisfacción humana y la felicidad sólo se alcanzan en un bien más pleno que es *moral* y que constituye la *finalidad remota* de la unión social. Es bueno buscar el bien humano y es moral; por ello también es un *derecho* irrenunciable de toda persona individual y social, o sea, constituye una acción que no puede ser impedida por nadie. Para conseguir esta finalidad, los hombres crearon diversos medios, entre ellos, las instituciones. No es el hombre el que está al servicio de las instituciones, sino que el hombre crea las

instituciones para realizar su finalidad humana: "El hombre no es sólo ciudadano"⁸.

Los hombres establecen, pues, idealmente (aunque no siempre en la realidad) instituciones sociales siendo *libres* y para permanecer libres. En principio, la libertad de las que gozan las personas asociadas debería ser tanto mayor y más perfecta, cuanto más amplia y más perfecta es la sociedad⁹.

La libertad no se establece sobre la violencia o la fuerza sino sobre la justicia, y ésta sobre el reconocimiento de la *verdad*. Ser justo es reconocer lo que es cada cosa, el ser de cada cosa, la inteligibilidad o verdad de cada cosa, persona o acontecimiento. Por lo que se refiere a una sociedad, es justo reconocer que ella posee aspectos creados convencionalmente por los hombres que convienen en su fundación, pero esos aspectos no pueden ir contra la naturaleza de los hombres que la fundan. Dicho de otro modo, no sólo la libertad individual tiene sus condicionamientos y limitaciones sino también la libertad institucionalizada.

7. El hombre no pertenece necesariamente a una sola sociedad; sino que, normalmente y en forma inclusiva, integra *diversas* sociedades, generándose a veces situaciones conflictivas entre ellas.

Uno de estos conflictos, que interesaba a Rosmini, ha sido el de la relación entre la Iglesia católica y el naciente Estado italiano. Esta cuestión puntual es para nosotros hoy una cuestión resuelta; pero las ideas de Rosmini pueden servir de paradigma de reflexión para las relaciones sociales. Por ello cabe recordarlas.

El *Estado* es, para Rosmini, ante todo un cierto número de familias y de hombres, unidos a fin de dar un orden *pacífico* a sus recíprocas relaciones, de modo que todos y cada uno de sus derechos sean protegidos y regulados, de modo que se ejerciten sin colisión, para lo que se requiere proponerse metas en común¹⁰. Ahora bien, ¿el Estado es independiente de la Iglesia? Lo será si los individuos y las familias que lo componen lo son.

Los que pretenden la separación del Estado respecto de la Iglesia, entienden que el Estado debe hacer sus leyes con total autonomía, sin preocuparse de las prescripciones de la Iglesia. Esta cuestión depende de la fe que tienen los ciudadanos en la autoridad de la Iglesia. Para los no creyentes la separación de ambas sociedades es algo obvio. Pero dado que el gobierno civil se halla para proteger todos los derechos de todos los ciudadanos, el gobierno debe conocer estos derechos religiosos y no violarlos¹¹.

8. No obstante, no hay duda que todo estado, pequeño o grande "tiene su propia autonomía". La *autonomía* indica "la independencia que cada estado, plenamente constituido con existencia reconocida, tiene de todo otro, para darse sus propias leyes y establecer la dirección de su propio gobierno"¹². Mas la facultad de hacer leyes de cualquier sociedad no puede ejercerse injustamente, esto es, contra el ser de las cosas, personas y acontecimientos. De este modo, la *justicia* vertebrada y armoniza todas las facultades de todas las sociedades. Si la justicia preside las leyes, la autonomía en realidad no es más que *la libertad para autodeterminarse*, como individuo o como grupo social, ante ella; pero si la autonomía significa *arbitrio sin referencia a la justicia*, es posible pensar que cada grupo social o cada sociedad sea autónoma; mas esta autonomía no favorece el bien humano, pues no respeta la justicia, base de todo derecho.

"A una teoría, hecha de tal modo, hija del orgullo y de la inmoralidad, se le quiere dar en nuestros días un ropaje filosófico. Se comenzó estableciendo que 'el hombre es el legislador de sí mismo'. Kant, que puso en esta sentencia el principio de la ética, le dio el nombre de *autonomía*. Él, no obstante, no sacó, y probablemente no vio, las consecuencias de que era grávido. Hegel fue el ostetra del parto monstruoso. Si el hombre es legislador, si él es la fuente de toda moral y de todo derecho, conviene consecuentemente que sea Dios, porque todos sienten que la autoridad de la ley moral y la naturaleza de lo justo y honesto tiene algo de eterno y de divino... Estos pensadores por lo tanto que, sin darse gran cuidado para cerciorarse de si tal principio era verdadero y dándose gran cuidado para sacar de él impertérritos todas las consecuencias, no tuvieron dificultad en afirmar que no hay otra divinidad fuera del hombre o de la humanidad, y así vino al mundo la moderna *Antropolatría*.¹³

9. Después que el hombre fue divinizado, era natural que el Estado también lo fuera. Hegel describió al Estado como un gran Dios organizado, con la unión casi podría decirse de otras divinidades menores. No fue maravilla que se hablara de la *omnipotencia* del Estado, de su *absoluta independencia*, de su *autonomía*, omnipotencia de las leyes. Este sistema, loco y brutal, fue llamado *Estatolatría*. Destruída la referencia a la justicia y a la moralidad, estos autores lanzaron a los pueblos al arbitrio de sus gobernantes, aunque algunos la llamaron libertad y otros la tomaron como si fuese un gran tesoro. Y aunque los gobernantes representen al pueblo, la moralidad quedó sacrificada al cálculo de la utilidad de la mayoría, los débiles a los fuertes, a la opinión pública. Cuando la mayoría no respeta la justicia, la mayoría es la peor de todas las tiranías¹⁴. La armonía es posible, por una parte, sobre la base del respeto a la libertad de los individuos y grupos y, por otra, sobre el reconocimiento de la verdad que realiza la justicia por parte de todos.

Si autonomía significa respetar la justicia, es loable que los Estados sean autónomos, pero en este caso concordarán en una finalidad común. La autonomía en la esfera de lo útil estará entonces subordinada a la esfera de lo moral y honesto. Si el Estado o sociedad civil se ocupa de lo útil y la Iglesia de lo moral, existe un relativo poder y autonomía, pero sería de desear que entre estas distintas e inconfundibles sociedades existiera una real armonía entre ambas¹⁵. La *utilidad* sin la justicia no es humana; más la realización de la *justicia* en sí misma aporta la máxima consistencia y utilidad a las sociedades¹⁶.

VERDAD Y LIBERTAD, DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS HOMBRES EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.

10. Aunque la expresión aparezca como estereotipada, a pocas filosofías se ajusta mejor la sentencia, según la cual si el hombre no ser realiza *en verdad* y *en libertad* no se realiza como ser humano, que a la filosofía de Rosmini. Indudablemente que el hombre necesita ante todo comer y realizarse biológicamente, pero esto es un derecho de todo viviente y él no nos caracteriza como humanos. No excluimos pues esta necesidad, sino que la damos como básica para todo ser viviente. El derecho a

la existencia biológica no es un derecho humano sino más profundo y radical: de por sí es un derecho de todo viviente.

11. Nuestra sociedad ha padecido distintos tipos de represión: también la represión de los sentimientos. paradójicamente, y por oposición, esto ha llevado a que algunos autores estimen que lo más humano consiste en el *sentimiento* o en la expresión del sentimiento. Pues bien, Rosmini afirma que el hombre es un *sentimiento fundamental*, mas en esto no se distingue de los animales, los cuales también lo poseen y este sentimiento los constituye plenamente. El hombre¹⁷ se distingue; a) por sentir, con un sentimiento fundamental, no sólo lo corpóreo, sino también la idea del ser y tener entonces un *sentimiento de lo espiritual*; b) por ejercer, en su humanidad, esa espiritualidad no sólo existiendo en medio de las dificultades materiales, sino además *buscando la verdad en libertad*. El hombre, en su ser más específico, intuye la verdad del ser y por ello: a) es inteligente; b) puede abstraerse de los entes y considerarlos desde distintos puntos de vista; b) esa abstracción lo libera de lo sensible y contingente, y la libertad intelectual es la raíz para otras dimensiones de la libertad. Lo que forma al hombre como tal es la *forma constituyente de la verdad* y el ejercicio por *reconocerla consciente y libremente* en la participación de los entes¹⁸. Porque la libertad en el hombre no es el mero ejercicio del movimiento espontáneo de locomoción; sino el obrar como dueño de sí, no coaccionado por los estímulos exteriores ni interiores; sino un obrar con referencia y reconocimiento del ser de las cosas¹⁹.

12. La *verdad*, por su parte, hablando en general, no es más que el *ser inteligible*, porque la verdad de algo es la inteligibilidad de algo captada por la mente. La verdad en general no impide la búsqueda de la verdad en particular, en cada momento histórico y en cada circunstancia concreta. La verdad no suprime la libertad de investigación; por el contrario, la requiere. La verdad es, el fundamento objetivo de los derechos, y la *libertad* es derecho fundamental del sujeto humano, el principio activo supremo que constituye a la persona humana²⁰. La *verdad* pertenece al ser de las cosas, pero la *libertad* es máximo bien subjetivo del hombre y la raíz de los bienes de la persona humana²¹.

El respeto por la libertad para buscar la verdad lleva a admitir la *libertad de conciencia* en las formas de vida de las personas que se reúnen para formar una sociedad. En consecuencia, las leyes civiles no deberían oponerse ni directa ni indirectamente a la conciencia religiosa de los ciudadanos, más aún bajo el supuesto que las religiones buscan el bien común de todos los hombres. Los estados, pues, no deberían establecer leyes sobre materia religiosa, ni por el contrario sobre ateísmo, ni tampoco gobernar y establecer leyes según la oportunidad y la fuerza del partido mayoritario²².

13. Ahora bien, si el hombre es en verdad y libertad, él no pierde este derecho al entrar en instituciones sociales. En hombre tiene, pues, *derecho a aprender y a enseñar en verdad y libertad*. Este derecho no es solo un derecho individual sino que debe ser también *social y políticamente* reconocido, pues es derecho por ser justo, respondiendo al ser del hombre, y la *justicia* es lo que dignifica a las sociedades y políticas sobre los partidismos, lo que no puede hacer la fuerza.

"La *libertad* es el ejercicio no impedido de los propios derechos"²³. El ejercicio de los derechos es el reconocimiento de la vida moral de los hombres, de las sociedades e instituciones. Referida a las instituciones escolares, estas se constituyen sobre "el ejercicio no impedido de enseñar y aprender"²⁴.

El impedimento del ejercicio de las propias potencias o posibilidades, en su ejercicio inofensivo y honesto, viola la moral y el derecho natural.

El hombre tiene ante todo el *derecho natural* de "*aprender de todos*", del que surge el otro correlativo: el de *enseñar*. Impedir enseñar es impedir que alguien pueda aprender, por lo que el enseñar se convierte también en un derecho natural. Sin embargo este derecho tiene sus límites.

14. Los *límites de un derecho* son los extremos o condiciones fuera de las cuales deja de existir. Rosmini considera los siguientes límites esenciales:

a) La *falta de saber necesario* es un límite a este derecho, pues le falta como la materia del derecho para enseñar. Saber implica la posesión de conocimientos *abiertos a la búsqueda de la verdad*, a su verificación o falsación. Esto no significa que los errores no tengan una función didáctica; mas esta funcionalidad la adquieren en relación a la búsqueda de la verdad.

"Los errores son los que llevan a mayor luz a la verdad, la cual anunciada sola y sin la contrapuesta falsedad permanece en la mente con una luz modesta, sin vida y relevancia, ya que es de las confrontaciones que nuestra atención es movida y reforzada. Por otra parte, a una gran verdad la mente no llega de un salto; le es necesario a la mente, para conocerla bien, hacer la misma escalera que se suele hacer al hallarla..."²⁵.

Cuando no se admite este límite, los amigos de la "libertad bastarda" aceptan que se puede enseñar todo lo que de erróneo puede caber en un cerebro desordenado y todo lo que de perverso puede aflorar de un corazón perverso.

b) La *falta de honestidad* en la enseñanza hace a la acción injusta, y la injusticia no tiene derecho, pues el derecho consiste "en una facultad de obrar lo que place, protegida de la ley moral, que genera en los otros el respeto"²⁶.

c) La *falta de inofensividad* en el enseñar. "No hay derecho a enseñar cuando, para poder enseñar se debe disturbar a otros que actualmente enseñan, o cuando se ejercita cierta violencia para tener discípulos, lo que sería una lesión del derecho de aprender"²⁷.

15. En este contexto, varias pueden ser las personas jurídicas, individuales o sociales, que puedan ejercer la docencia. Rosmini las reduce, en la Italia de su época, a seis: 1) los padres de familia; 2) los doctos; 3) las iglesias, especialmente la Católica; 4) los benefactores que con su propio dinero mantienen las escuelas; 5) las comunas y provincias; 6) el gobierno"²⁸. El monopolio del gobierno en materia de enseñanza ofende el derecho de aprender y enseñar de los ciudadanos.

16. Del derecho general de aprender y enseñar se sigue otro derecho: el derecho a enseñar con el *método* que los doctos crean más oportuno. Sería una contradicción conceder el derecho de enseñar a los doctos y luego pretender que ellos deban enseñar con

un solo método, impuesto, por ejemplo, de la mano invisible del gobierno²⁹.

Una libre concurrencia, ayudada con medios honesto es suficiente para obtener que los ignorantes se abstengan de la pre-sunción de ser maestros de lo que no saben. Por el contrario, ciertos gobiernos se dan aires de liberales pero razonan de este modo: "Nosotros queremos que para todos sea libres en el enseñar, pero queremos que los que enseñan públicamente reciban del gobierno su licencia, y la paguen, y antes de recibir la licencia den pruebas de su ciencia. Pero las pruebas de la ciencia toca al gobierno el establecerlas". En este caso, el derecho a aprender queda supeditado a la medida de la doctrina tasada por el gobierno, sin cuya medida opinable y subjetiva nadie puede enseñar.

"Por el contrario, los *métodos de enseñanza* no se pueden ciertamente perfeccionar si no por medio de libres, asiduos, y no contrapuestos experimentos que realizan los doctos de las diversas maneras de comunicar el saber, que ellos conciben y que sólo ellos pueden concebir".³⁰

17. Un método impuesto por el gobierno sería una fuente inexhausta de vejaciones y persecuciones legales a personas beneméritas. Muchos, si carecen de pan, se acomodarán a las exigencias; otros, si no tienen necesidad de ella para vivir, se abstendrán de aplicarse a una profesión miserablemente manejada. De este modo, el gobierno se quita toda posibilidad de hacer progresar a los docentes, pues en vez de tratarlos respetuosamente, los desprecia y maneja como máquinas, habiendo él mismo contribuido ha hacerlos tales.

El gobierno tampoco puede suprimir la decisión de los ciudadanos padres, bajo el pretexto de que los padres son, por ejemplo anticuados, rezagados en los conocimientos que hoy exige la sociedad. Esta es una actitud ideológica o, como la llamaba Rosmini, *doctrinaria* por la cual se cree que el poseer la verdad da derechos a suprimir la libertad ajena.

"Existen entre nosotros *doctrinarios* que reconocen en los padres el derecho de hacer instruir a sus hijos por personas de su confianza, elegidas sin impedimento; pero luego agregan: 'No obstante esto, al presente, no conviene dejar esta libertad a los padres de familia, porque no la saben usar; tienen muchos prejuicios embebidos en tiempos pasados. Conviene por lo tanto, por ahora, privarlos de esa libertad, hasta que son formados en las nuevas ideas de hoy día; entonces se la concederemos'. Estos que así razonan son falsos liberales...Se creen poder disponer, a su arbitrio sin escrúpulo alguno, de la libertad de todos".³¹

Un gobierno así no se halla inclinado a la libertad, sino a formar una camarilla partidaria, y por ello desea él sólo disponer de la instrucción y educación, a fin de que esta camarilla se haga potente. Entonces no será ya el derecho lo que impere en la sociedad sino la fuerza.

La función del gobierno nacional, provincial o municipal, consiste en asegurar el ejercicio de los derechos de todos. En consecuencia su función, respecto del aprendizaje y la enseñanza, no consiste en entorpecer o competir con el derecho de los

ciudadanos; sino en suplir, cuando la comunidad se lo requiere, la carencia de establecimientos de instrucción y educación y crearlos.

18. Que un gobierno mantenga una enseñanza oficial tiene su fundamento en la justicia distributiva. No se niega que el gobierno tenga derecho a elegir a los docentes de instituciones oficiales, pero dentro del margen de la justicia distributiva. La justa elección de los docentes es la que logra elegir a los más doctos e idóneos. La elección, pues no puede ser arbitraria, como si se trata de un patrón que toma a los sirvientes que quiere.

"Si el gobierno dejase verdaderamente libre a todos el ejercicio del derecho de enseñar, y tuviese al mismo tiempo un ojo imparcial sobre tantas escuelas e instituciones que nacerían por sí mismas en todas las partes de la nación, cuando no fuesen oprimidas y esterilizadas por el despotismo gubernamental o por la presunción de ciencia que tienen los gobernantes, le sería fácil encontrar no pocos maestros que, habiendo realizado su tirocinio en tales escuelas, y dadas pruebas de su probidad, ciencia y aptitud de enseñar, podrían ser por él invitados a tomar puesto en la enseñanza oficial, atrayéndolos con ventajas mayores de las que puedan tener en los establecimientos o escuelas no oficiales".³²

19. Los primeros agentes de la educación de los hijos son sus padres. Ellos deberían poder: a) elegir sin educarlos en instituciones privadas o públicas, en la nación o en el extranjero; b) pagar a personas que creen llenas de conocimientos, probidad e idoneidad; c) de asociarse para establecer escuelas y mandar a ellas a sus hijos.

Los padres mismos, sin embargo, deben respetar en sus hijos los derechos connaturales, inalienables y absolutos de todos los hombres. No pueden, por ejemplo, dar a sus hijos una enseñanza perversa, pudiendo en este caso el gobierno tomar la tutela de los derechos de los hijos. "porque el gobierno fue instituido principalmente para tutelar los derechos de todos"³³.

Los padres tienen derecho a elegir a los docentes que enseñarán a sus hijos, pero no puede ser una elección caprichosa, sino guiada por la razón que busca la verdad y la moralidad que perfecciona al hombre. En cuanto a la elección del mejor método para enseñar, esto no depende del saber de los padres: esto debe quedar en manos de los mismos docentes y educadores. El saber verdadero tiene una existencia sólo dependiente de la verdad del saber y del conocimiento verdadero del alumno al que el docente posibilita ese saber; y no es el dinero de los padres el que decide esta cuestión.

20. Rosmini advertía que si bien el *materialismo* del siglo dieciocho e inicio del diecinueve no era teóricamente sólido, se halla no obstante inmensamente difundido en el orden práctico, "penetrando en todas las relaciones de la vida". Con esta visión materialista de la vida, la gente cree que quien paga a otro hombre por un oficio, adquiere una ilimitada autoridad sobre él y sobre su oficio, cualquiera sea. Pero "los maestros y educadores no pueden ser tratados como siervos de quien les da un estipendio, sino con reverencia y gratitud por el servicio que ofrecen a la sociedad"³⁴.

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR NO ES UNA EMPRESA COMERCIAL.

21. En cuanto al modo de solventar una institución educativa, Rosmini distingue a los benefactores de los especuladores. *Benefactores* son aquellos que, aunque instituyen una escuela, no obtienen ganancia de ella, mientras que el *especulador* sí lo hace. Por *especuladores* debe entenderse a aquellos individuos o personas morales que, haciendo de una escuela o colegio una empresa, conducen la administración para la propia cuenta, y a tal finalidad pagan a maestros o instructores, y hacen otros gastos, exigiendo de los que aprenden una retribución, calculada de modo que ganen dinero con esta empresa. No es el docente que trabaja en esa escuela el especulador sino el dueño de la empresa. Tampoco es especulativa la administración de ciertas instituciones educativas cuya ganancias quedan para incrementar la institución misma.

Ahora bien, los especuladores no poseen derecho natural alguno para enseñar, pues no tienen el conocimiento para enseñar como los doctos; no tienen la paternidad para elegir los maestros e instructores; ni tienen el título de benefactores para levantar colegios o escuelas. La enseñanza que ofrecen los especuladores no es una cuestión de libertad de enseñanza, sino de libertad de industria y puede ser examinada por el lado moral, político y económico. Si el gobierno prohibiese estas empresas no estaría atacando la libertad de enseñanza, sino de comercio³⁵.

22. "Hay algo de inconveniente y repugnante" en el hacer de la instrucción y educación de los jóvenes una especulación económica, porque ella se convierte en un simple *medio de una finalidad material*.

"El especulador (prescindiendo de una virtud personal extraordinaria) hará a veces cosas buenas, a veces cosas malas, según le sugiera la política de la oportunidad. Él querrá complacer a aquellos de los que espera una ganancia mayor o un mayor incremento de su industria. Eligirá aquellas doctrinas y máximas educativas que más secunden la moda de los tiempos, y querrá maestros e instructores conforme a esta necesidad

Así los establecimientos de enseñanza y educación *no tendrán por fundamento ningún principio firme e inconcuso de verdad, de justicia, de deber y de derecho*, si no es por un accidente de las circunstancias".³⁶

Añádase a esto que el interés aconseja a los especuladores dar una importancia exagerada a todo lo superficial, a muestras exteriores de habilidad y saber; pero entonces la educación se convierte en algo aparente y verborrágico, "carente de solidez: el hombre así no se forma, sino más bien se deforma y corrompe". Tendremos jóvenes llenos de vanidad, con un saber no digerido, sin carácter moral.

23. Estos establecimientos, fruto de la especulación, viven necesariamente de la opinión pública, y hacen todo lo posible para obtenerla. Usarán la prensa con elogios ampulosos para sus institutos, emplearán medios honestos y deshonestos, adulaciones, denigraciones, camarillas, etc.

Por el contrario, los institutos de beneficencia no querrán emplear medios deshonestos. Su finalidad será solamente el bien de los jóvenes.

Es cierto que no todos los especuladores obran deslealmente; los puede haber también buenos. Pero las leyes no se pueden fundar sobre las excepciones, sino sobre lo que es conforme a la naturaleza de las cosas. Por ello Rosmini estima que el gobierno quitando la especulación en la educación e instrucción de la juventud, tutelaría el derecho de todos a una buena educación.

AUTODETERMINACIÓN EN EL ÁMBITO INSTITUCIONAL.

24. Los hombres gozan de la posibilidad de autodeterminarse, ejerciendo la libertad ante todo en el ámbito intelectual. La libertad no es un mero poder moverse espontáneo; sino un poder elegir entre cosas conocidas y actuar en consecuencia. La libertad humana, en efecto, implica el conocimiento, y para que la libertad sea verdadera el conocimiento también debe serlo.

La libertad su pone que la energía psíquica del hombre no se halle ligada ni a necesidades interiores o instintivas, ni a necesidades o presiones exteriores; justamente la parte de energía psíquica que se halla libre de estas necesidades se puede llamar libertad, y el hombre la puede conducir eligiendo entre objetos conocidos que por sí mismos no lo llevan a una decisión. El hombre entonces debe autodeterminarse: determinar por sí mismo la elección. El hombre se determina por sí mismo aunque al elegir determine seguir en su elección bilateral un criterio subjetivo, placentero, egoísta, o un criterio objetivo, altruista.

"Esta especie de libertad no se halla en obrar sin una razón, lo que haría irracional a la operación; sino se halla en esto: que estando presente en el ánimo diversas razones y motivos de operar, esté en poder del hombre el hacer que prevalezca uno de esos sobre todos los otros, y que así llegue a ser el motivo que determina su voluntad a obrar".³⁷

25. Ahora bien, es en la libertad donde reside la persona humana, en cuanto la libertad es el supremo principio activo que ejerce el sujeto³⁸. La libertad, si bien es el *supremo valor del sujeto humano*, adquiere un *valor objetivo* positivo en relación a la verdad y al bien, y negativo en relación a la falsedad y a la maldad.

En este contexto, el hombre *no es autónomo*: no genera sus propias leyes de conducta, sin tener en cuenta su naturaleza que le ofrece objetos de a elegir; pero el hombre sí es un sujeto que en cuanto es libre *se autodetermina* ante objetos de posible elección.

En este contexto también, las *instituciones* (que son el conjunto de relaciones, procesos y recursos que un pueblo desarrolla e instituye socialmente para satisfacer un interés o necesidad social específica³⁹) deberían llevar al desarrollo de la persona, dejando margen para el uso de la libertad de los ciudadanos que viven en ellas.

26. La autodeterminación en el ámbito de las instituciones, como el ámbito personal e individual, se rige por la misma norma: *la verdad y la libertad son derechos constitutivos de la persona humana y deben ser siempre respetados*.

A nivel individual, ningún hombre tiene autoridad para *imponer* a otro hombre una idea o doctrina, suprimiendo su libertad⁴⁰.

A nivel institucional, las estructuras sociales creadas por los hombres no pueden moralmente suprimir los derechos fundamen-

tales de la libre búsqueda de la verdad. Las instituciones escolares, por ejemplo, deberían procurar posibilitar que los que aprenden busquen la verdad "sin dañar la sana libertad del pensar"⁴¹. Rosmini no piensa a las instituciones escolares como instrumentos para imponer doctrinas, sino como medios que "propagan el método para encontrarla" y sus aplicaciones, acordes al desarrollo y posibilidades del niño⁴².

27. La autodeterminación debería acompañarse en el hombre de dos virtudes: el coraje y la humildad. El *coraje* intelectual consiste en una moderada y racional confianza en las propias fuerzas y en una moderada y racional desconfianza por toda otra autoridad humana. La *humildad* intelectual nos lleva a considerar todo lo que ya se ha dicho sobre los asuntos que se investiga con coraje.

A nivel institucional, la autodeterminación supone: a) la confianza en las propias fuerzas de conducción; b) la desconfianza por el abuso de toda autoridad ajena; y c) la consideración de la propia conducta en relación con las normas de conductas que han utilizado otros hombres anteriormente.

La confianza no puede ser tanta que no permita dudar de los conocimientos humanos y exigir modos de validación de los mismos. La desconfianza no puede ser tanta que no se tenga confianza en la inteligencia humana y las formas metódicas de proceder. La autodeterminación exige ante todo la capacidad de autodominio de la inteligencia y de la voluntad propia. Es necesario, pues, que las escuelas posibiliten, como instituciones, "el ejercicio de las facultades del espíritu, no sobrecargando la memoria con palabras, sino dando motivo y ejercicio a todas las potencias, y principalmente a la del entendimiento, formando en los alumnos un pensar recto y juicioso"⁴³.

28. Las instituciones educativas deberían regirse por una *pedagogía* (teoría y arte) que posibilite una práctica de modo que los que aprenden puedan alcanzar el más alto grado de perfección, "mediante un desarrollo ordenado y armónico en todas sus facultades" físicas, intelectuales y morales⁴⁴.

Más no es el desarrollo en sí mismo en que tiene un valor, sino el desarrollo de todas las facultades del ser humano en vista a poder conocer la *verdad* (valor objetivo), ejercer la libertad la *autodeterminación* de las acciones (valor máximo del sujeto), y convivir en búsqueda del *bien humano pleno*⁴⁵, mediante vínculos sociales, sobre la base de una comunidad de bienes⁴⁶.

29. Las formas de conducción y de gobierno, en que se desarrolla el grupo social (por ejemplo, el escolar), para posibilitar ese desarrollo, pueden ser variadas. En este contexto, no interesan tanto las formas en sí misma en que se gobierna un grupo o una institución escolar, cuando si de hecho en cualesquiera de esas formas se alcanza el *pleno desarrollo humano* que compete a toda sociedad. Ahora bien, el pleno desarrollo humano no puede darse si el proceso educativo no tiende a *posibilitar la búsqueda y adhesión a la verdad* en una *forma libre*, que es la adecuada a la de todo grupo social. Los que forman una sociedad, así sea una sociedad escolar, como lo es la escuela, no pueden sino ser libres. "La sociedad, por su naturaleza, excluye la esclavitud. Las personas en cuanto son socias son libres".⁴⁷

30. Para que exista una *condición social* en las instituciones educativas no es suficiente: a) la coexistencia de las personas; b) ni la convivencia; c) ni las convenciones; d) sino que se re-

quiere además relaciones intelectuales, libres y morales con los que se busca un bien común, y que generan respeto y derechos entre las personas⁴⁸.

Ahora bien, en la sociedad familiar y en la escolar intervienen los niños y adolescentes que no siempre ejercen el dominio de sus facultades intelectuales, racionales y libres. En la medida en que uno o varios adultos gobiernan como siervos a los menores, no existe sociedad, sino *gobierno señorial*, en el que unos piensan, deciden libremente y mandan, y otros obedecen. Éstos son tomados como medios para los fines que los adultos se proponen al educarlos⁴⁹. La educación aparece entonces como un logro que se obtiene (conductas, destrezas, comportamientos, adquisición de conocimientos) incluso a veces con prescindencia de la voluntad libre del que se educa. La educación es, pues, una realidad social cuando existe "un vínculo formado por varias personas que tienden a una finalidad, teniendo conciencia y voluntad de tender conjuntamente a esa finalidad"⁵⁰. Pero muy raramente se dan sociedades puras, en las que no exista elementos de dominio de las personas en algunos sectores o momentos: "Es muy frecuente el caso en el que el vínculo social está mezclado con el vínculo señorial"⁵¹. El derecho de señorear es un derecho del señor en cuanto a la forma de obrar de las personas súbditas (por ejemplo, el derecho de los padres respecto de sus hijos); pero "no es un derecho de superioridad personal: en cuanto a la persona, el siervo y el señor son perfectamente iguales"⁵². La acción del señor o del padre, o por prolongación del docente ante un alumno menor, no puede causar daño a la *persona* de sus súbditos, hijos o alumnos, sin cometer injusticia y perder su derecho. En realidad, el padre y el docente no pueden considerar a sus hijos y alumnos como medios para el beneficio propio, como hace el señor; sino que, aunque sus alumnos pequeños no estén en condiciones de decidir y autodeterminar a veces sus acciones, deben actuar como gobernantes que administran un bien común para el beneficio de todos. En este contexto, toda la acción del docente debería encaminarse a posibilitar de su parte y de parte de los alumnos, *el bien común que es aprender*. Todos los socios de la comunidad escolar tienen derecho a que no se dispongan cosas opuestas al fin y bien común de esa sociedad⁵³.

31. El hecho de que los niños coexistan en una escuela no hace de ella una sociedad, sino en tanto y en cuanto tienen conciencia y voluntad de participar en la búsqueda de un *bien común que es el aprender*. Por ello un elemento y una finalidad fundamental de la vida del aula y de la escuela en general, es crear la posibilidad de que los que participan en la escuela sean conscientes y libres de tender a lograr, con el esfuerzo común de directivos, docentes, no docentes y alumnos, el aprender. En consecuencia, el arte de aprender individualmente es el arte de educación individual⁵⁴; y el arte de aprender socialmente (esto es, con una es con una finalidad consciente y libre entre todos los participantes) el arte de la educación social.

32. El aprender implica una *autodeterminación* creciente tanto para decidir sobre la construcción y valor de los conocimientos, como sobre la construcción y valor de las conductas sociales en la institución.

"El hombre no conoce plenamente una doctrina, si no la ha *reencontrado* él mismo, y si no ha hecho él mismo la demostración hasta tanto que con su propio raciocinio no la *reconstruye* y la *rehace* por sí mismo

(*la ricostituisce e la rifà da se medesimo*); he aquí un importante precepto del que debe sacar provecho la escuela".⁵⁵

En la escuela, debería darse el pasaje de una relación de señoreo de los niños por parte de los adultos a una creciente relación social de *coparticipación en un bien común* a los docentes y alumnos que es el aprender. Más la participación en un bien común, en forma inteligente y libre, requiere que se posibilite a los que aprendan, el dominio de sus inteligencias y de sus actos en libertad y responsabilidad.

33. La educación implica armonizar la mente, el corazón y la vida⁵⁶ del hombre en sí mismo y con los demás. En este contexto, la autodeterminación en el ámbito institucional o social no es un regalo, sino una conquista progresiva que cada uno hace en la medida en que es capaz de dominar sus posibilidades o potencias (de conocimiento y de acción) y aplicarlas a participar en un bien común. El primero de entre ellos, en la escuela, lo constituye el poder *aprender* (dominar y ejercer efectivamente la capacidad de aprender aplicada a conocer, a estar, a hacer, a convivir).

El ejercicio de la autodeterminación en una institución (en este caso, escolar) exige que las personas que la forman pongan, con un acto de voluntad consciente y libre, algo en común. "Esta *comunidad* es lo que liga a las voluntades, las unifica, queriendo todas ellas esa *comunidad y solidaridad*"⁵⁷.

La falta de conciencia en un bien común (como es el aprender, facilitado por el docente y realizado por el que aprende) es el primer síntoma de la ruptura de una sociedad. Por el contrario, una gran conciencia en un bien común mutuamente deseado del uno para los otros y de todos para cada uno genera no sólo una sociedad, sino una *amistad*⁵⁸. La *lucha social*, pues, es la excepción en las relaciones sociales y no el motor esencial que la constituye. La relación social es una relación de *benevolencia*, esto es, de querer un bien en común, donde se logran y mantienen bienes privados respetando el derecho a ambos tipos de bienes.

Mas las instituciones sociales son bienes-medios para bienes-fines. Estos se reducen al logro de la plenitud y fruición del bien humano.

34. La autodeterminación sobre cuestiones que refieren al bien común de la sociedad se manifiesta mediante la pluralidad del voto; pero se debe tener en cuenta que *la mayoría* aunque constituya la fuerza, no siempre implica la justicia y la verdad sobre un asunto que afecta también a una minoría. Mas si el interés común prima en las decisiones manifestadas con voto, éste expresa el mejor medio para buscar el bien común. "Es cosa razonable suponer que no haya mejor partido de aquel que es aprobado por el mayor número de juicios de los igualmente interesados"⁵⁹. Sin embargo, sería idealmente deseable (aunque en la realidad sea poco factible) un voto cualificado en proporción a lo que cada uno aporta en común, de modo que quien más aporta (por ejemplo, con conocimiento verdadero, en cuanto es verdadero) más pueda influir en las decisiones.

En todos los casos, es deseable la búsqueda de unanimidad en la búsqueda del bien común, pues sin él no existe la sociedad. De esto se advierte la importancia de las *asambleas y diálogos* para intentar lograrlo⁶⁰.

LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA. CONFRONTACIÓN CON ALGUNAS IDEAS DE J. PIAGET, DE G. LAPASSADE Y M. LOBROT.

a) *La concepción de J. Piaget sobre la autonomía de la persona en la institución.*

35. Jean Piaget parte de una concepción del hombre según la cual éste hereda dos funciones invariantes: la de *organizarse a sí mismo* y la *adaptarse*, al asimilarlo, al medio en que vive⁶¹.

Por la función de organización de sí mismo, la actividad de estructurarse a sí mismo adquiere una relevancia particular. Aprender no implica copiar la realidad, sino ordenar y construir el conocimiento, donde sobre lo dado, el sujeto aporta una actividad asimilante y estructurante, al tiempo que se autoestructura con el dominio de sus posibilidades. "La experiencia o los refuerzos externos no constituyen el solo factor en juego: hay que atribuir una parte importante, en la adquisición de las nociones en juego, a la actividad del sujeto mismo (*à l'activité du sujet lui-même*)"⁶².

Todo el proceso de aprendizaje y de educación culmina en el intento y en el logro de *autoconstruirse, autorregularse, autoformarse*⁶³. La autoformación, a su vez, termina construyendo una *personalidad autónoma y moral*, organizada, estructurada con valores, en un proyecto de vida, donde el sujeto termina por "adueñarse de sí mismo en la máxima responsabilidad", en un proceso de cooperación y solidaridad⁶⁴.

36. Piaget toma el concepto de *autonomía* de la filosofía kantiana y lo hace sinónimo de actuar personal. La persona es persona porque es autónoma. La *educación* es el proceso por el cual cada uno aprende a pasar de ser individuo a ser persona. El *individuo* se halla centrado sobre sí mismo, sobre su solo punto de vista egocéntrico, obstaculizando las relaciones de reciprocidad inherentes a toda vida social evolucionada.

"La *persona*, por el contrario, es el individuo que acepta libremente la disciplina, o que contribuye a su constitución y se somete así voluntariamente a un sistema de normas recíprocas que subordinan su libertad al respeto mutuo. La personalidad es, pues cierta forma de conciencia intelectual y conciencia moral, tan alejada de la 'anomía' propia del egocentrismo, como de la 'heteronomía' de las presiones exteriores, porque realiza su *autonomía* al ponerla junto a la reciprocidad".⁶⁵

La *autonomía* consiste en "una sumisión del yo a reglas ('*nomía*') que se da a sí mismo ("*autó*") o que elabora libremente, en cooperación con sus semejantes"⁶⁶.

Cabe notar, sin embargo, aquí que Piaget unifica en el concepto de autonomía cosas diferentes: por un lado, la capacidad de *autodeterminarse*, de ser *libre*; pero por otro también la capacidad y el ejercicio de *darse las propias normas*; sin embargo estas normas propias, que pueden proceder y ser el resultado de un diálogo, deben responder a una cierta *racionalidad*, lo que implica que los pensamientos estén conformes con la realidad, que haya una gestión activa y verificativa de la razón⁶⁷.

38. En la concepción de Piaget, la autonomía es el resultado de un proceso. En niño en sus primeros años de vida es heterónimo, esto es, depende en sus juicios de los factores exteriores; pri-

meramente del placer y del dolor (especialmente hasta los dos años, en donde no existe aún criterio moral, porque no existe objetividad) Luego los juicios del niño se rigen por un criterio *heterónomo*: por los premios o castigos de los adultos o la sociedad que lo rodean, de modo que es bueno lo que los adultos dicen que es bueno y malo lo que ellos tienen por malo.

Ahora bien la autonomía, el criterio y norma propia no procede directamente de la heteronomía; sino del diálogo, de la discusión y cooperación con los niños de su edad (8 o 10 años). Es entonces que el niño advierte que las normas son convenciones sociales, que se pueden cambiar si el grupo conviene en cambiarlas y atenerse a otras normas. Para Piaget, pues, la autonomía es el conjunto de las *normas que cada uno elabora y se impone* como reglas de juego social, en un ámbito de convenciones racionalmente discutidas. Entonces, "las normas dejan de ser exteriores. Se convierten en factores y productos de la personalidad: de este modo la *autonomía* sucede a la *heteronomía*"⁶⁸.

39. Ahora bien, ¿qué función cumple la sociedad escolar (la escuela) en el posibilitar y desarrollar la autonomía de los alumnos? La sociedad, familiar y civil en general y la escolar en particular, ayudan a pasar al niño en su evolución, por diversos estadios de modo que éste logre la *introspección* y la *conciencia de sí*, en la cual residieran sus propias valoraciones.

"Podemos distinguir *tres estadios* en la evolución en la evolución de la introspección infantil. Durante el primero, puesto que el niño en presencia de una pregunta fácil encuentra inmediatamente la respuesta por adaptación casi automática, pero no sabe decir cómo ha hecho. Durante el segundo estadio, el niño debe tantear para encontrar una solución. Pero es todavía incapaz de introspección o incluso de introspección inmediata. Durante el tercer estadio se hace posible la introspección...

Toda introspección es muy difícil; supone no solo que cobremos conciencia de las relaciones tejidas por nuestro pensamiento, sino también del trabajo mismo de este pensamiento"⁶⁹.

El escolar niño es un individuo que considera primeramente al grupo en función suya, en vez de situarse entre los otros en un sistema de relaciones recíprocas⁷⁰. A partir de problemas, el niño al crecer y para crecer psicológica y moralmente, debe discutir puntos de vista, de probar sus afirmaciones, debe ser coherente. Ahora bien, la escuela, al proponer una metodología de intento de solución de problemas sistemáticamente en todas sus asignaturas, está proponiendo no solo un desarrollo en la objetividad intelectual, sino también en la autonomía moral, o mejor dicho en la *autodeterminación de sus juicios debiendo respetar no sólo a las personas, sino también la objetividad* de los datos o referentes sociales.

"En la educación moral se plantea un problema de *autogobierno*, paralelo al de la autoformación de la razón en el seno de una colectividad de investigación....

La personalidad es a la vez contraria a la anarquía y a la coacción, porque es *autónoma* y porque dos autonomías no pueden tener entre sí más que relaciones recíprocas"⁷¹.

40. En la *cooperación* en las actividades la que lleva al a autonomía. Ella es fuente de crítica gracias al control mutuo. El niño, hecho adolescente, rechaza entonces la convicción espontánea propia del egocentrismo y la confianza ciega en el adulto. La discusión engendra la reflexión y la verificación objetiva. La cooperación conduce al reconocimiento de la lógica formal, como leyes normativas para la búsqueda en común. "La escuela debe ser un medio de *experimentación individual* y de *reflexión en común* en forma equilibrada"⁷².

La escuela, al posibilitar la crítica mutua, posibilita una objetividad progresiva. Surgen entonces criterios propios procedentes de la propia conciencia, cualitativamente diferentes de los de la imposición heterónoma. La autonomía enseña a cooperar entre sí y "a someterse a reglas comunes". La autonomía no es sin más el resultado de la imposición social o del respeto unilateral del niño por las normas de los adultos (prestigio de los mayores, gerontocracia); sino un logro de cada adolescente interactuando, *discutiendo especialmente con sus pares diversos puntos de vista* sobre lo que valen o no valen las cosas, las acciones, las personas, las conductas.

41. Ahora bien, el concepto de autonomía tratado por Piaget ha estado *fuertemente centrado en las personas, en los individuos y no en las instituciones*. Más aún, Piaget considera que el ideal de la autonomía afecta directamente a la persona que es así preparada para actuar como ciudadano. Por ello es un ideal lo suficientemente plástico como para ser utilizado dentro de cualquier forma de organización social y política.

"Que se trate, en efecto, de los diferentes tipos de democracia o de las variedades múltiples de los regímenes autoritarios, siempre constituirá la autonomía una preparación para la vida del ciudadano, tanto mejor, cuanto más sustituyen en ella el ejercicio concreto y la experiencia de la vida cívica a la lección teórica y verbal.

La autonomía, por tanto, puede lo mismo adoptar la forma parlamentaria y democrática (lo que se ha llamado 'la democracia en la escuela'), que insistir sobre el principio de los jefes"⁷³.

A Piaget le interesa el logro de la autonomía ante todo *intelectual* (la comprensión recíproca, la discusión objetiva, el colocarse dentro del punto de vista ajeno para pesar el pro y el contra); luego la *psicológica* (la cooperación de los niños, la libertad en el juzgar), y finalmente la *moral* los (valores propios, el reconocimiento de los propios límites). Para Piaget, la vida moral no es más que el *autogobierno* llevado hasta la vida social: personas dueñas de sí y con respeto mutuo⁷⁴. Por ello, Piaget advierte sobre los *peligros* de una autonomía sin reflexión crítica y sin "buen sentido"⁷⁵. Como se advierte, Piaget, al *carecer de base metafísica para la objetividad basada en el ser* de las cosas, no puede avanzar más que hasta la reflexión crítica como Kant en quien se apoya, o recurrir como Descartes al "buen sentido" vulgar y cotidiano, pese a sus declaraciones de búsqueda de científicidad.

42. Como se advierte Piaget confunde, y toma como sinónimos, dos conceptos diversos: el de *autogobierno* (o autodominio, el gobernarse a sí mismo por sí mismo, lo que implica el dominio de las propias fuerzas de acuerdo a un propio plan de vida); y el

de *autonomía* (establecerse las propias *normas* o *leyes* con las cuales debe regirse la conciencia y la conducta). El autogobierno es un problema que remite al sujeto; la autonomía remite también a las normas o leyes morales objetivas, que no pueden ser creadas para el sujeto y ser a la vez objetivas. Y en el caso de que sean el resultado de una transacción social, producto del diálogo y la crítica, no pasan de tener una transubjetividad social. C. Kamii, al continuar las ideas de Piaget, continúa también esa misma ambigüedad que confunde e identifica *autogobierno* con *autonomía*.

"Autonomía significa ser gobernado por uno mismo. Es lo opuesto a heteronomía, que significa ser gobernado por otro...En la moralidad de autonomía cada individuo decide lo que está bien y lo que está mal, mediante la reciprocidad...La esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar decisiones por sí mismos".⁷⁶

b) *La concepción de G. Lapassade y M. Lobrot sobre la autogestión pedagógica institucional.*

43. George Lapassade, en la década del 70, ha publicado algunos trabajos, y promovido otros de un grupo de colaboradores, destinados a valorizar a la educación como un proceso *autogestionario* en el ámbito institucional. Luego este movimiento de ideas pasó a denominarse *pedagogía institucional*, sobre todo por obra de M. Lobrot. Las primeras experiencias, realizadas en 1963, y publicadas en 1967, fomentaron el movimiento de mayo de 1968 en Francia, y tomaron auge con él.⁷⁷

Lapassade parte de la idea de C. Marx por la cual los trabajadores son capaces de autogobierno o de realizar una sociedad de autogestión.⁷⁸ La autogestión pedagógica cuestiona el sistema actual de las instituciones sociales, presentándose como una contrainstitución capaz de posibilitar analizar los elementos ocultos del sistema.

44. Cabe preguntarse, sin embargo, si el concepto de autogestión se relaciona o es equivalente al de autonomía.

Es de notar, ante todo, que estos autores raramente mencionan el término *autonomía* por estar signado de un tinte individual, centrándose la lectura e interés de ellos, por el contrario, en lo social. Pero cabe advertir que el concepto de autogestión implica el concepto de autonomía, mas desde una perspectiva social. El concepto de *autogestión*, referido a las instituciones educativas, implica, en efecto, tres elementos fundamentales: a) la función *instituyente* (la de instituir un nuevo poder: un poder colectivo, con capacidad creadora en cuanto cuerpo social)⁷⁹; b) la función de *decidir*, por parte del grupo, acerca de lo educativo; c) la función de *gobernar y dirigir* el proceso educativo.

45. Según Lapassade ha habido tres concepciones de la autogestión:

La *primera* ha consistido en hacer, por medio de una decisión de los docentes, en forma autoritaria, un sistema de *autogestión administrativa* en educación en el cual los maestros renuncian a transmitir mensajes, proponiendo modelos cooperativos, dejando que los alumnos decidan los métodos y los programas de aprendizaje. Desaparece la antigua relación educador-educando y la función del docente es negativa: el docente ayuda sólo si el

grupo se lo requiere. Podría decirse que es la tendencia fundada por Makarenko.

La *segunda* concepción ha concebido a la autogestión como *gobierno de sí (self-government) o autoformación*. El plan Dalton y la obra de Freinet definen esta orientación. Los consejos de clase se transforman en un grupo de autogestión, con texto libre, contratos, autocorrección y otros nuevos medios teóricos y prácticos de educación.

La *tercera* concepción ha concebido a la autogestión en forma *generalizada y libertaria*. Los docentes no instituyen la autogestión, sino que dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale las contrainstituciones. En este contexto cambian las expectativas del docente:

"Espera que la clase se organice por sí misma, defina sus objetivos, su manera de trabajar, sus sistemas de regulación. Sin embargo, acepta trabajar en la medida en que se lo pida. El principio de la 'solicitud' es esencial. Esto quiere decir en la práctica que puede presentar temas, informar, orientar, siempre y cuando esto le sea solicitado".⁸⁰

El docente más que contenidos da, cuando se lo solicitan, formas de trabajo, de manera definida, discreta y breve.

46. En esta concepción de la educación, se estima que ella es un proceso de *autoestructuración*: a partir de un estado totalmente informal, cada uno y el grupo en sí mismo, después de cierta angustia y traumatismo inicial, advierte que debe pasar a una autorregulación y autoestructuración de sí.

En su organización, el grupo tratará, ante todo, de manejarse por medio del voto, para pasar luego a un funcionamiento lo suficientemente diversificado como para que todos se encuentren satisfechos. El diálogo, la crítica de las ideas, se hacen necesarias.

En concreto, la autogestión pedagógica se propone tres metas:

- 1) Que los alumnos y el docente realicen un trabajo no aburrido, de modo que no se tenga nostalgia por las vacaciones.
- 2) Aportar una formación sistemática, que afecte a la formación de toda la personalidad, sin limitarse al plano intelectual.
- 3) Preparar a los alumnos para el análisis del sistema social burocrático en el que viven⁸¹.

La metodología pedagógica de la autogestión es la inspirada en la no-directividad propuesta por C. Rogers⁸². El docente es visto como un facilitador con una actitud que consiste en intervenir únicamente para "facilitar la manifestación del punto de vista del otro y el desarrollo de la *autonomía* de su pensamiento"⁸³. Pero más que nunca el docente debe evitar todo dogmatismo.

La preparación del docente debe ser ante todo psicología y debería ser un técnico en dinámica de grupos, para posibilitar la *autodeterminación* en los grupos, en un estilo de trabajo cooperativo⁸⁴. "El poder del grupo pasa por el reconocimiento de la *autonomía* de cada uno"⁸⁵. Pero la autogestión pedagógica debe advertir que es la *institución escolar* la que debe posibilitar la libertad, la elección, la responsabilidad.

"Nos damos cuenta que cada individuo es responsable de su formación... Formar el sentido de la responsabilidad en los niños quitándoles toda responsabilidad no es un método muy lógico. No temo escandalizar a algunos padres al decir que la pedagogía *autoritaria*,

la que ellos conocieron, tal vez sea capaz de fabricar 'grandes cerebros', pero fracasa generalmente en la formación de hombres. La verdadera formación se efectúa entonces fuera de la escuela y, a veces, contra la escuela.

Por mi parte, elegí tratar a mis alumnos como a seres humanos y no como a animales a los que se engorda y se doma".⁸⁶

El docente debe ser consciente de que no puede éticamente adoctrinar. Sin proselitismo, sin adoctrinamiento debe posibilitar abrir a los alumnos a todas las discusiones y a todos los intercambios⁸⁷.

47. La autogestión pedagógica tiene dos aspectos: uno interno y otro externo. La *gestión interna* contempla los horarios, los programas, las normas de trabajo, que en la pedagogía tradicional estaba en manos del docente. La *gestión externa* implica la constitución del grupo o clase en sí misma desde fuera de la misma, los directores e inspectores de escuelas, los reglamentos, etc. Son coercitivas y se hallan fuera del gobierno del grupo en la pedagogía tradicional.

Ahora bien, la función de la autogestión reside en posibilitar *analizar* las instituciones, como paso previo e indispensable para todo cambio.

"En la autogestión, la actitud 'no directiva' del educador se ejerce, antes que nada, respecto al saber instituido y esto como un rechazo metódico a la identificación con ese saber y, por lo tanto, como una forma de negarse a 'transmitir' tal sedicente saber; la autogestión no debería basarse en la idea positivista según la cual los alumnos podrían administrar espontáneamente el saber instituido; sino, por el contrario, en la 'negación' de ese saber y en la elucidación del no-saber que, que más que un saber ilusorio, guía nuestros pasos".⁸⁸

48. Concebir al proceso educativo como un proceso de *autogestión institucional* implica superar tanto la psicología de los grupos como la sociología positiva de las organizaciones; implica revelar las fronteras entre la ciencia y la política⁸⁹.

Mediante la autogestión institucional es necesario analizar las instituciones y advertir que éstas no son el resultado de un contrato libre, sino impuesto por el Estado, según este esquema:

- a) El Ministerio de Educación Nacional debe empezar estableciendo las condiciones.
- b) Las instituciones educativas deben a su vez definir sus objetivos.
- c) Luego corresponde a los docentes actuar.
- d) Pero no incumbe a los docentes establecer los objetivos.

Esto significa reconocer al Estado la capacidad fundadora e instituyente de la educación. El Estado se convierte en la ideología dominante y las otras instituciones no tienen nada de educativo. En este contexto, los partidarios de la autogestión reclaman ubicar esta propuesta "en una estrategia revolucionaria y en el marco de referencia teórico de la lucha por la destrucción del Estado"⁹⁰.

49. Ahora bien, por debajo de la propuesta de cambio institucional se halla una determinada concepción del hombre que lleva a postular estos cambios. Para la autogestión pedagógica insti-

tucional, el hombre es un ser creador, experiencial; sus ideas, sus gustos, sus envidias nacen del contacto afectivo con la realidad. El ser humano es autónomo, libre⁹¹; tiende a inventar, fabricar, cambiar al mundo y a los demás, superarse en su obra y debido a ello experimenta satisfacción.⁹² El ser humano aprende comprendiendo y extendiendo su conocimiento, esto es, descubriendo sin cesar dominios donde puede insertarse el proceso creador (*processus créateur*).

"La vida intelectual de la humanidad ha empezado siempre por ser un conjunto de relaciones sociales...Cuanto más se desarrolla esa vida intelectual, tanto más busca propagarse, provocar comunicaciones y confrontaciones intelectuales e incluso comunidades de hombres, fundadas en la investigación y en la elaboración común de la verdad".⁹³

Pero dada la maleabilidad del hombre, se llega al convencimiento de un hecho fundamental: el individuo es un producto de la educación, y la educación tiene un componente esencialmente social⁹⁴. Por el reconocimiento del medio social y por la necesidad de un compromiso social es necesario ir más allá del pensamiento de C. Rogers.

50. En el proceso de aprendizaje, la educación no se centra sólo sobre el individuo, sino también sobre los otros y sobre la tarea social⁹⁵. La autogestión no es más que una combinación de democracia y de no directividad. En una colectividad los hombres se someten a ella, "pero permanecen autónomos en relación a ella, con la finalidad de salvaguardar su autonomía. Ellos no son esclavos de la colectividad, aunque están a su servicio"⁹⁶.

Incluso en el proceso de aprendizaje, el individuo autónomo, las exigencias de la tarea social y la organización mediante un plan, se requieren mutuamente⁹⁷. En este contexto, es necesario superar la burocracia, la alienación hecha administración impersonal. La burocracia decide en lugar de la colectividad, la explota económicamente, genera una organización autónoma que permite escapar a la responsabilidad personal atribuyéndosela al sistema. Ella define su propio modo de reclutamiento, sus relaciones internas, sus promociones, sus condiciones de trabajo, constituyéndose en un poder independiente, soberano y anónimo.

51. En el ámbito de la burocracia, el docente como el alumno es evaluado no por criterio de eficacia o valor, sino por su conformidad al sistema. La meta de la educación ya no es la formación de la personalidad del niño o su inteligencia, sino la conformidad con el programa, la obtención de la obediencia y "el buen éxito del niño en el examen"⁹⁸; un examen que no tiende a manifestar la comprensión, sino la memorización.

Se requiere, pues, una pedagogía nueva que no genere y se agote en estrategias de autocontrol o autoprogramación, sino que genere un nuevo tipo de hombre y de sociedad. "Toda la diferencia entre la pedagogía institucional y las otras formas de pedagogía radica en que puede haber entre el liberalismo, tan encomiado por los norteamericanos, que tiende a suscitar *hic et nunc* una actividad independiente, y una *concepción nueva de la sociedad* en la que las relaciones sociales se definirían de acuerdo con modelos nuevos"⁹⁹. Estos modelos deben respetar, al mismo tiempo, las iniciativas divergentes de los participantes y la posibilidad de trabajar en grupo con instituciones satisfactorias

En este contexto, la educación es básicamente un proceso de autogestión, de autonomía, de autodecisión individual y social institucionalizado, que hace evolucionar y modificar a las personas.

"En realidad, la dinámica del grupo autodirigido, como de todo grupo en el cual los individuos pueden expresar sus necesidades esenciales, engendra no sólo una satisfacción de esas necesidades, sino sobre todo una modificación en el mundo de las necesidades y de los intereses, una reestructuración de la afectividad fundamental. La persona se modifica, evoluciona y se convierte en 'otra'. Se produce un fenómeno esencial que se llama vulgarmente *educación*"¹⁰⁰.

La educación en su núcleo fundamental es autonomía: "Si la *autonomía* es la condición *sine qua non* de la formación y no sólo su meta, quiere decir que toda acción cumplida con una actitud 'no autónoma' no deja huella en nosotros".¹⁰¹

OBSERVACIONES CRÍTICAS.

52. La *crítica* tiene algún sentido si se hacen patente los *criterios* con los cuales se la ejerce. Ahora bien, en este contexto, urgen ante todo dos precisiones: a) mantener la distinción entre autodeterminación y autogobierno por un lado, y autonomía o el problema de quien establece las normas (*los nomoi*) sobre las que cada uno (*autós*) se determina y gobierna, por otro; b) establecer los criterios (el concepto de hombre, de sociedad, de educación) en relación a los cuales la autogestión resulta educativa.

53. Respecto de la primera cuestión, observamos que en la concepción de Rosmini la *autonomía*, a nivel social implica "la independencia que cada estado, plenamente constituido con existencia reconocida, tiene de todo otro, para darse sus propias leyes y establecer la dirección de su propio gobierno"¹⁰². A nivel social existe, pues, para los socios que constituyen una sociedad, la posibilidad de autogobierno y la posibilidad de darse las propias leyes de conducta social. Pero *no son totalmente autónomas sino que deben ser justas* y responder al mayor bien común humano y no a las decisiones arbitrarias. De este modo, en el pensamiento de Rosmini, la *justicia* vertebra y armoniza todas las facultades de todas las sociedades. Si la justicia preside las leyes, la autonomía no es más que la libertad para autodeterminarse, como individuo o como grupo social, ante ella. No existe propiamente hablando leyes para cada uno, inventadas y establecidas por el arbitrio de cada uno.

Mientras el *autogobierno* es una aspiración y un derecho legítimo de los individuos y sociedades, la *autonomía* si no reconoce las exigencias e la naturaleza humana y el bien común como finalidad de la sociedad, implica entonces una egolatría o estatolatría¹⁰³.

54. Una diferencia fundamental entre la concepción rosminiana y la de autores como Piaget, Lapassade y Lobrot, se halla en que Rosmini parte de una concepción filosófica basa en el *ser* del hombre y de la sociedad, mientras que Piaget parte de una concepción *biológica y psicológica*, y Lapassade y Lobrot de una concepción *sociopolítica*.

No obstante los diferentes puntos de partida, estos autores poseen aspiraciones o puntos de llegada muy cercanos, como puede

ser luchar y lograr una vida humana más justa. Aunque el concepto de lo *humano* no sea el mismo en estos autores, participan de algunos elementos comunes, como la defensa de la verdad, el ejercicio de la libertad para autogobernar la vida individual y social.

Son justamente estas concordancias las que exigen prestar más atención a los principios de los diferentes sistemas.

55. La concepción rosminiana del hombre es una *concepción ontológica y metafísica*, fundada en un ser que trasciende todos los entes históricos, sociales, contingentes. Lo que forma al hombre como tal es la *forma constituyente de la verdad* (amplia como el ser que no se confunde con los entes) y el ejercicio por *reconocerla consciente y libremente* en la participación de los entes¹⁰⁴. La libertad aparece en el pensamiento de Rosmini como un derecho, fundado en la ética y ésta en el reconocimiento del ser de cada cosa. La libertad y la ley (el ser de cada cosa) aparecen implicándose, respetándose y exigiéndose mutuamente.

Las concepciones de Piaget, por el contrario, deja infundado, desde el punto de vista de la filosofía, el ser que da la posibilidad del autogobierno al ser humano. El autogobierno aparece como un *hecho social* que de hecho algunas personas logran. Este hecho funda, en Piaget, sin más, el derecho. La libertad aparece en este autor como una prolongación de la espontaneidad en el ejercicio de las acciones. La inteligencia es una prolongación de la embriogénesis de biológica. Piaget no se plantea el problema filosófico de la diferencia entre lo biológico o material y lo espiritual, incluyendo todo en un solo desarrollo a partir de una base físico-químico-biológica.

"Mi objetivo que era descubrir una especie de embriología de la inteligencia, estaba adaptado a mi formación biológica; desde el principio de mis reflexiones estaba convencido de que el problema de las relaciones entre organismo y medio se planteaba también en el dominio del conocimiento"¹⁰⁵.

56. La autonomía en Piaget *no está explicada filosóficamente*, sino más bien *supuesta* en la concepción que se ha hecho de la vida. Toda vida posee en forma innata dos invariantes funcionales: la adaptación al medio y la *organización* del sujeto. Ahora bien, esta tendencia función a la propia organización es el *origen biológico de la autonomía* del sujeto viviente respecto del medio con el cual sin embargo interactúa constantemente. Piaget, en la vida biológica del sujeto, incluía las sensaciones del sujeto. A éstas les dio movimiento mediante "esquemas motores dotados de actividad autónoma y conquistadora"¹⁰⁶; otorgó a la vida biológica la capacidad de que los esquemas de acción y comprensión "funcionen por sí mismos interiormente"¹⁰⁷, lo que equivale a darle una *autonomía* de acción. Mediante estos esquemas y su coordinación elaboró la unidad del sujeto y luego la conciencia autónoma. Piaget identifica sin más la vida biológica con la potencial vida inteligente; ésta no es más que el desarrollo de aquella, dadas ciertas circunstancias evolutivas y genéticas, sin que se requiera otra causa que indique su posibilidad, pues las formas orgánicas comprenden a las formas cognitivas como a un resultante necesario"¹⁰⁸.

57. Para explicar la posibilidad de la autonomía en la concepción piagetiana, no es necesario suponer ningún ser, *que trascendiendo los entes, lo deja abierto a la posibilidad de elegir, de autodeterminarse, de ser libre*. En la concepción de Piaget,

la libertad es un hecho: el hecho de que los sujetos vivientes actúan prescindiendo de ciertos aspectos de la realidad percibida, lo que implica la adquisición *de hecho* de un poder de abstracción. La posición filosófica de Piaget es pues, *empirista y positivista*: lo que de hecho se da adquiere, de hecho, su derecho a la existencia, sin requerir ninguna otra justificación de las condiciones últimas de posibilidad del hecho. Así, por ejemplo, el poder de *generalizar* no implica en el hombre, para su explicación más que un proceso de hecho: el niño asimila objetos y esta asimilación "se va extendiendo a objetos más variados de modo que se hace más *generalizada*"¹⁰⁹.

Piaget sostenía que él no era positivista en cuanto admitía la validez de las hipótesis, la actividad de los sujetos en la construcción de los conocimientos y una concepción indefinidamente abierta de la ciencia ante cualquier problema; en las investigaciones quería ocuparse de los "hechos positivos", y no de existir algo absoluto debía hallarse "en los hechos"¹¹⁰. Ahora bien, con ésta última expresión no hacía más que afirmar el positivismo de su filosofía que quería negar.

58. Comentando los derechos del hombre, Piaget ve a la *persona* como a un individuo que acepta libremente una disciplina, o que contribuye a su constitución, y se somete así a un sistema de normas recíprocas que subordinan la libertad al respeto mutuo. La persona humana no queda definida más que por su ser social, por la reciprocidad¹¹¹; no por un ser distinto que posibilita esa conducta. Es, pues, el hecho positivo el que justifica el ser y no el ser la condición de posibilidad de los hechos, con lo que se advierte que la mentalidad de Piaget es la propia de un científico cerrada en la positividad a los planteos filosóficos que la trascienden.

Cuando raramente Piaget habla de las condiciones de posibilidad del desarrollo del hombre, recurre entonces a un postulado de tipo kantiano: a una "herencia de funcionamiento" y no a una herencia de estructuras o ideas¹¹².

Piaget otorga la vida misma la capacidad de una "creación continua de formas cada vez más complejas y un equilibrio progresivo entre estas formas y el medio"¹¹³. La inteligencia es un caso particular de la adaptación biológica que prolonga esta creación. *La autonomía no es más que un caso de autoactividad que genera sus propias reglas en la interacción con el medio*. En el caso del hombre, a partir del medio social y del respeto mutuo, surgen reglas creadas por los iguales y aceptadas como racionales. La *autonomía* es, pues una creación humana en un doble sentido: a) en el sentido de una organización del sujeto que se autodomina; y b) en el sentido de una creación de reglas con las que todos y cada uno de los que componen la sociedad aceptan una disciplina.

59. Para Rosmini, el ser humano antes de ser social y político es *persona*, esto es, posee una finalidad propia, dada en el ser trascendente de su inteligencia y una libertad inalienable en ninguno de los objetos fabricados por el hombre. La persona humana no se agota en su sociabilidad. Su ser no es sólo el producto de la socialización o de su base biológica. La persona se hace; pero se hace a partir de lo que es, o sea, a partir del *ser que la constituye y le posibilita su entidad, su operar, organizarse, entender y proponerse metas*.

Por su parte Rosmini no niega que el surgimiento del yo y de la conciencia requiera de la presencia de los demás hombres y del lenguaje como una *condición necesaria, pero no suficiente*. Para el surgimiento de la inteligencia no solo se requiere una

heredada capacidad de funcionamiento organizacional, sino además la *intuición del ser inteligible* e inconsciente que hace potencialmente inteligente a la inteligencia y la humaniza¹¹⁴.

Piaget, por su parte, temía que "al considerar la vida como irreductible a la materia y la inteligencia como una facultad inherente a la vida", se hiciese de la inteligencia una facultad que se bastase a sí misma, como una facultad con "un objeto dado independientemente del sujeto", por lo que el conocimiento se convertía en copiar los objetos por parte del sujeto, y no en construirlos¹¹⁵.

60. Lo que Rosmini critica a Kant, es el que haya puesto *numerosas* (doce) categorías inteligibles innatas (que contenían elementos materiales innecesarios) para explicar la inteligencia humana¹¹⁶, siendo así que sólo era necesario admitir una forma inteligible innata: la idea del ser. Con el conocimiento innato del ser (que no es ni Dios, ni los entes), con los datos que aportan los sentidos y con la actividad del hombre es posible construir y explicar el origen de todos los restantes conocimientos humanos. Pero al suprimir tanto Kant como Piaget la necesidad trascendente del ser inteligible, que da a la inteligencia una apertura potencialmente infinita, dejaban sin explicar la condición de posibilidad, filosófica y metafísica, de la inteligencia. El *ser inteligible* es la *luz inteligible*, es la *condición de posibilidad para inteligir*, como la luz solar es la condición de posibilidad para ver: no es suficiente que haya objetos y que el sujeto realiza la acción de mover los ojos y mirar; se requiere la luz como *condición necesaria aunque insuficiente en sí misma* para poder ver los objetos. Los científicos establecen los hechos: los objetos que son vistos, la actividad psicológica de mirar; pero sucede a veces, que, por tan obvio, ignoran y hasta niegan la condición de posibilidad fundamental de la visión: la luz sensible para los ojos y la luz inteligible para la inteligencia.

61. La crítica a los supuestos piagetianos vale también para autores como Lapassade y Lobrot, por lo que se refiere a su reducción del hombre a su ser social. Pero la reivindicación de estos autores *carece también del fundamento filosófico metafísico*, de la apertura de todo hombre al ser que funda la inteligencia y le da una dignidad que trasciende todas las construcciones sociales.

Autores como Lapassade y Lobrot reivindican una sociedad con facultad de autogestión y vida democrática; pero estas excelentes y justas reivindicaciones no se hallan fundadas explícitamente en una filosofía del ser del hombre. Sus exigencias aparecen como expresiones de deseos sobre lo que es digno del hombre; mas no se deducen de una filosofía coherente. Por mi parte, dice uno de los autores, "elegí tratar a mis alumnos como a seres humanos y no como a animales a los que se engorda y se doma"¹¹⁷. Subyace, pues, en estos autores, una concepción antropológica de la dignidad humana que debería explicitarse, de modo quede injustificada la explotación o maltrato social del hombre.

La lucha por las situaciones injustas del Estado solo cobran sentido en una concepción donde la persona es concebida con un ser que supera a todos los entes, a todas las construcciones humanas realizadas en la historia. Esto supone remontarse hasta una filosofía no sólo hasta una política y una sociología positivista, que de hecho critica situaciones de hecho.

63. En la concepción de Rosmini, la sociedad está al servicio de las personas, que en cuanto son socias son libres. La socie-

dad misma tiene sentido en vistas a un bien común análogamente construido y participado por los que integran la sociedad. La situación de lucha sólo se justifica por la existencia de la injusticia social; pero la condición social se genera no sobre la base de la lucha de todos contra todos, sino sobre las acciones de *beneficencia*, esto es, de *lograr comunitariamente bienes sin perder las libertades individuales*. El vínculo de sociedad tiene por base la *benevolencia* mutua de las personas que se unen".¹¹⁸

Pero el bien de la persona y de la libertad no se halla en su mero ejercicio subjetivo, sino en las acciones realizadas por el sujeto con objetividad, esto es, con el reconocimiento del ser de las cosas, acontecimientos y personas. La libertad, pues, si bien por el lado del sujeto es un ejercicio de *autodeterminación*, no es sin embargo, un ejercicio de creación de normas o leyes (*autonomía*) sin referencia al ser de los objetos, acontecimientos y personas. El ser de ellos es la ley de verdad de la inteligencia. La inteligencia "no hace esta ley, sino que la recibe" del ser de los objetos¹¹⁹.

64. Autores como Lapassade y Lobrot acentúan el valor de las relaciones sociales "fundadas en la investigación y en la elaboración común de la verdad"¹²⁰; pero no elaboran una fundamentación filosófica de la misma. La verdad queda reducida a relaciones sociales de reciprocidad aceptables.

"La autogestión no debería basarse en la idea positivista según la cual los alumnos podrían administrar espontáneamente el saber instituido"¹²¹. Ahora bien, la crítica al positivismo sólo puede realizarse desde una dimensión que lo trascienda, como la crítica a los entes sólo puede realizarse desde el ser que los fundamenta y les da sentido. La crítica como valor educativo tampoco puede basarse en ideas innatas *determinadas*, que nos ligarían irremediabilmente a ellas, sino en una *apertura inteligible base común de la inteligibilidad para todos los hombres* como es el ser que no se reduce a ningún ente, aunque los fundamenta.

La sociedad no es un nuevo absoluto, sino un medio para la realización del "verdadero bien humano": realización en la *verdad*, en el *bien* y en su reconocimiento que genera la *justicia* para todos y cada uno de los humanos¹²². En este contexto, la educación escolar tiene una función irremplazable: la de ser una sociedad que promueva la búsqueda de la verdad, el amor al bien y a la justicia en una comunidad de aprendizaje que sirva (aun en su utopía) de introducción a una nueva sociedad. La sociedad positiva sólo puede superarse con ideas acerca de una sociedad no realizada aún y utópica, pero realizable.

65. Mas cabe notar que por *debajo de las preocupaciones institucionales yace una antropología*. Cuando se critica las instituciones, lo que se desea es poder posibilitar una realización más plena del hombre y entonces no se duda en hacer evolucionar o revolucionar las condiciones sociales e institucionales.

Tras las concepciones de Lapassade y Lobrot se halla una concepción del hombre que es el producto de una evolución biológica y de sus creaciones sociales. Para Lobrot no existe nada parecido a una "naturaleza humana", o a la "esencia del hombre". El hombre se hace, aprende todo lo que sabe. La humanidad empieza a descubrir sus infinitas posibilidades. Pero Lobrot no intenta justificar filosóficamente esa infinita posibilidad: se contenta con afirmarla. Los datos de la psicología y algunos supuestos le son suficientes. "El psiquismo humano es de naturaleza esencialmente afectiva y se encuentra totalmente determinado por las pulsiones"¹²³. El nivel fundamental e inferior de las pulsiones se halla la de *sobrevivencia*, en eludir el dolor, el

hambre, la sed. En el nivel más elevado el hombre busca la seguridad pura, eludir la muerte¹²⁴ Pero además de las pulsiones de sobrevivencia, el hombre está constituido por *pulsiones hedónicas*: el placer y la risa (efecto del placer que encuentra placer), la alegría, el bienestar. Sobre estas pulsiones se halla la *pulsión creadora*: construir, inventar, afirmarse. Mas estas pulsiones entran en conflicto y el hombre debe optar con frecuencia. La vida del hombre es un difícil equilibrio, continuamente puesto en tela de juicio, entre las exigencias del goce, las exigencias de la libertad creadora y las exigencias de la supervivencia. "Incluso los sistemas políticos se definen con frecuencia en relación a esos valores: por ejemplo, la 'izquierda' pretende poner en primer plano la miseria física y material de ciertas categorías sociales, y acusa de huida y traición a todos cuantos proponen otros valores"¹²⁵.

Por el contrario, la concepción antropológica de Rosmini supone que el hombre está abierto: a) al *ser*, objeto constituyente de su inteligencia, que lo hace trascendente a su tiempo, a su espacio, a su cultura; b) y a su *cuerpo* (físico y social) en relación al cual es un sentimiento fundamental y a través del cual conoce. Esos constitutivos del ser humano no le quitan el carácter de constructor: de él depende crear una sociedad, familiar, escolar, civil, acorde a su ser. En consecuencia, el bienestar del hombre, el verdadero bien humano, implica tanto una dimensión intelectual y espiritual como una dimensión sentidamente física y social. Las instituciones sociales tienen sentido si posibilitan el surgimiento de ese hombre. "El bien verdadero, al cual debe tender la sociedad de los hombres, debe ser el *bien humano*, lo que es definitivamente bien para la *naturaleza humana*, lo que es consentáneo a todas las exigencias de esta naturaleza"¹²⁶. El hombre *no es creador de su naturaleza*, esto es, de las condiciones de posibilidad que le da su ser al nacer; pero es responsable, sobre esas condiciones de lo que hace con su ser: si lo reconoce, se posee a sí mismo y obra en forma acorde con él, o lo desprecia. Cabe pues recordar, como ya lo indicamos, que mientras el *autogobierno* es una aspiración y un derecho legítimo de los individuos y sociedades, la *autonomía* si no reconoce las exigencias de la naturaleza humana y del bien común como finalidad de la sociedad, implica entonces una egolatría o una estatolatría¹²⁷.

W. R. DARÓS

Dirección del autor: Amenábar 1238 - 2000 Rosario - Argentina.

NOTAS

- ¹ ROSMINI, A. (1941) *Psicologia*, Vol. II, n. 1275 (Milano, Fratelli Bocca).
- ² ROSMINI, A. (1954) *Antropologia in servizio della scienza morale*, n. 640 (Milano, Fratelli Bocca).
- ³ Cfr. STALCUP, R. (1979) *Sociología y educación*, p. 20 (Bs. As. Paidós). LOREAU, R. (1975) *Análisis institucional*. (Bs. As., Amorrutu).
- ⁴ ROSMINI, A. (1972) *Filosofia della politica*, p. 111 (Milano, Marzorati).
- ⁵ Cfr. CABELLO MARTÍNEZ, M. (1993) La educación de personas adultas como acción institucional, P. 37-59, *Sociedad y educación*, n. 12. PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) Autonomía profesional y control democrático, p. 25-30, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 220. CHANAN, G.-GILCHRIST, L. (1992) *Para qué la escuela*. (Madrid, Cincel). SBARRA, M. (1991) Rapporto sulla gestione democratica della scuola, p.639-646, *I Problemi della Pedagogia*, n. 6. HÖRNER, W. (1991) Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems, p. 373-390, *Bildung und Erziehung*, n.7.
- ⁶ ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. O. c., p. 134, 186.
- ⁷ Idem, p. 191. Cfr. EVANDRO, B. (1992) *Etica sociale e filosofia della politica in Rosmini*. (Milano, Pubblicazioni dell' Università Cattolica). AA.VV. (1993) *Filosofia e politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione* (Brescia, Morcelliana).
- ⁸ ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. O. c., p. 365. ROSMINI, A. (1969) *Filosofia del Diritto*, Vol. v, n. 1621-1622, p. 1217, (Padova, Cedam).
- ⁹ ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. O. c., p. 155.
- ¹⁰ ROSMINI, A. (1978) Le principali questioni politico-religiose della giornata, brevemente risolte, p. 126, *Opuscoli Politici*. (Roma, Città Nuova).
- ¹¹ Cfr. VOLPICELLI, L. (1961) *La scuola tra Stato e Chiesa*, p. 130-138 (Roma, Armando).
- ¹² ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata*. O. c., p. 134.
- ¹³ Idem, p. 135. Cfr. TRANIELLO, F. (1992) Religione, nazione e sovranità nel Risorgimento italiano, p. 319-368, *Rivista di Storia e Letteratura Religiosa*, n. 2. BETTINI, R. (1959) Il sistema morale di A. Rosmini, p. 55-87, *Teoria*, n. I. LA VIA, V. (1958) *Pedagogia attualistica e crisi dell'immanentismo*. (Catania, Ediz. Muglia).
- ¹⁴ ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata*. O. c., p. 138. Cfr. D'ADDIO, M. (1993) Il concetto di filosofia politica in Antonio Rosmini, p. 159-176, AA.VV. *Filosofia e politica*. (Brescia, Morcelliana).
- ¹⁵ Idem, p. 147. Cfr. BORGHI, L. (1958) *Il pensiero pedagogico del Risorgimento* (Firenze, Coedizioni Giuntine e Sansoni). PETRUZZELLIS, N. (1957) *Il problema sociologico nella prima metà del secolo XIX*, p. 153-165 (Bari, Ed. Adriatica).
- ¹⁶ ROSMINI, A. (1883) *Della libertà d'insegnamento*, Vol. II, p. 70, *Pedagogia e metodologia* (Torino, Unione Tipografico-Editrice).
- ¹⁷ Cfr. ROSMINI, A. (1954) *Antropologia in servizio della scienza morale*, n.764-770, 499-502 (Milano, Fratelli Bocca). ROSMINI, A. (1875) *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, n. 398-399, (Intra, Bertolotti).
- ¹⁸ ROSMINI, A. (1857) *Teodicea*, Vol. I, p. 97 (Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia). ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*. O. c., Vol. I, n. p. 57.
- ¹⁹ ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata, brevemente risolte*. O. c., p. 180.
- ²⁰ ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. O. c., p. 140-142. PERETTI, M. (1955) *La pedagogia dei Rosmini come pedagogia della persona*, p. 444-455, *Pedagogia e Vita*, n. V.
- ²¹ ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. O. c., p. 356. Cfr. PRENNA, L. (1992) *L'unità dell'educazione. Indicazioni per una lettura rosminiana*, p. 90-100, *Pedagogia e Vita*, n.2. MURATORE, U. (1986) El pensamiento ético de A. Rosmini, p. 477-492, *Moralia*, n. 3-4. LA VIA, V. (1966) *La restaurazione rosminiana della filosofia* (Milano, Spes). CRISTALDI, G. (1965) *Filosofia e verità* (Milano, Marzorati).
- ²² ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata, brevemente risolte*. O. c., p. 171. JORDAN SIERRA, J. (1992) Comunicación y educación según Rosmini, p. 299-321. *Rivista Rosminiana*, n. 3.
- ²³ ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*, O.c., p. 72.
- ²⁴ Idem, p. 73. Cfr. DARÓS, W. R. (1994) *Verdad, error y aprendizaje* (Rosario, CONICET). LENNER, L. (1993) Intelligenza e società nel pensiero politico rosminiano, p. 235-261, AA.VV. *Filosofia e politica* (Brescia, Morcelliana). GARCÍA ORLANDO, C. (1982) Identidad de la moral cristiana en A. Rosmini, p. 5-47, *Cuestiones teológicas*, n. 23. EVAIN, F. (1982) *Impératif catégorique et problématique de l'être*. Rosmini entre Kant et Heidegger, p. 211-220, *L'Héritage de Kant*. (Paris, Beauchesne).
- ²⁵ ROSMINI, A. (1883) *Sull'unità dell'educazione*, Vol. I, p. 53 *Pedagogia e metodologia* (Torino, Unione Tipografico-Editrice).

- ²⁶ ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*. O. c., Vol. I, n. p. 107. Cfr. DRAGO, G. (1984) *Note per un prerealismo giuridico rosminiano*, p. 21-25, *Rivista Rosminiana*, n. I.
- ²⁷ ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*, O.c., p. 74.
- ²⁸ Idem, p. 77, 109-115.
- ²⁹ Idem, p. 83.
- ³⁰ Idem, p. 89.
- ³¹ Idem, p. 95. Cfr. CAROLLO, M. (1957) Persona e proprietà in A. Rosmini, p. 121-125, *Rivista Rosminiana*, n. 2. TUBLADO, I. (1955) L'essere morale nella costituzione della persona umana, p. 319-332, AA. VV. *L'essere ideale e morale in A. Rosmini*. (Milano, Sodalitas). MUÑOZ ALONSO, A. (1955) *Persona humana y sociedad*, p. 166-176 (Madrid, Ediz. del Movimiento).
- ³² ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*, O.c., p. 91-92.
- ³³ Idem, p. 93.
- ³⁴ Idem, p. 101. Cfr. PRENNA, L. (1992) Il pensiero politico di Rosmini, p. 100-106, *Pedagogia e Vita*, n. 2.
- ³⁵ ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*, O.c., p. 104-105.
- ³⁶ Idem, p. 106.
- ³⁷ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O.c., n. 606.
- ³⁸ Idem, n. 838-839
- ³⁹ Cfr. STALCUP, R. *Sociologia y educación*. O.c. p. 20.
- ⁴⁰ ROSMINI, A. *Del método filosófico en Pedagogia e metodologia*. o.c., Vol. II, p. 180.
- ⁴¹ Idem, p. 181. Cfr. MANFerdini, T. (1965) *Essere e verità in Rosmini* (Bologna, Alfa). MORANDO, D. (1955) Principio teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana, p. 277-296 *Rivista Rosminiana*, n. 3-4.
- ⁴² Cfr. FLORES D'ARCAIS, G. (1955) Rosmini e Rousseau: la critica al adultismo, p. 424-428, *Pedagogia e Vita*, Luglio.
- ⁴³ ROSMINI, A. *Regolamenti scolastici en Pedagogia e metodologia*. o.c., Vol. II, p. 229-230. GOFFI, T. (1965) *Obbedienza e autonomia personale*. (Milano, Ancora).
- ⁴⁴ ROSMINI, A. *Lettere Pedagogiche en Pedagogia e metodologia*. o.c., Vol. II, p. 324.
- ⁴⁵ ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. O. c., p. 356-358, 188-190. MORANTE, D. (1955) L'educazione nazionale e democratica in Rosmini, p. 429-346, *Pedagogia e Vita*, Luglio.
- ⁴⁶ ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. O. c., p. 134.
- ⁴⁷ Idem, p. 155. CHEULA, P. (1951) La 'libertà del pensiero' nella filosofia rosminiana, p. 11-16, *Rivista Rosminiana*, n. 1. SCIACCA, M. F. (1950) È l'uomo capace di verità?, p. 266-277, *Città di Vita*, n. 3. MORANDO, D. (1950) La persona umana e la sua educabilità, p. 256-273, *Rivista Rosminiana*, n. 4. BARONI, A. (1948) La pedagogia di A. Rosmini, p. 525-530, *Studium*, n. 9.
- ⁴⁸ ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*. O. c., Vol. III, n.40-49.
- ⁴⁹ Idem, n. 29-30.
- ⁵⁰ Idem, n. 34. GIORGIANNI, V. (1950) L'inviolabilità della persona umana in Rosmini, p. 223-238, *Sophia*, n. 2. CASOTTI, M. (1950-1954) Il Rosmini sconosciuto, p. 339, *Supplemento Pedagogico*, n. 4. MORANDO, D. (1948) *La pedagogia di A. Rosmini*. (Brescia, La Scuola).
- ⁵¹ ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*. O. c., Vol. III, n.146.
- ⁵² Idem, n. 157.
- ⁵³ Idem, n. 236. Cfr. BRUNELLO, B. (1955) La libertà della scuola secondo A. Rosmini, p. 437-443, *Pedagogia e Vita*, n. 5. AA. VV. (1955) *La problematica politico-sociale nel pensiero di A. Rosmini. Atti del Incontro Internazionale Rosminiano*. (Roma, Fratelli, Bocca). CHIANTELLA, B. (1965) Etica e Diritto in Rosmini, p. 89-125, *Rivista Rosminiana*, n. 2. BRUNELLO, B. (1965) Morale personale e morale sociale, p. 725-733, *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, n. IV, p. 725-733. VILLELLA, P. (1964) *La pedagogia rosminiana*. (Coscenza, Longobardi).
- ⁵⁴ Cfr. ROSMINI, A. (1943) *Logica*, Vol. I, n. 870. (Milano, Fratelli Bocca).
- ⁵⁵ Idem, n.890.
- ⁵⁶ ROSMINI, A. Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazione in servizio dell'umana educazione, Vol I, p.279-280, *Pedagogia e Metodologia*. o.c. Cfr. ROSMINI, A. Sull'unità dell'educazione, Vol. II, p. 64-70, *Pedagogia e Metodologia*, o.c.. AMATO, C. (1964) *Prospettiva dell'uomo totale*. (Roma, Ciranna).
- ⁵⁷ ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*. O. c., Vol. III, n. 37. RIVA, C. (1963) Limiti della libertà secondo Rosmini, AA.VV. *Potere e responsabilità* (Brescia, Morcelliana). VERONDINI, E. (1962) Il concetto di persona, di volontà, di libertà in A. Rosmini, p. 326-332, *Rivista Rosminiana*, n. 2-3. BRUNELLO, B. (1962) Il concetto di giustizia sociale, p. 66-71, *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, n. 1-3.
- ⁵⁸ ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*. O. c., Vol. III, n. 47.

- ⁵⁹ Idem, n. 264. BOZZETTI, G. (1966) Per una critica al sistema elettorale di A. Rosmini, Vol. II, p. 2231-2248, *Opere Complete* (Milano, Marzorati).
- ⁶⁰ ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*. O. c., Vol. III, n. 298-303. TORREGROSSA, L. (1953) *Riflessi della pedagogía rosminiana*. (Catania, Ediz. Técnica della Scuola).
- ⁶¹ Cfr. PIAGET, J. (1982) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, p. 5-8 (Madrid, Aguilar). PIAGET, J. (1979) *Seis estudios de psicología*, p. 147, (Barcelona, Seix Barral). PIAGET, J. (1977) *Psicología de la inteligencia* p. 17-19 (Bs. As., Psique). PIAGET, J. (1970) *La construcción de lo real en el niño*, p. 315-321 (Bs. As., Ateneo).
- ⁶² PIAGET, J. (1959) *Apprentissage et connaissance*, Vol. X, p. 169 y 187, GRECO, P. et al. *Etudes d'epistémologie génétique*. (Paris, PUF).
- ⁶³ Cfr. PIAGET, J. (1985) *El estructuralismo*, p. 9 y 73 (Barcelona, Oikos-Tau).
- ⁶⁴ PIAGET, J. - HELLER, J. (1968) *La autonomía en la escuela*, p. 25 (Bs. As., Losada). PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. O. c., p. 100.
- ⁶⁵ PIAGET, J. (1974) *A dónde va la educación*, p. 43 (Barcelona, Teide).
- ⁶⁶ PIAGET, J. - INHELDER, B. (1973) *La psicología del niño*, p. 117 y 128 (Madrid, Morata).
- ⁶⁷ PIAGET, J. (1974) *El criterio moral en el niño*, p. 338 (Barcelona, Fontanella).
- ⁶⁸ Idem, p. 80.
- ⁶⁹ PIAGET, J. (1974) *El juicio y el razonamiento en el niño*, Vol. II, p. 112 y 115. (Bs.As., Guadalupe). PIAGET, J. - INHELDER, B. (1973) *Génesis de las estructuras lógicas elementales*, p. 217, 226, 243, 247 (Bs. As., Guadalupe). PIAGET, J. (1979) *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*, Vol. I, p. 26 y 53 (Bs. As., Huemul).
- ⁷⁰ PIAGET, J. - HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. O. c., p. 11.
- ⁷¹ PIAGET, J. *¿A dónde va la educación?* O. c., p. 16 y 43.
- ⁷² PIAGET, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 469 y 471 (Paris, Alcan). Cfr. PIAGET, J. (1967) Los procedimientos de la educación moral, p. 31-36, PIAGET, J. y otros. *La nueva educación moral* (Bs. As., Losada).
- ⁷³ PIAGET, J. - HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. O. c., p. 27.
- ⁷⁴ PIAGET, J. *¿A dónde va la educación?* O. c., p. 57.
- ⁷⁵ PIAGET, J. - HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. O. c., p. 26.
- ⁷⁶ KAMII, C. (1982) La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget, p. 4 y 6, *Infancia y Aprendizaje*, n. 18.
- ⁷⁷ Cfr. LAPASSADE, G. (1967) *Groupes, organisations et institutions* (Paris, Gauthier-Villars). SHMID, J. (1936) *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire* (Paris, Delachaux et Niestlé).
- ⁷⁸ LAPASSADE, G. et al. (1986) *Autogestión pedagógica. Un sistema en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen*, p. 15 (Barcelona, Gedisa). La edición francesa (Gauthier-Villars) es de 1971 y la primera castellana de 1977.
- ⁷⁹ Idem, p. 16-17.
- ⁸⁰ Idem, p. 24. LOBROT, M. (1974) *Pedagogía Institucional*, p. 266-268 (Bs. As., Humanitas).
- ⁸¹ LAPASSADE, G. et al. *Autogestión pedagógica*. O. C., p. 28.
- ⁸² Cfr. LOBROT, M. (1974) *L'animation non-directive des groupes*, p. 27-31 (Paris, Payot).
- ⁸³ GUIRAUD, M. *La función del educador* en LAPASSADE, G. et al. *Autogestión pedagógica*. O. c., p. 68.
- ⁸⁴ Idem, p. 78. Cfr. GUIRAUD, M. *Una clase en autogestión* en LAPASSADE, G. et al. *Autogestión pedagógica*. O. c., p. 201-224. CHANAN, G.-GILCHRIST, L. (1992) *Para qué la escuela* (Madrid, Cincel).
- ⁸⁵ GUIRAUD, M. *Una clase en autogestión*. O. c., p. 244.
- ⁸⁶ LOURAU, R. *La autogestión instituida* en LAPASSADE, G. et al. *Autogestión pedagógica*. O. c., p. 159.
- ⁸⁷ Cfr. LAVIGNE, M-H. *Un colegio de enseñanza secundaria* en LAPASSADE, G. et al. *Autogestión pedagógica*. O. c., p. 268.
- ⁸⁸ LAPASSADE, G. et al. *Autogestión pedagógica*. O. c., p. 33.
- ⁸⁹ Cfr. LOURAU, R. *¿Un problema político?* en LAPASSADE, G. et al. *Autogestión pedagógica*. O. c., p. 42.
- ⁹⁰ Idem, p. 58.
- ⁹¹ LOBROT, M. *L'animation non-directive des groupes*. O. c., p. 29. BELTRÁN, J. (1993) Educación de personas adultas y emancipación social, p. 9-27, *Educación y sociedad*, n. 12. MAZO MEJÍA, A. (1984) Educación y dependencia, p. 61-69, *Psicología educativa* (Medellín), n. 6. TORRES, J. (1992) *Las teorías de la producción y la posibilidad de prácticas contrahegemónicas*, p. 113-150, TORRES, J. *El curriculum oculto*. (Madrid, Morata).
- ⁹² LOBROT, M. (1974) *Les effets de l'éducation*, p. 193-194, (Paris, ESF).
- ⁹³ Idem, p. 211.

-
- ⁹⁴ Idem, p. 231.
- ⁹⁵ Cfr. LOBROT, M. *L'animation non-directive des groupes*. O. c., p. 203 y 243.
- ⁹⁶ Idem, p. 247. Cfr. CABELLO MARTÍNEZ, M. (1993) La educación de personas adultas como acción institucional, P. 37-59, *Sociedad y educación*, n. 12. BROCCOLI, A. (1984) *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. (México, Nueva Imagen).
- ⁹⁷ Cfr. LOBROT, M. *Pedagogía Institucional*. O. c., p. 40.
- ⁹⁸ Idem, p. 106-107. Cfr. SUÁREZ, D. (1993) Universidad en crisis y campo intelectual: entre la autonomía y la excelencia, p. 85-89, *Revista IICE*, n. 3.
- ⁹⁹ LOBROT, M. *Pedagogía Institucional*. O. c., p. 175. GRIGNON, C. (1993) Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular, p. 127-136, *Educación y sociedad*, n. 12.
- ¹⁰⁰ LOBROT, M. *Pedagogía Institucional*. O. c., p. 285.
- ¹⁰¹ Idem, p. 326. Cfr. KAMII, C.-CLARK, F. (1993) Autonomy. The importance of a scientific theory in education reform, p. 327-340, *Learning and Individual Differences*, n. 4.
- ¹⁰² ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata*. O. c., p. 134.
- ¹⁰³ Idem, p. 135. Cfr. TRANIELLO, F. (1992) Religione, nazione e sovranità nel Risorgimento italiano, p. 319-368, *Rivista di Storia e Letteratura Religiosa*, n. 2. BETTINI, R. (1959) Il sistema morale di A. Rosmini, p. 55-87, *Teoria*, n. I.
- ¹⁰⁴ ROSMINI, A. (1857) *Teodicea*, Vol. I, p. 97 (Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia). ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*. O. c., Vol. I, n. p. 57.
- ¹⁰⁵ PIAGET, J. (1979) *Autobiografía*, p. 16 (Bs. As., Tierra Firme).
- ¹⁰⁶ Cfr. WALLON, H. (1974) *Del acto al pensamiento*, p. 23 (Bs. As., Psique).
- ¹⁰⁷ PIAGET, J. (1982) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, p. 263 (Madrid, Aguilar).
- ¹⁰⁸ PIAGET, J. (1969) *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones orgánicas y los procesos cognitivos*, p. 43 (Madrid, Siglo XXI).
- ¹⁰⁹ PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. O. c., p. 107.
- ¹¹⁰ PIAGET, J. (1970) *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, p. 26-29 (Barcelona, Península). Cfr. DARÓS, W. (1992) *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*, p. 122-134 (Rosario, IRICE).
- ¹¹¹ PIAGET, J. (1974) *A dónde va la educación*, p. 63 (Barcelona, Teide).
- ¹¹² PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. O. c., p. 4.
- ¹¹³ Idem, p. 5.
- ¹¹⁴ ROSMINI, A. (1975) *Nuovo Saggio Sull'Origine delle Idee*. n. 398-412 (Intra, Bertolotti).
- ¹¹⁵ PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. O. c., p. 280-284.
- ¹¹⁶ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. c., n. 364.
- ¹¹⁷ LOURAU, R. *La autogestión instituida en LAPASSADE*, G. et al. *Autogestión pedagógica*. O. c., p. 159.
- ¹¹⁸ ROSMINI, A. *Filosofía de la política*. O. c., p. 134.
- ¹¹⁹ Idem, p. 358.
- ¹²⁰ Idem, p. 211.
- ¹²¹ LAPASSADE, G. et al. *Autogestión pedagógica*. O. c., p. 33.
- ¹²² ROSMINI, A. (1972) *Filosofía de la política*, p. 59, 191 y 152-3 (Milano, Marzorati).
- ¹²³ LOBROT, M. (1972) *Teoría de la educación*, p. 73 (Barcelona, Fontanella).
- ¹²⁴ Idem, p. 94.
- ¹²⁵ Idem, p. 99.
- ¹²⁶ ROSMINI, A. *Filosofía de la política*. O. c., p. 188.
- ¹²⁷ ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata*. O. c., p. 135.