

El aprendizaje en la concepción

de M. F. Sciacca

W. R. Daros
CONICET- ARGENTINA

El aprendizaje en el contexto de la educación

1. Michele Federico Sciacca (1908-1975) ha pensado a la educación, en cuanto es un *proceso*, como "el desarrollo de la persona en su integralidad"¹. La educación, por el contrario, en cuanto es un *resultado*, consiste, en sentido estricto, en la formación que se da cada hombre, inteligente, consciente y libre, en su cuerpo y su alma, ordenando "los actos de su existencia a la finalidad de actuar las posibilidades del ser de cada uno y del hombre mismo como persona" inescindible, con una personalidad definida en relación a valores².

La educación humana es, por un lado, un proceso en realización (y como toda realidad humana siempre tiene límites); pero, por otro lado, es también *un ideal*: es tender a crecientes grados de humanidad y de felicidad. Por ello, el proceso de educación no termina nunca en el actuar real de cada hombre, porque sus posibilidades de *ser* están abiertas a lo infinito, aunque las limitaciones de los sujetos *humanos* los hacen finitos, como veremos.

El *proceso educativo* posee, pues, un doble aspecto: a) uno centrado en la *posibilidad de llegar a ser persona* (lo que implica potestad sobre sí, autodeterminación, libertad); y b) otro centrado en la posibilidad de que la persona, dentro de sus límites, *logre su finalidad, su perfección en la felicidad*: alcanzando los valores que, por su naturaleza, se le proponen como finalidad propia; actuando las posibilidades de su vida en el amor al ser (fundamento de todos los valores), y a los entes (materiales, sociales, culturales, espirituales, immanentes y trascendentes) que la plenifican³.

Más es necesario añadir que la educación consiste en una forma (formación) *adquirida*, no innata. Esto equivale a decir que la educación es el resultado de un proceso de *aprendizaje*. Sin aprendizaje no hay educación humana, aunque no todo aprendizaje es educativo sino aquel que posibilita la formación de una persona.

El hecho de que la educación implique un irremplazable proceso de aprendizaje, no se opone a admitir que el proceso educativo implica también la *enseñanza*, en cuanto es ayuda que posibilita aprender. Más la enseñanza no tiene carácter educativo en sí misma, sino en función instrumental respecto del aprender.

2. Ahora bien, dado que el hombre es un compuesto de un *sujeto finito* que siente su cuerpo (y a través de él, el mundo circundante), y de una *apertura a lo infinito* (mediante

¹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. Milano, Marzorati, 1972, p. 18. SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione nella storia della filosofia e della pedagogia*. Napoli, Morano, 1941. SCIACCA, M. F. *Pascal*. Brescia, La Scuola, 1944. Barcelona, Miracle, 1955, p. 200-201. Barcelona, Miracle, 1963, p. 9. CORALLO, G. *L'educazione "integrale": la presenza di M.F. Sciacca nella ricerca pedagogica* en *Studi Sciacchiani*, 1988, n. 1, p. 35. RASCHINI, M. A. *La dialettica dell'integralità. Studi sul pensiero di Michele Federico Sciacca*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1985.

² SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 21, 19, 24. GIANNINI, G. *La conquista dell'integralità en L'Ultimo Sciacca*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1980, p. 32-39.

³ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. Milano, Marzorati, 1970. Madrid, Gredos, 1973, p. 33, 71-72. Cfr. SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. Milano, Marzorati, 1965. Barcelona, Miracle, 1967, p. 43-44, 57, 173.

la Idea del ser que, con su inteligibilidad, funda la inteligencia), su actividad es inagotable en el sentir, conocer, querer, comunicarse. Ningún objeto sentido agota la capacidad de sentir: siempre podemos seguir sintiendo otros; lo mismo ocurre con el conocer y el querer. La apertura del hombre hacia el mundo (que siente a través de su cuerpo) y hacia lo inteligible hace que la materia del aprendizaje sea también inagotable.

Por otra parte, la *forma de ser persona* implica un sujeto último de actividad inteligente, que -al desarrollarse- construye su *personalidad* y tiene un dominio de sí, de todo lo que el hombre es (unidad de cuerpo y espíritu, instintos, pasiones, afectos, conocimientos, voliciones, relación con los demás); todo lo cual debe ser siempre conquistado fatigosamente y reconquistado constantemente⁴, por lo que el mismo proceso educativo (la adquisición de una formación) es también un proceso inagotable.

"Como perfeccionamiento de cada uno, como formación y enriquecimiento continuo de su personalidad, la educación dura toda la vida, y se actúa en todas las esferas y a través de todas las vías: no sólo los institutos específicos, sino la sociedad, el Estado, cada persona y objeto pueden ser incluidos en el ciclo educativo, por sí universal e ilimitado"⁵.

Mas construirse una personalidad, ser "principio activo independiente" no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar, activa y libremente, el conocimiento y reconocimiento del Ser Real Infinito (Persona) en la plenitud, al cual tiende, para vivir en Él; pero en el cual no puede convertirse. La persona no pertenece a otra persona ni es parte del mundo sino que, estando en él, lo trasciende. La persona se personaliza al promover a otra, al tener una relación de *reciprocidad* y *comunidad* con las personas⁶.

Como se advierte, no es posible educar al hombre sin un claro concepto de lo que él es y de lo que puede ser. Si educar es ayudar a que los seres humanos alcancen la plenitud de su desarrollo, se requiere previamente una idea (ideal) de cuál es esa plenitud de lo humano. Por ello afirma Sciacca: "Todo educador es un 'filósofo', un hombre que se ha aclarado a sí mismo el sentido del hombre y de las cosas y que, por ello, está en grado de establecer qué valor asume la educación y cuáles finalidades puede proponerse"⁷. Un claro sentido del hombre ayudará al educador y a quien se educa a no hacer del hombre ni un *superhombre*⁸ ni un *infrahombre*, identificado con los animales, aunque quizás distinto por el lenguaje.

3. El hombre es, según Sciacca, finito (como existencia en el mundo); pero su finitud tiene dentro de sí la presencia de lo infinito. Esa es su naturaleza. Por ello el hombre no puede explicarse totalmente como un grado de la evolución biológica⁹. Es contingente pero realizador de valores absolutos, que él no crea, y que actúa actuándose a sí mismo como persona, unificándose con ellos, que sin embargo siempre lo trascienden. Una *filosofía de la educación y del aprendizaje* no puede considerar unilateralmente sólo un aspecto posible o real del hombre (su sentimiento, su inteligencia, su lenguaje, su sociabilidad,

⁴ SCIACCA, M. F. *L'uomo, questo "squilibrato"*. Saggio sulla condizione umana. Roma, Fratelli Bocca, 1956, p. 228. SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. Roma, Fratelli Bocca, 1956, p. 78-80. CATURELLI, A. *Filosofía de la Integralidad*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1990. Vol. II, p. 91. DARÓS, W. *Educación y cultura crítica*. Rosario, Ciencia, 1986.

⁵ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 23.

⁶ SCIACCA, M. F. *L'uomo, questo "squilibrato"*. O. c., p. 45, 46. Cfr. GENTILE, M. *Michele Federico Sciacca pedagista ed educatore* en AA.VV. *Michele Federico Sciacca*. Roma, Città Nuova, 1976, p. 169-182. GARCÍA HOZ, V. *La formación de la persona: puntos de referencia para su estudio* en *Revista Española de Pedagogía*, 1994, n. 198, p. 211-227.

⁷ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 35. PIEMONTESE, F. *Rasgos generales del pensamiento de Michele F. Sciacca en Crisis*, 1968, n. 58-60, p. 217-230.

⁸ Cfr. SCIACCA, M. F. *Qué es el humanismo*. Bs. As., Columba, 1960, p. 27-31,

⁹ SCIACCA, M. F. *L'ora di Cristo*. Milano, Marzorati, 1973, p. 14.

etc.) donde una dimensión sacrifica a la otra; sino debe considerarlo por entero, en su *integralidad*. "El discurso filosófico sobre el hombre es siempre sobre la totalidad del hombre"¹⁰. El *humanismo integral* implica recuperar al hombre en la totalidad.

Hoy podría decirse que existen *tres enemigos de este humanismo*: a) el que reduce al hombre a ser un *engranaje del sistema* (colectivo, técnico, económico); b) el que lo hace creerse *autosuficiente*, desligándolo de toda referencia trascendente, considerando que toda explicación que incluya lo espiritual es ideológica; mas que no considera ideológica la explicación del hombre como total "emergencia de lo material"; c) "el *teologismo intransigente y absoluto* que da todo a Dios y nada al hombre", no pudiéndose explicar la justa capacidad de autodeterminación del hombre en el mundo. El problema fundamental del humanismo, sin embargo, se halla en la "concepción materialista o económica de la vida"¹¹. Se cree que el problema de la humanidad es fundamentalmente un problema económico; pero Sciacca estima que el *problema económico* es problema porque no se tiene en cuenta que es, ante todo, un *problema humano*.

Ahora bien, el proceso educativo es el proceso donde el hombre realiza la *conquista de sí*, no convirtiéndose ni en un infrahombre ni en un superhombre. El hombre al nacer es un principio vital de acción, por el que siente (su cuerpo y, mediante él, las demás cosas) y entiende (mediante la Idea del ser) las cosas sentidas y las desea, las quiere, las ama. Mas las acciones, en su inicio, están dirigidas a las cosas, movidas o motivadas por los objetos propios de las potencias. Lentamente el hombre puede llegar a dominar su principio de acción y *llegar a ser él el dueño de sus acciones*: más este logro es el resultado de un proceso que se adquiere, se aprende; no es innato.

"Hay un período de la vida en el que la acción educativa, ejercitada expresamente desde el exterior prevalece sobre la forma de educación espontánea y directa: es el período de la infancia y de la adolescencia, que precede y prepara la capacidad de toda persona singular para autogobernarse; esto es, es la capacidad de disponer con conocimiento de las cosas y con libre voluntad de sí mismo. *Autogobierno significa la potestad de sí mismo, el equilibrio interior*. Está claro que sin autogobierno, no puede existir autoeducación, crecimiento integral, progreso querido y consciente, elección de un ideal y tensión a él".¹²

4. El gobierno de sí es una conquista. Es más; a veces, algunos hombre no lo logran; no lo aprenden nunca, por lo que parece justificarse la necesidad de la *heteroeducación*: en este caso, los hombres son conducidos por los castigos y los premios sociales. En este sentido, los estímulos culturales y el ambiente ayudan a educar a quien no es capaz de autoeducarse autoconduciéndose.

Sobre todo con los pequeños, con los que aún no han logrado, como sujetos con libre voluntad, el dominio de sí, de sus propias fuerzas, la tarea educativa no puede ser abandonada a sí misma, a la espontaneidad de los impulsos del educando. Porque, en este caso, los impulsos, al no estar regidos por la conciencia libre del hombre, buscan su satisfacción inmediata en los objetos del deseo, desequilibrándolo, atándolo al deseo, suprimiendo la libertad.

En este contexto, la heteroeducación se vuelve necesaria; pero solo y en tanto el sujeto no ejerce aún la autoeducación. Cuando cada hombre es capaz de autogobernarse, cesa la necesidad de un educador externo, pero no cesa el proceso de educación. Por ello, la educación familiar y escolar tiene por objeto ayudar al educando en una fase de la vida

¹⁰ SCIACCA, M. F. *Qué es el humanismo*. O. c., p. 52. Cfr. SCIACCA, M. F. *Studi sulla filosofia antica*. Milano, Marzorati, 1971.

¹¹ SCIACCA, M. F. *Qué es el humanismo*. O. c., p. 58. SCIACCA, M. F. *L'ora di Cristo*. O. c., p. 15, 153-154.

¹² SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 25. Cfr. BASCHIN, G. *La filosofia di Sciacca en Città di Vita*, 1968, Lug.-Agos., p. 384-392.

en la cual aún no ha logrado la potestad de sí: es una *heteroeducación que solo se justifica si está encaminada a provocar el surgimiento de la autoeducación*¹³. Dicho en otras palabras, lo que debe enseñarse en este período consiste fundamentalmente en que el que aprende no sólo aprenda cosas, sino que además y principalmente *aprenda a aprehenderse*, a tomarse como objeto de dominio de sí, para encauzar todas sus fuerzas en la dirección de sus objetivos personales y sociales, immanentes y trascendentes.

5. En este contexto, *la obra instrumental del educador externo va disminuyendo*, en la medida en que la obra de cada uno, que se autoeduca, va aumentando.

Todo el proceso educativo tiende, pues, a posibilitar que el educando aprenda a ser y desarrollarse como persona, lo cual implica el dominio de la potestad de sí. Ahora bien, aprender a ser implica aprender a usar la propia inteligencia, la propia voluntad libre y a encauzar sus sentimientos en forma acorde a la naturaleza humana. Todo ello indica el clima en que debe realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"El educador no debe imponer, ni sobreponer, ni sofocar; sino solo alimentar, ayudar, guiar. El educando no debe ejecutar pasivamente; sino repetir en sí (reflexionar), querer él mismo la norma. No se educa imponiendo esquemas extraños a la estructura particular del sujeto que se va a educar".¹⁴

La relación educativa en general, y la relación de enseñanza-aprendizaje en particular, exigen una comunión amorosa entre educador y educando, implican el ejercicio de dos libertades en búsqueda de la verdad. Ni el educador puede sustituir al educando ni éste a aquél. Educar, en este contexto, es "ejercitar a la libertad, ejercicio que es disciplina interior, y no cúmulo inútil de reglas externas"¹⁵.

La estructura del acto de aprender

A) El objeto en el acto de aprender

6. En la estructura del acto de aprender es conveniente distinguir tres aspectos: a) el *objeto* sobre el cual recae el acto del aprender; b) el *sujeto* del acto de aprender; y c) el *acto* mismo de aprender.

a) El *objeto* del aprender es, en principio, todo objeto cognoscible (de la *realidad*: el hombre, la sociedad, la naturaleza, etc.; de la *idealidad*: las ideas, las ciencia, los métodos, etc.; de la *vida moral y social*: los valores, las actitudes, los hábitos, las formas de vida y de relación, etc.).

Todo objeto es hecho inteligible por la Idea del ser que es el objeto innato de toda inteligibilidad. La *Idea del ser o Ser-Idea*, en la concepción de Antonio Rosmini, hecha suya por Sciacca, es el *Ser mismo en su forma de inteligibilidad*. El *ser es inteligible de por sí*, pues si no lo fuera nada ni la nada, que no es en absoluto, podrían hacer inteligible a un sujeto. El Ser-Idea es lo constituyente de la inteligencia humana: lo único innato y completamente objeto, opuesto al sujeto¹⁶.

¹³ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 26. SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 57.

¹⁴ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 28. Cfr. STEINDORF, G. *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1991. TORRE PUENTE, J. *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid, Narcea, 1992.

¹⁵ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 29. Cfr. GORDON, T. *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*, Quebec, Le Jour, 1990.

¹⁶ SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. Palermo, L' Epos, 1989, p. 30. SCIACCA, M. F. *Filosofia e antifilosofia*. Milano, Marzorati, 1968, p. 17. SCIACCA, M. F. *Metafisica, gnoseología y moral*. Madrid, Gredos, 1963, p. 42-62. SCIACCA, M. F. *Interpretazioni Rosminiane*. Milano, Marzorati, 1963.

El Ser-Idea es, además, la *Verdad* del Ser, la verdad fundamental, infinita e indeterminada como el Ser; porque la verdad es lo que *manifiesta lo que las cosas son*: y la Idea del ser es lo que manifiesta lo que el ser es, o sea, ante todo, la inteligibilidad del ser, la objetividad. Por esto, en el conocimiento humano, la verdad (en cuanto inteligibilidad del ser y del ser de los entes) *coexiste* con el sujeto que la conoce; pero *ni la verdad se reduce al sujeto ni éste la construye*; ni la verdad suprime la actividad del sujeto cuando éste *construye su acceso* a la misma, prestando atención al objeto en cuanto objeto y a sus relaciones constitutivas.

Ahora bien, como todo hombre es específicamente hombre, ante todo (aunque no solamente), por la inteligencia y ésta lo es por la Idea del Ser, se puede decir que todo hombre que nace, *nace en la Verdad del Ser*. Por la inteligibilidad del ser, sabe (aunque no tenga conciencia de ello) lo que es el Ser; conoce en su inicio (aunque no lo aplique conscientemente) el principio de no contradicción: sabe (y lo luego lo podrá elaborar conscientemente) que lo que es, es. Como toda la vida del hombre será un proceder conocimiento, así *toda la vida educativa será un proceder asumiendo el principio de la verdad (de inteligibilidad), buscando la verdad* en las cosas, acontecimientos y personas, y viviendo de acuerdo con ella¹⁷.

7. **T**odo lo que el niño y el hombre sienten lo *sienten*, mediante el propio cuerpo, con el sentimiento fundamental. *Por el sentimiento, el hombre es sujeto y subjetivo*. Pero el hombre no es sólo subjetivo, porque conoce lo que *es*: conoce el Ser-Idea y los entes participados del ser. El hombre no es el principio de la objetividad¹⁸. La fuente de objetividad se halla constitutivamente en el Ser-Idea: conocer algo objetivamente es conocerlo como objeto, esto es, como inteligible por el ser que tiene o participa, lo que hace que cada uno sea lo que es. Por ello, (si no se confunde sentir con conocer), se advertirá que lo que el ser humano conoce *lo conoce bajo la forma de objeto*; aparece ante todo como lo que está allí. El niño percibe ante todo los objetos. Solo con esfuerzo, y ayudado del lenguaje de los demás, el sujeto humano puede volverse sobre sí y *conocerse consciente y objetivamente*, esto es, como sujeto objetivado, como sujeto en la forma de objeto: no en cuanto sentido sino en cuanto conocido.

En el objeto conocido perceptivamente, no se puede pues confundir: a) *el sentir* (que es el sujeto o modificación de la forma de sentir del sujeto) ni *lo sentido* (que es lo extrasujeto), b) con *el conocer* (que es captar el objeto en cuanto objeto, no en cuanto sentido por el sujeto) ni con el *objeto conocido* (que es lo inteligido como opuesto al sujeto en cuanto cognoscente).

Adviértase que en la *percepción* de sí o de las cosas, se da a un tiempo; a) el sentir una cosa y b) el conocerla (sin reflexión consciente); pero el acto de percibir, que es *uno* en el sujeto, es *doble* al terminar en el objeto: es sentir y conocer. Y el objeto percibido es, a la vez, lo conocido y lo sentido. Llegar a considerar separadamente (abstractivamente), por un lado, lo sentido (lo subjetivo) de un objeto y, por otro, lo conocido (lo objetivo, lo perteneciente al objeto), implicará un largo camino de aprendizaje.

8. **E**l hombre, y todo niño que aprende, se percibe directamente: ante todo como un sujeto que percibe las cosas a través de las sensaciones de su cuerpo. En consecuencia, el niño *primero percibe las cosas*, solo luego de largo tiempo, con cierto esfuerzo: a) advierte que siente *su* cuerpo, b) más difícil le resulta advertir que tiene un *sentimiento funda-*

¹⁷ Cfr. GENTILE, M. Michele Federico Sciacca pedagoga ed educatore en AA.VV. Michele Federico Sciacca. Roma, Città Nuova, 1976, p. 172.

¹⁸ SCIACCA, M. F. *Gli arietes contra la verticale*. Milano, Marzorati, 1969, p. 61.

mental de su cuerpo y c) que las sensaciones (visivas, auditivas, táctiles, etc.) son sólo *una parte* de ese sentimiento fundamental y permanente.

El mundo del hombre y del niño *es un mundo, ante todo, de objetos percibidos*. En la percepción, el objeto es a un tiempo *sentido* (con una sensación) y *conocido* (con un concepto). Lo que el sujeto humano siente es también inmediatamente conocido, es decir, el objeto recibe, por la actividad espontánea del ser humano, la participación del sentir y de la Idea del Ser que constituye la inteligencia humana. Por ello, todo lo que se siente en alguno de los sentidos es conocido también espontáneamente como una cosa, como un algo, como *ente*, o sea, como *el ser que tiene la determinación o los límites* (por lo que es ente y no simplemente ser) que le aportan los sentidos.

9. Sólo con el tiempo, y con el dominio de sus posibilidades, el niño distinguirá en los objetos percibidos, por un lado, las sensaciones y, por otro, las ideas o conceptos de los objetos. Entonces el niño estará en condiciones de distinguir que una cosa es *sentir* y otra es *conocer*. Es éste, quizás, *uno de los objetivos fundamentales de la escolaridad básica*: distinguir lo que sentimos (*la subjetividad*), de lo que son las cosas (*la objetividad*), o sea enseñar y aprender a pensar. "Pensar (subjetividad, actividad) es en lo pensado (objetividad, inteligibilidad del ser)... lo que hace que el pensamiento sea objetivo"¹⁹. Esto es posible, de modo particular, a través del lenguaje. Con el lenguaje, un ser humano puede llamar la atención a otro ser humano sobre los aspectos y matices de las cosas: sobre cómo ellas nos afectan y nos hacen sentir las, y cómo realmente son ellas mismas, más allá de nuestras sensaciones. El *sentir* se halla siempre en la inmanencia del hombre y es subjetivo; el *pensar*, por el contrario, lleva en el interior de su dialéctica, y como motor de su dinamismo perenne, la trascendencia del ser en sí mismo o participado en los entes. El pensar *llega al ser* de los entes y por ello, en la medida en que es pensamiento y no se lo confunde con el sentimiento, es *objetivo*.

10. *Las ciencias* (aunque no sólo ellas) constituyen precisamente el objeto de aprendizaje por medio de las cuales la escuela propone a los aprendices conocimientos que pretenden ser objetivos: llevar a lo que son las cosas, no sólo a cómo se nos presentan. El *mundo de lo percibido* por el niño constituye lo que Sciacca llama "las experiencias precedentes"²⁰. Es el hoy tan mentado *conocimiento previo*²¹, inicial, que no puede ser desconocido por el docente: es el rico y caleidoscópico mundo de las subjetividades; pero es además el inicio para un proceso, donde distinguiendo -sin negar- lo *subjetivo* de lo *objetivo*, se puede llegar a construir el conocimiento de las cosas, y no permanecer solo en el rico mundo de las sensaciones y de los sentimientos. El mundo del hombre, que el niño debe aprender, no es ni solo *subjetivo* (sentimientos), ni solo *objetivo* (ideas); sino que los implica a ambos distinguiéndolos e *integrándolos en el mundo moral*: esto es, supone el reconocimiento de cada cosa, persona y acontecimiento por lo que es y en cuanto es.

El mundo humano, al que tenemos acceso por un largo proceso de aprendizaje, es un *mundo construido*; pero *sobre la base del ser* en su forma real, ideal y moral. De este modo, la *construcción* (de la cual se escribe tanto en nuestros tiempos pospiagetianos) de los conocimientos como de la persona, no consiste en un proceso donde la construcción es puramente *arbitraria*, como si cada cual (al mejor estilo del más utópico idealista) cons-

¹⁹ SCIACCA, M. F. *Qué es el humanismo*. O. c., p. 55. SCIACCA, M. F. *Ontologia triadica e trinitaria*. Milano, Marzorati, 1972. DEBRAY, R. *Apprendre à penser*. Paris, Eshel, 1989. ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires*. Paris, PUF, 1990.

²⁰ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 30.

²¹ VIDAL-ABARCA, E. et al. *Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n.67-68, p. 75-90. Cfr. DARÓS, W. *Verdad, error y aprendizaje*. Rosario, Cerider, 1994. DARÓS, W. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, 1992.

truyera su mundo propio, como la araña su tela, sacándolo todo (el contenido y la forma) de su propia segregación glandular e instintiva. Los *constructos* lo son sobre la vértebra de un *intento por lograr la objetividad* presente. Esto es, se construye sobre lo que *son* las cosas y las personas, o sobre la objetividad futura, o sea, *lo que pueden llegar a ser* las cosas dentro del contexto de otros proyectos. Porque también Protágoras enseñaba al hombre a construir los conocimientos, pero poniendo al *hombre como medida* de todas las cosas. Esto es narcisismo y no liberación del hombre: el hombre narcisista crea su casa y se encierra en ella; estima ser libre en ella; pero no está abierto a la realidad²².

11. Los medios que la obra educativa puede emplear para alcanzar su objetivo (el progresivo desarrollo del hombre), son innumerables; pero, entre ellos, la *ciencia*, o en general la *cultura* en cuanto saber orgánico²³, es uno de los principales: tanto por su *contenido* complejo, como por las *formas* de acceso y de aprendizaje que exige, para poder dominarlos y vivir en una sociedad compleja como la actual.

Por otra parte, la distinción de forma y contenido afecta tanto a la educación como a la instrucción.

El proceso de *educación* implica una *forma* (es una formación) adquirida (aprendida) de ser, de saber, de actuar, de vivir humanamente y un *contenido*. El *forma* de la educación es la que se obtiene *procediendo como ser humano*: sintiendo, conociendo consciente, objetiva y libremente, relacionándose en forma moral con los demás (esto es, reconociéndolos en lo que son y en cuanto son o pueden ser). El *contenido* es el objeto de la adquisición de los saberes, de los valores, de los hábitos, adecuados al ser humano; pero sobre todo, la *adquisición de sí, del dominio de sí, de los actos con los que se es* y, en particular, la adquisición del poder de *autodeterminar* la voluntad, en lo cual consiste la *libertad*. La forma de esta educación consiste en que esta adquisición se realice de modo consciente y libre, valorando cada cosa por lo que es, lo que constituye un proceder moral. El proceso de la educación, según Sciacca, se distingue del proceso de instrucción, o de mero aprendizaje, porque aquél no prescinde de un principio moral²⁴.

El aprendizaje, en cuanto instrucción, o sea, adquisición de conocimientos (teóricos o prácticos) también implica un contenido y una forma de aprender. El *contenido* es lo que aprendemos: no lo innato sino lo adquirido, sean conceptos, valores o procedimientos de los más variados saberes. Mas los contenidos se aprenden de alguna *forma*: con una secuencia de actos, con cierta lógica, lo que estructurado constituye un procedimiento y, de manera más precisa, una metodología. Los aprendizajes desarrollan alguna facultad de las personas; pero solo son *educativos* si realizan a la persona, esto es, si se integran con las finalidades propias de la persona que no tiene que ver sólo con la realidad, o con las ideas, sino además con la moralidad de sus actos. Por ello, se comprende ahora, como mencionamos al inicio, que la *educación* es un proceso de *desarrollo integral de la persona*²⁵: no en el sentido de que la persona educada conoce más o en forma más organizada; sino en el sentido de que se ha desarrollado hasta ser moral. Por ello también, una persona iletrada, pero que ha desarrollado su conducta moral, es una persona educada. Por lo dicho se comprende, además, claramente que la *autonomía* (entendida como la facultad que cada hom-

²² SCIACCA, M. F. *La Chiesa e la civiltà moderna*. Brescia, Morcelliana, 1948. Milano, Marzorati, 1969. *La Iglesia y la civilización moderna*. Barcelona, Miracle, 1949, p. 100-103. STRITTMATTER, P. (Ed.) *Zur Lernforschung*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1990.

²³ SCIACCA, M. F. *Gli arietì contra la verticale*. O. c., p. 115. Cfr. SCIACCA, M. F. *Filosofia e antifilosofia*. O. c., p. 88.

²⁴ SCIACCA, M. F. *Gli arietì contra la verticale*. O. c., p. 111. SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 163.

²⁵ SCIACCA, M. F. *Gli arietì contra la verticale*. O. c., p. 116. SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 18. SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione nella storia della filosofia e della pedagogia*. O. c., p. 9.

bre tendría de establecer sus propias leyes morales) *no puede ser una finalidad de la educación*, dicho sea esto contra el parecer y las modas hoy vigentes²⁶.

El pensamiento moderno -y, en este caso, el kantiano- ha tomado del cristianismo el concepto fundamental de *libertad*, pero lo ha elaborado de tal manera que ese concepto, convertido en *autonomía*, ya no es cristiano. Porque en el concepto moderno de autonomía, la "voluntad pone o crea la ley y, por lo tanto, no tiene un legislador por encima o fuera de sí misma, siendo ella misma su ley"²⁷. En realidad, dependemos moralmente de lo que queremos. Queremos, si no nos engañamos, lo que es en cuanto es; siendo el ser, el valor y fundamento de todos los otros valores, el origen de los cambios de la persona²⁸.

La *autodeterminación* (la capacidad de elección y de autocontrol implicadas) constituye indudablemente el logro, el valor y la finalidad suprema *del sujeto* que se educa; mas el reconocimiento de la verdad es *valor objetivo supremo*. La persona educada, pues, realiza ambos valores, al ser moral: autodetermina su libertad a reconocer el ser de cada cosa y así no es autónoma, pero es justa²⁹. Por el contrario, una persona que ha adquirido una instrucción y unas técnicas altamente sofisticadas, pero que carece de sentido moral, no por ello es una persona educada, en el contexto de la filosofía de la integralidad³⁰. Hoy, en la medida en que se prescinde del sentido moral de la vida, se sigue confundiendo instrucción con educación.

12. El objeto del aprendizaje, escolarizado y académico, es un *contenido* (conceptual) y una *forma de proceder* para acceder al saber (teórico, práctico, técnico, etc.) que, en cuanto está estructurado constituye una *ciencia* o una *disciplina* (esto es, *discere, disciplina*: un conocimiento organizado y aprendible por su adecuación didáctica).

En las instituciones educativas modernas, en efecto, el objeto de aprendizaje está constituido en gran parte por las ciencias. Mas un conocimiento científico, es científico *por su forma* de conocer. Este conocimiento no constituye un nuevo dogma, sino una *construcción humana*: implica experiencias, problemas, principios o hipótesis con las que los hombres organizan y dan sentido a los problemas y a su posible solución. Aprender, pues, una ciencia implica *construir conocimientos experimentados, con una lógica*, con serie de actos no contradictorios que lo ordenan.

"El hombre sabe entender y juzgar de las cosas en la medida en que está provisto de experiencias precedentes y de principios entorno a los cuales ha podido agrupar las experiencias mismas. El conocimiento de principios o de casos particulares orienta y agudiza la inteligencia, en cuanto hace al pensamiento más apto para reflexionar y deducir, o más apta la intuición en el reunir la experiencia y en el individualizar".³¹

13. Dicho de otra forma, la estructura del objeto del aprendizaje, tomado de las ciencias y hecho disciplina, hace que quien las aprende deba *reconstruirlas* y adquirir, análogamente, la inteligencia y libertad humanas que poseía quien las construyó. Los grandes hombres han creado las ciencias; pero ahora ellas son instrumentos para que otros que las

²⁶ SCIACCA, M. F. *Gli arieti contra la verticale*. O. c., p. 117 nota 4, 120, 125, 176. SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 18, 62. SCIACCA, M. F. *Dall'attualismo allo spiritualismo critico (1931-1938)*. Milano, Marzorati, 1961, p. 542, 531. Cfr. DARÓS, W. *¿La negación de los fines puede ser un fin de la educación?* en *Revista de filosofía* (México), 1995, n. 83, p. 207-239. DARÓS, W. *Prioridades en las finalidades educativas* en *Revista de Ciencias de la Educación*. (Madrid) 1995, n. 161, p. 7-34.

²⁷ SCIACCA, M. F. *L'ora di Cristo*. O. c., p. 78. Cfr. p. 112, 167. SCIACCA, M. F. *La filosofía y el concepto de filosofía*. O. c., p. 80. SCIACCA, M. F. *Interpretazioni Rosminiane*. O. c., p. 83.

²⁸ SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. O. c., p. 47, 79. SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 95-96.

²⁹ SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 264-265.

³⁰ SCIACCA, M. F. *Gli arieti contra la verticale*. O. c., p. 144, 164. Cfr. SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 84.

³¹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 30. Cfr. ORANGE, C. *Repères épistémologique pour une didactique du problème* en *Les Sciences de l' éducation*, 1993, n. 4-5, p. 33-50.

aprendan, recreándolas, se realicen como hombres. Los hombres no se contentaron con lo que percibían; quisieron conocerlo, elaborarlo en ideas separadas y organizadas objetiva y científicamente. Ahora esa estructura conceptual de las ciencias -si no se la aboslutiza³²- se convierte en un buen instrumento de aprendizaje que nos lleva a distinguir lo que percibimos (lo que constituye generalmente el mundo cotidiano) de lo que conocemos con objetividad y universalidad abstracta.

El contenido de un saber no vale en sí mismo, sino como medio para que la persona llegue a *saberSE*. En educación, la persona en su mayor realización es siempre el fin próximo del proceso educativo; y que las personas *alcancen su propio fin* acorde a su naturaleza constituye la finalidad última del mismo proceso. Por ello, las formas del saber no constituyen una finalidad educativa en sí mismas: ellas deben ayudar a que el niño y todo hombre *adquiera la forma de saberSE, aprehenderSE y dominarSE organizando su actividad* según sus fines. Desde un punto de vista educativo, o sea, del desarrollo integral de la persona, de poco vale conocer todo el mundo exterior, si ello no contribuye a que hombre *se conozca a sí mismo y a que pueda actuar humanamente*. Dicho de otra forma, esto significa que *la instrucción está en función de la educación*: que la adquisición de contenido y formas de saber están en función del contenido que es conocerse y de la forma que es gobernarse³³.

B) El sujeto del acto de aprender

14. Detengámonos ahora brevemente en el punto b) de la estructura del acto de aprender, esto es, en el *sujeto* del aprendizaje; si bien éste no puede entenderse sin implicar dialécticamente, al mismo tiempo, el objeto del aprendizaje.

En la concepción de Sciacca, *todo niño y todo hombre es, por ser hombre, idealista*; pero de un idealismo *objetivo y trascendente*³⁴ (no trascendental): el objeto fundamental que constituye su inteligencia fundamental es el Ser en cuanto inteligible (Ser-Idea). El hombre es hombre por conocer (al menos, el Ser como Idea); no por sentir. El hombre, a partir del sentir (que es la vida o la modificación de la vida del sujeto que vive) nunca puede hacer nacer el conocer (que es llegar a lo que es el objeto, lo opuesto al sujeto), si no fuese hombre desde el inicio; esto es, si no tuviese, con la intuición fundamental del ser, también la vida y el sentir que es vivir.

"Lo intuido del ser, como Idea y, por lo tanto, del ser en toda su infinita extensión, es el primer acto que constituye la esencia del sujeto, la que yo llamo *interioridad objetiva*, que es la presencia en el pensamiento de la verdad primera que, precisamente constituye el sujeto y hace que sea capacidad infinita de pensar, de sentir y de querer".³⁵

El sujeto humano se *existencia* sacando su fuerza de actuación desde (*ex-*) dentro de sí, desde su interioridad, por la infinita Idea del ser, fundamento de la existencia humana³⁶. El niño, y todo hombre, no es (realmente) todo lo que es (idealmente, por la Idea del ser), y todo lo que puede ser: por ello puede actuar su ser y educarse (*ex-ducere*)³⁷.

³² SCIACCA, M. F. *Qué es el humanismo*. O. c., p. 14.

³³ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 27, 39.

³⁴ SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. O. c., p. 36.

³⁵ SCIACCA, M. F. *Qué es el humanismo*. O. c., p. 53-54. Cfr. ROSTENNE, P. *Le problématique di statut de l'ontologie dans la conception sciacchienne de l' "Interiorité objective"* en *Studi Sciacchiani*, 1994, n. 1-2, p. 1-7.

³⁶ SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. O. c., p. 76, 153.

³⁷ SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione nella storia della filosofia e della pedagogia*. O. c., p. 35. Cfr. CATURELLI, A. *Filosofia de la Integralidad*. O. c., Vol. II, p. 99.

15. La vida del niño (pero también la del hombre) es el *principio único del sentimiento fundamental*, el cual termina en *dos términos diversos*: a) su cuerpo que siente como extenso (generándose un *sentimiento sensible*) y, contemporáneamente, b) la Idea del Ser, la cual genera el *espíritu* en el sujeto: el *sentimiento espiritual* (no fundado sobre un objeto extenso o material) y la *inteligencia* objetiva del Ser-Idea. Por ello, Sciacca afirma que el hombre es un "animal espiritual"³⁸.

Este *Ser-Idea*, de por sí inteligible (que no es Dios ni ningún ente finito ni concepto abstracto), es la causa formal objetiva y constitutiva que genera la inteligencia; y no es, por el contrario, el sujeto que siente el que genera la Idea del Ser. Por ello, el hombre es un *espiritualista* y un *idealista* ontológicamente innegable, porque lo es por nacimiento. Para quienes, como Sciacca, no confunden el sentimiento (que es actividad del sujeto) con el conocimiento esencial (que es actividad del sujeto producida por la objetiva e inteligible Idea del Ser), el *espíritu* es una entidad real y distinta del *cuerpo*. Ahora bien, la educación, a través del aprendizaje implica *todo el ser humano*: un único sujeto espiritual y corporal³⁹.

Si bien es todo el niño y el hombre el que opera, la inteligencia es un poder espiritual que debe ser cultivado. La inteligencia es el poder de juzgar. "Conocer es juzgar"⁴⁰; es *poder reconocer el ser* de y en los entes. Por la inteligencia, el sujeto inteligente, *al conocer directamente en la percepción*, descubre la Idea del ser (que intuye en forma innata) limitada en las cosas a las que siente mediante su cuerpo. Ya en la percepción, el sujeto juzga inconscientemente y se dice implícitamente: "*Esto* (que siento, el objeto de la sensación) *es* (participa de la Idea del Ser)". Y, en la medida en que multiplica las percepciones, multiplica las formas de conocer en que es el objeto (lo relaciona, lo distingue, etc.)⁴¹. Conocer no es sentir. *Sentir* es padecer una modificación por parte del sujeto ante un ente: *conocer* es juzgar, descubrir el ser que tiene un ente en cuanto es y es opuesto al sujeto y no el sujeto que lo conoce o una modificación (sensible) del sujeto. El *sentir* no es ni verdadero ni falso: es una real modificación del sujeto que ya posee un sentimiento fundamental que lo constituye. *Conocer* es conocer con verdad, en la verdad del ser de lo que conozco. *Ser moral* es re-conocer lo que conozco tal y cual lo conozco, sin engaños⁴².

16. Según Sciacca, hombre es el ente que mejor participa del ser, pues lo participa en sus *tres formas esenciales* (real, ideal, moral): el hombre es *real* (participa de la vida mediante el ser, siente); es *partícipe de la inteligencia* al intuir el Ser-Idea, que es la luz del conocer⁴³; es *partícipe de la vida moral*, cuando no solo conoce las cosas, sino las reconoce con su voluntad libre en lo que son, haciéndose de este modo, justo.

El niño, pues, desde que nace no es una cosa; sino un sujeto humano por la *interioridad objetiva*, de la que solo lentamente, y ayudado del lenguaje, el sujeto adquiere conciencia. El niño, desde su inicio, es persona por ser sujeto inteligente (aunque no consciente) e intransferible ante la Idea del ser que le otorga existencia y valor. Por su interior-

³⁸ SCIACCA, M. F. *L'uomo, questo "squilibrato"*. O. c., p. 47. SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. O. c., p. 39. Cfr. SCIACCA, M. F. *In spirito e verità*. Milano, Marzarati, 1966.

³⁹ SCIACCA, M. F. *Qué es la inmortalidad*. Bs. As., Columba, 1959, p. 35-36. SCIACCA, M. F. *Gli arietí contra la verticale*. O. c., p. 63.

⁴⁰ SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. O. c., p. 33.

⁴¹ SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. O. c., p. 31.

⁴² SCIACCA, M. F. *Qué es la inmortalidad*. O. c., p. 36. Cfr. SANDIN, R. *The rehabilitation of virtue: foundations of moral education*. New York, Praeger, 1992. SEED, Ph. *Developing holistic education*. London, Falmer Press, 1992.

⁴³ SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. O. c., p. 36. Cfr. SCIACCA, M. F. *Studi sulla filosofia medioevale e moderna*. Napoli, Perella, 1935. SCIACCA, M. F. *Ontologia triadica e trinitaria*. Milano, Marzarati, 1972.

ridad objetiva (por la presencia del Ser-Idea, que es infinita, sin ser Dios), el niño tiene *la dignidad de la persona humana* desde que nace.

17. **L**a *persona* del niño es el sujeto y el objeto de la *educación*. Por el contrario, lo conocido es solo objeto de la *instrucción*. El saber algo vale prioritariamente en el contexto de la instrucción (*in-structio* que es con-structión del saber); pero el *saberse* vale prioritariamente en el contexto de la educación (que es construcción de la persona).

"Es *persona* por el espíritu, individuado por el cuerpo: espíritu es personalización; cuerpo es individualización. El hombre no se da el espíritu, *pero se hace el ser que es, esta persona*, según los proyectos de su espíritu, es decir, actualizando sus aptitudes, capacidades y vocaciones... El espíritu es inseparable de sus actos que lo personalizan, son su existencia; sin embargo el espíritu no es simplemente sus actos".⁴⁴

La educación no es sólo problema psicológico o sociológico que deben resolver los psicólogos o los sociólogos, como antes lo era de los teólogos o de los filósofos. La educación no consiste en un conjunto de actos que otros puede realizar. Como nadie es persona por otro, nadie puede educarse en lugar de otro. La educación como las personas son intransferibles. Por ello, la educación sigue siendo irremplazablemente una tarea de todo el hombre sobre todo el hombre: una conquista para lograr que cada uno adquiera la potestad de lo que es y de lo que puede ser. "Ser persona es ser propiedad de sí mismo"⁴⁵. Es una conquista del sujeto humano el cual es, en su actividad más alta, espíritu y persona encarnada.

18. **L**as ciencias son indudablemente útiles, pero no constituyen un valor en sí mismas en el ámbito educativo; sino que se hallan en función de la formación de la persona. Las ciencias, construidas por los científicos, son medios para saber con precisión algo (de historia, de biología, etc.); pero, en su conjunto, son medios para hacer a la persona sabia, esto es, un hombre regido por principios para gobernar su vida.

El verdadero educador de sí es aquel que ama conocer la verdad y el valor de las cosas, las personas y los acontecimientos, y con ello dirige su propia vida. Si existe un arte de vivir y una ciencia de la existencia es aquella que el sabio ha conquistado y ésta representa la guía más perfecta para la educación del hombre.

La sabiduría, sin embargo, se nutre de las ciencias; pero las supera porque implica el amor al saber para regir la propia vida humana. "El científico es un hombre que sabe; el sabio es un hombre que *ama lo que sabe* y cree en ello"⁴⁶. La voluntad interviene en mayor proporción para crear la sabiduría: ella ubica los principios de la ciencia en el contexto de los principios que pueden regir una vida. Esto hace que el hombre sea señor de los conocimientos, empleándolos para sus fines según una exacta valoración para la educación de la persona.

19. **P**or este camino, el hombre es libre para realizarse a sí mismo, para educarse: no encuentra en las cosas un impedimento sino una ayuda para formarse. El objeto del conocer *libera al hombre* en cuanto le exige al hombre el ejercicio de su pensamiento consciente y de su libre voluntad: exige que el sujeto, para conocer el objeto en todos sus detalles,

⁴⁴ SCIACCA, M. F. *Qué es la inmortalidad*. O. c., p. 43-44. Cfr. SERRA, A. *Il pensiero pedagogico di M. F. Sciacca en Pedagogia e Vita*, 1976, Ag.-Sett., 589-599. SHERMIS, S. *Critical thinking: helping students learn reflectively*. Bloomington, EDINFO Press, 1992. FRANK, M. *La piedra de toque de la individualidad. Reflexiones sobre sujeto, persona e individuo con motivo de su certificado de defunción posmoderno*. Barcelona, Herder, 1995.

⁴⁵ SCIACCA, M. F. *L'ora di Cristo*. O. c., p. 168.

⁴⁶ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 30.

se organice y domine sus fuerzas (afectivas, intelectivas, volitivas, comunicativas, interactivas). Conocer no es retener de memoria la copia del objeto conocido; sino que implica distinguir: a) lo que se conoce (el objeto en sus partes y en su totalidad sintáctica), b) de las formas en que se lo conocer (las sensaciones y las conceptualizaciones): implica reflexión frente al objeto conocido, juicio de lo que es y no es, y reconocimiento de lo que es en cuanto es (lo que constituye la base de la justicia). "Enseñar a *pensar* y a *juzgar*, y enseñar a *querer* son los dos caminos de toda educación"⁴⁷, que llevan al niño a hacerse su personalidad. Porque cada uno "es deudor de sí mismo de *hacerse* todo a sí mismo. Su *integralidad* de vida es ante todo una caridad de sí para consigo, *acto de amor* que lo afecta directa e intensamente"⁴⁸; pero también e indudablemente amor a todo ente, reconocimiento de todo ente por lo que es y en tanto es, lo que abre al ser humano también al mundo de la belleza, porque amor es poseerse para darse, es "deseo, anhelo de belleza"⁴⁹; es potestad de sí e in-objetivación, descanso en la belleza. El egoísmo no está en la esencia última del hombre.

20. La educación se logra a través del aprendizaje formal (de las formas) en las *escuelas*⁵⁰. El aprendizaje de las formas no se produce, sin embargo, sobre el vacío; sino sobre los conocimientos previos que poseen los que aprenden y, a partir de ellos, sobre los conocimientos formados en una estructura científica hecha disciplina. Pero el fin de todos los aprendizajes es aprender a formarse como persona. Por ello la *pedagogía* (saber acerca de los fines) interactúa con la *didáctica* (saber analítico e inmediato acerca de los medios) y viceversa. De este modo, los fines interactúan con los medios y le dan sentido.

Sin embargo, la escuela no es sólo el lugar del aprendizaje formal, sino del aprendizaje *integral*⁵¹. Ella debe ayudar a la *formación de todo* el ser humano: a sentir, a entender, a querer, a comunicarse, a trabajar como ser humano. La escuela es ante todo una convivencia, "una comunión según valores", donde lentamente se debería pasar de los valores subjetivos (de percepción y utilidad, en los que el sujeto es el criterio de valor) a valores objetivos (donde el ser de cada ente es el criterio de su valor y verdad)⁵². Los valores rigen la conducta; pero la conducen libremente solo en aquellos que llegan a tener potestad de sí. Es cierto que son *innatas las facultades* de sentir, conocer, querer, relacionarnos; pero *no las formas del dominio de las mismas* al actuar el sujeto humano. Es precisamente *persona* quien llega a obrar sobre sí, a ordenar las facultades y adquirir potestad sobre ellas como sujeto libre y responsable ante valores objetivos.

La adquisición de la libertad humana no consiste en la adquisición del poder de autodeterminación y del hacer, sin saber para qué: ésta es una *libertad "idiota"*, desenganchada del ser⁵³, del Ser-Idea que la ilumina y da valor objetivo al actuar subjetivo. "El hombre no es el fin del hombre (inmanentismo)", pero lleva en sí mismo su fin, indi-

⁴⁷ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 31.

⁴⁸ SCIACCA, M. F. *L'uomo, questo "squilibrato"*. O. c., p. 55. SCIACCA, M. F. *L'ora di Cristo*. O. c., p. 184. Cfr. AGNELLO, L. *Valenze pedagogiche della "filosofia dell'integralità"* en Teoresi, 1966, Lug.-Dic., p. 332-339. ANTISERI, D. *Il mestiere del filosofo. Didattica della filosofia*. Roma, Armando, 1977.

⁴⁹ SCIACCA, M. F. *Pascal*. O. c., p. 198. SCIACCA, M. F. *L'ora di Cristo*. O. c., p. 187. SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 173, 177. Cfr. FABBRI, E. *La personalización dinámica del amor* en *Consudec*, 1995, n. 768, p. 44-50.

⁵⁰ Cfr. ROUET, G. *L'invention de l'école*. Nancy, Presses Universitaires, 1993. SALES, G. *Filosofia-Pedagogia nel pensiero di M. F. Sciacca* en *Rivista Rosminiana*, 1961, p. 340-343.

⁵¹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 92, 107, 140.

⁵² SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 164-165. SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. O. c., p. 49-79.

⁵³ SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 166, 244. LÓPEZ-RIOBÓO, B. *Los fundamentos de la libertad en M.F. Sciacca* en *Rivista Rosminiana*, 1976, n. 4, p., 396.

cado por la Idea del Ser⁵⁴. Por ello, el aprendizaje para la formación de todo el hombre exige *la búsqueda contemporánea de la libertad y de la verdad*, para ser humana. La libertad sin sentido, sin verdad es sólo acción espontánea.

La verdad no investigada libremente, sino revelada, puede ser divina; pero no es adecuada a la naturaleza del actuar humano. La *libertad infantil*, por otra parte, (que "nos acompaña toda la vida") es aquella que no elige considerando los valores objetivamente (esto es, por lo que las cosas *son*, más allá de lo que ellas producen en sujeto); sino la que elige sólo por lo *útil*⁵⁵.

Sciacca no tiene una visión romántica del niño. El *niño*, como todo hombre, tiene en sí, en su voluntad, las fuentes del bien y del mal. "No nos engañemos con la "inocencia" de los niños: la naturaleza humana es la que es desde el nacimiento hasta la muerte. El niño es tiránico, caprichoso, cruel... La inocencia no es un dato de hecho o de edad, sino una conquista, por lo que la verdadera inocencia está al final de la conquista moral humana"⁵⁶.

21. El alumno, y su proceso de aprender, son los protagonistas de la escuela; pero, como facilitador del aprendizaje, lo es el docente. Un docente, con una buena didáctica pero carente de una pedagogía, posibilita aprender algo (historia, geografía, literatura, etc.); pero no sabe para qué (no se propone una finalidad más allá de la adquisición de la misma asignatura)⁵⁷. Un educador es más que un docente si no enseña sólo para potenciar la inteligencia; sino también "reforzando la voluntad y ejercitándola en el dominio de sí"⁵⁸.

La familia y la escuela (y, en concreto, el docente) son, pues, educadores en cuanto asumen la tarea de posibilitar la *formación de toda la persona*, en una sociedad comuniónista. Los educadores, que desean educar, debieran posibilitar una forma crítica de pensar, de valorar las cosas, de obrar con conciencia y competencia, *dentro de un bien común*. Este bien común consiste, en el proceso de educar, ante todo, en posibilitar el ejercicio de *aprender a saber, a hacer, a amar, a convivir en la búsqueda de la verdad*.

La enseñanza es un medio para hacer del hombre un profesional; pero "el fin es *formar al hombre en su integralidad*"⁵⁹, sin encerrarlo en fanatismos, sino abierto al mundo y a todo lo que lo trasciende. El inmanentismo, en efecto, empobrece al hombre: una escuela humanista es abierta, como el ser humano, a lo horizontal y a lo vertical⁶⁰. Una escuela *masificada* es una escuela de hombres no-hombres, ciega a los valores, aun en el caso de que hayan realizado las mejores condiciones económicas. La *escuela humanista* es una escuela para todos y para *formar personas en una sociedad regida por el trabajo y el bien común*, no para formar en el individualismo⁶¹

⁵⁴ SCIACCA, M. F. *La filosofía y el concepto de filosofía*. Bs. As., Troquel, 1962, p. 84. SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. O. c., p. 43. Cfr. SCIACCA, M. F. *Filosofía e metafísica*. Marzorati, Milano, 1962. 1-2 vol. *La existencia de Dios y el ateísmo*. Bs. As. Troquel, 1963. 2º vol., p. 129, 146.

⁵⁵ SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 150, 152, 166. OTTONELLO, P. P. *Essere e libertà in Saggi su Sciacca*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1978, p. 51-80.

⁵⁶ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 107. Cfr. SCIACCA, M. F. *La filosofía moral de Antonio Rosmini*. Milano, Marzorati, 1960. POOLE, R. *Moralidad y modernidad. El porvenir de la ética*. Barcelona, Herder, 1993.

⁵⁷ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 36.

⁵⁸ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 37.

⁵⁹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 38, 140-141. Cfr. SOTO BADILLA, J. *La educación del hombre integral en Tiempo Actual*, 1977, n. 4, p. 85-92. SOTO, J. *Hacia un concepto de persona*. Costa Rica, Universidad, 1986.

⁶⁰ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 251, 233, 76, 117, 125, 128. SCIACCA, M. F. *La filosofía y el concepto de filosofía*. O. c., p. 78. SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. O. c., p. 47.

⁶¹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 86, 88.

C) El acto de aprender

22. **D**etengámonos ahora brevemente en el punto c) de la estructura del acto de aprender, esto es, en el acto mismo del aprender.

Para Sciacca aprender es ante todo conocer. Sobre aquél se han cometido los mismos errores que sobre éste.

El *empirismo*, por ejemplo, ha estimado que el aprender como el conocer se realizan sobre la experiencia, reduciendo ésta a lo sensible, de modo que el límite de lo que se puede aprender se halla en la realidad material y sensible⁶². En el contexto del empirismo, el conocer y el aprender no son explicados en sus condiciones de posibilidad: se los toma como hechos que se explican en sí y por sí mismo. Sólo cabe explicar sus desarrollos y sus metamorfosis.

Lo mismo puede decirse del *idealismo*, por ejemplo el de Gentile, que identifica el ser con el pensar en acto: tampoco aquí se explican las condiciones metafísica de posibilidad y se identifica la interioridad con la subjetividad, el pensar con el sentir, el devenir con el ser, la ser con la historia⁶³.

En ambos casos, tanto en el idealismo como en el empirismo, el hombre se había convertido en la medida de todas las cosas: lo que él siente (sus impresiones) o sus ideas son la realidad. La negación de lo que trasciende al hombre les ha sido común⁶⁴.

Hoy se ha dado un paso más: lo que el hombre *construye* es la medida de todas las cosas y del hombre mismo. El conocimiento se construye y se construye edificando imágenes; de este modo el hombre terminará creyendo que él es la imagen que se ha hecho de sí mismo. Podrá cambiar una imagen por otra; pero ya no podrá salir del mundo imaginario producido por la técnica; mundo, por otra parte, narcisista: el ser es nuestra imagen. *El hombre construye su mundo*: es la tentativa de la autosuficiencia en la inmanencia; pero la realidad social es construida por unos pocos que construyen las imágenes para la mayoría que buscaba la libertad y el hombre nuevo. Esta mayoría ya no tiene ni tiempo (le queda solo un poco de tiempo) para ver⁶⁵. Ese *ver* se convierte erróneamente en sinónimo de *aprender*.

23. **P**ara Sciacca, por el contrario, aprender es ante todo conocer; pero entendido como una actividad real del sujeto humano que une a lo real (lo sensible, lo material, sus impresiones, lo subjetivo) y lo juzga con lo ideal (la inteligibilidad del ser, lo objetivo, lo espiritual). Por ello, conocer es llegar a lo inteligible (el ser en su inteligibilidad) de las cosas que se aprenden. Ahora bien, como las cosas son complejas y poseen un contenido y una forma de ser, a-prender implica com-prender, esto es, *conocer relacionando reflexivamente* el contenido con las formas del ser de las cosas; relacionando además las partes con el todo, y tratando (cuando se deja la niñez) de validar los conocimientos adquiridos.

En este contexto, aprender es *construir el conocimiento* de las cosas (no las cosas mismas, a no ser que solo se trate de un conocimiento de conceptos acerca de conceptos). De todas maneras, construir el conocimiento implica unir la organización del objeto y la

⁶² SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. O. c., p. 45. SCIACCA, M. F. *Filosofia e antifilosofia*. O. c., p. 75. Cfr. KERDERMAN, D. - PHILLIPS, D. *Empiricism and the Knowledge Base* en *Review of Educational Research*, 1993, n. 3, p. 305-313.

⁶³ SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. O. c., p. 46-47. SCIACCA, M. F. *Il problema di Dio e della religione nella filosofia attuale*. Brescia, Morcelliana, 1944. Barcelona, Miracle, 1952, p. 68-78. SCIACCA, M. F. *Filosofia e antifilosofia*. O. c., p. 99-102. Cfr. SCIACCA, M. F. *Problemi di filosofia*. Roma, Perella, 1943. SCIACCA, M. F. *Il secolo XX*. Milano, Fratelli Bocca, 1947. OTTONELLO, P. P. *Sciacca: metafisica e storia* en *Filosofia Oggi*, 1985, n. 4, p. 569-579.

⁶⁴ SCIACCA, M. F. *Gli arietì contra la verticale*. O. c., p. 77.

⁶⁵ Cfr. SCIACCA, M. F. *La Chiesa e la civiltà moderna*. O. c., p. 97-115. Cfr. SCIACCA, M. F. *Lecciones de filosofía de la historia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1978, p. 43. SARTRE, J. P. *La imaginación*. Bs. As., Sudamericana, 1967, p. 129.

organización del sujeto en un diálogo metódico, analítico, reflexivo, construido e interestructurante.

"El *método* en efecto no debe ser codificado en una tablilla de fórmulas y fijado con el edicto del pretor; sino que *es reconstruido dentro del alumno*, como cosa suya, como su modo de ver las cosas. Ni la visión del mundo es consignada en una especie de enciclopedia, sino que es *suscitada críticamente como una síntesis unificadora* dentro del mundo cognoscitivo del alumno mismo, de modo que mientras aumenta, debe permanecer siempre uno, no desproporcionado por una serie de agregados, sino *organizado* por una progresiva asimilación. La *construcción* de un método y la formación de una visión unitaria y comprensiva de la realidad se puede decir que agotan el empeño específico de la escuela de *enseñar a pensar, a juzgar y a valorar*".⁶⁶

24. **L**o que se aprende (el contenido: conceptos, procedimientos, valores) y los fines para los que se aprende puede ser muy variado (adquirir una ciencia, un hábito, formar la personalidad, etc.); pero el *acto de aprender implica un proceso por el se llega a saber* y esto supone tanto el contacto perceptivo, como el pensar (pesar conceptos), el reflexionar los objetos del conocimiento, el dominar la red conceptual realizada y aplicarla a lo real.

El acto de aprender implica momentos inescindibles pero que es necesario distinguir para poder comprenderlos mejor y para poder ayudar a que los realice cada aprendiz y se desarrolle integralmente.

Ahora bien, todo niño tiene la facultad de *percibir* (o intuir sensiblemente), sintiendo y conociendo las cosas en el mismo acto de la percibir, y la facultad de *reflexionar*, esto es de volver sobre los objetos percibidos. Mas, en el niño, la reflexión (ese volver) se realiza, ante todo, sobre las imágenes de los objetos percibidos; con el tiempo, reflexionará sobre los conceptos. La organización del conocer, al aprender, se realiza primeramente entonces asociando impresiones y sentimientos, más bien que por conceptos substitutivos de aquellas⁶⁷.

25. **E**l acto de aprender implica entonces tres aspectos crecientes, aunque íntimamente implicados: el aspecto perceptivo (o intuitivo), el aspecto conceptual o de conceptualización y el aspecto de razonamiento reflexivo del objeto.

El *aspecto perceptivo* implica el contacto directo y vital con el mundo circundante. Aquí importa no solo ver sino además el *querer ver*, esto es, llevar en la percepción un motivo (un problema, una idea, un conjetura que genera curiosidad), un interés movido por una referencia específica.

"El *querer ver*, si está guiado por un criterio y por un orden, se transforma en *observar*: la obra que el maestro debe desarrollar es justamente la de enseñar al que aprende a observar, esto es, a ver con orden y con interés. En encaminar en la observación y el reforzar el hábito de la observación son los momentos más importantes del desarrollo de la didáctica, en cuanto representan la primera etapa de la comunicación del método, en lo cual consiste una de las tareas principales de la enseñanza".⁶⁸

Observar es ya también realizar comparaciones, relaciones, confrontaciones con otras cosas, lo cual se realiza en el niño pequeño primeramente "en forma concreta, por experiencia más que por abstracción y reflexión" sobre conceptos.

26. **A**prender, desde un punto de vista cognoscitivo, implica no solo ver, sino observar para clasificar y reflexionar en un cierto orden, y esto lo realiza tanto el niño como

⁶⁶ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 50. Cfr. BARRÓN RUIZ, A. *Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas en Enseñanza de las Ciencias*, 1993, n. 11(1), p. 3-11.

⁶⁷ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 51.

⁶⁸ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 52.

el científico. "La observación es el primer principio de organización del mundo de las cosas". Es el pasaje de la visión directa y fragmentaria a la "*organización sistemática*" de las cosas, porque el que observa lo hace rigiéndose mediante una idea (hipótesis, o creencia) organizadora. De este modo, el que aprende pasa del conocimiento ingenuo al conocimiento científico. Observar no consiste, pues, simplemente en ver; sino en hacer interactuar lo visto con las ideas. Observar se convierte entonces en un medio para posibilitar y ampliar la capacidad de *entender* de los que aprenden⁶⁹.

La mejor forma de aprender se halla en la construcción de las formas del conocimiento de una cosa, lo que implica que quien aprende ejerza las competencias de un pensar crítico: *se pregunte, busque el por qué y se responda*. De esta manera, el que aprende se introduce "en el campo del conocimiento reflejo y científico, lo que significa la referencia de una cosa a otra, una organización sistemática, una sistematización; lo que es obra de razonamiento, de discursividad y clasificación de símbolos conceptuales"⁷⁰.

27. *Aprender*, desde un punto de vista cognoscitivo, es un proceso gradual y de creciente complejidad y sistematicidad que termina implicando el dominio de símbolos conceptuales. Sobre todo la escuela tiene la función de facilitar el proceso de aprender a pasar: a) del modo perceptivo de vida cotidiana, al modo b) de dominio conceptual de la realidad. Para posibilitar este pasaje, Sciacca ve en el *juego imaginativo* una buena oportunidad para ir desligando el objeto percibido en su materialidad y conocerlo bajo diversas imágenes.

Aprender en modo humano supone admitir que el niño: a) comienza conociendo mediante la *percepción*, b) la cual guiada por un interés, un problema, una imagen o finalidad se convierte en *observación*. c) Del objeto así observado, se hace con diversas imágenes un objeto único, habituándose de este modo a proceder a *agrupar, clasificar e indicar, con un símbolo* sensible construido imaginativamente, el objeto conocido en su concretez. d) Lentamente luego el que aprende pasará del objeto percibido e imaginado al objeto *conceptualizado* en forma gradualmente abstracta. e) Luego perfeccionará la capacidad de unificar los conceptos entorno a *un punto de vista organizador*, lo que es propio del proceder científico. f) Ya joven podrá, entonces, *confrontar los distintos puntos de vista* desde los cuales es posible conocer y advertir sus límites: esto genera lo que se llama la actitud crítica y valorativa.

"*Agrupar las cosas y significar por imágenes* (que son, sin embargo, una representación única que sustituye a la síntesis del concepto) es el primer camino a través del cual es necesario encaminar al niño hacia el razonamiento. Él toma así el hábito de agrupar e indicar con un símbolo -operación fundamental del razonar-, el cual, por otra parte, no representado por un concepto abstracto sino por una imagen, mantiene todavía su concretez... Más tarde el niño, no ya habituado a conocer las cosas en su inmediatez sino a través de la mediación de la percepción y de la coligación, podrá familiarizarse con el uso de una continua *transcripción de toda percepción en términos racionales*. De este modo, se apropiará del *procedimiento propio de la ciencia*. Poco a poco aprenderá a ver las cosas según la perspectiva científica... Poseer los *múltiples esquemas de transcripciones* de las varias ciencias equivale a poseer los *puntos de vista* principales según los cuales un objeto y un hecho puede ser conocido y empleado: significa poder juzgar una cosa y emplearla según

⁶⁹ SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. c., p. 69. Cfr. ASTOLFI, J-P. *L'école pour apprendre*. Paris, ESF, 1992.

⁷⁰ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 53. LEAT, D. *Competence, teaching, thinking and feeling* en *Oxford Review of Education*, Vol. 19, n. 4, 1993, p. 499-510. LASSO DE LA VEGA Y SÁNCHEZ, J. *El humanismo clásico en la formación actual de la persona* en *Revista Española de Pedagogía*, 1994, n., 168, p. 285-298.

*sus diversos modos de ser a diferentes necesidades. En esto consiste justamente el juicio y la evaluación crítica".*⁷¹

Mas un buen aprendizaje no termina con una actitud crítica ante lo conocido; sino que implica, además, g) el desarrollo de la actitud a *hacer eficientes* las nociones aprendidas y a emplearlas con la propia voluntad para fines determinados⁷².

28. **E**n la *percepción*, las cosas son sentidas y conocidas al mismo tiempo: la imagen acompaña al concepto (no abstracto), a la inteligibilidad de la cosa. Mas después, con el surgimiento de diversas imágenes por obra de la imaginación, aparecerá el problema de la verdad de las imágenes y de los conocimientos abstractos. En la percepción, todo objeto presente es tomado *ingenuamente* como verdadero, de modo que el objeto percibido no parece solicitar verificación. Pero luego, al desdoblarse: a) el sentir y b) el objeto conocido en forma conceptual y abstracta, la verdad aparecerá como una necesidad de validar nuestras representaciones conceptuales abstractas. La verdad de las cosas surgirá de la *crítica* a nuestros conceptos y juicios.

Es trabajo del docente acompañar este desarrollo de la mente del niño hacia la adultez; acompañar el proceso que lleva de la percepción (ingenua) al conocimiento generalizado y criticado, propio del proceder científico.

29. **A**prender implica que cada uno, *irremplazablemente*, realice el proceso de construir las formas conceptuales de conocer. *Aprender no se identifica con enseñar*: enseñar es acompañar y potenciar, mediante signos (lingüísticos, pictóricos, acústicos, etc.) el desarrollo de la mente y de la persona del que aprende. Enseñar no consiste en una transmisión estéril de nociones. "Para enseñar a conocer es necesario enseñar a saber", esto es, a organizar y dominar el conocimiento en forma objetiva, ejerciendo este proceso en forma vital.

Lo lógico y lo psicológico en el proceso de aprender.

30. **E**n la modernidad, el sensismo confundió frecuentemente lo lógico con lo psicológico, o lo redujo en su origen a lo psicológico, como redujo el pensar al sentir.

El empirismo partía del hecho del sentir, de tener impresiones y, a partir de ellas construía las ideas afirmando que éstas son impresiones tenues de aquéllas.

El idealismo partía del sujeto humano, como de un sujeto que tiene un psiquismo y conoce; pero reducía el conocer (en cuanto a su ser) a una función con categorías individuadas (entidades formales inteligibles) a priori. El conocer, pues, quedaba sin una relación fundada en el Ser (el cual da sentido inteligible a toda entidad) y sin una relación fundada en las cosas.

En última instancia, se trata de concepciones materialistas, porque han perdido el sentido de lo espiritual: el Ser Ideal. Este Ser-Idea es el que fundamenta también: a) la distinción entre sentir *espiritual* (sentir la Idea del ser) y el sentir *sensible* (sentir el cuerpo con el sentimiento fundamental corpóreo); b) entre el conocer y sentir (sensible). El *conocer* implica la intuición (y posterior razonamiento) de lo inteligible (fundamentalmente el Ser-Idea) de lo que se entiende. *Sentir* es siempre la vida del sujeto o la mutación de esta vida. El *sentir es una actividad subjetiva* que ejerce el sujeto viviente y termina en el suje-

⁷¹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 53. Cfr. MANDOLFO, S. *La filosofia dell'educazione di M. F. Sciacca en Filosofia Oggi*, V, n. 3, p. 379-390.

⁷² SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 57.

to; *conocer* es además una actividad que termina en el objeto inteligible y, por ello, es *objetiva*.

El fundamento de todo conocer se halla en el Ser-Idea: ella hace al niño y al hombre un cognoscente en acto inteligente y en potencia para conocer los entes que sentirá. Mas como la Idea del ser no es ningún ente sensible ni tiene por objeto ningún ente sensible, los filósofos sensistas creen que no es nada y, con ello, *pierden la dimensión espiritual* del niño y del hombre.

En este contexto, la educación se convierte no solo en preparar al niño para este mundo de objetos sensibles; sino que lo encierra en él, negando la dimensión vertical (el Ser-Idea) del hombre. El hombre se hace entonces *insipiens*, insano: no sabe lo que dice de sí y de los otros⁷³. Por ello, aprender, en sentido educativo, consiste en buena parte en aprender a ser libre y defender la libertad humana, no haciéndola depender ontológicamente de ningún ente; sino advirtiéndole que el niño es libre por estar su inteligencia fundada en el Ser-Idea. Recuperar esta concepción de la inteligencia es recuperar el sentido de la libertad, y nadie debería servirse de la libertad de pensamiento para negar esa libertad⁷⁴. La dimensión *horizontal* de la historia humana y social del hombre no puede nunca adecuarse a la *vertical* del pensamiento⁷⁵, su apertura a lo infinito que nos viene por la luz de la razón, por la innata Idea del ser.

31. El aprender *humano* exige tener presente que el niño (y, en general, el hombre) es: a) por una parte, un psiquismo, un sujeto activo, con capacidad de autodeterminación, con problemas para acceder a lo real; b) pero, por otra parte, que su inteligencia es directa y fundamentalmente conocedora del ser y capaz de distinguirlo del no ser, lo que genera la base de una lógica (el principio de no contradicción) en el conocer.

Por esto, *el aprender implica un doble ejercicio*: uno *personal y psicológico*; pero otro *lógico e impersonal*, con el que se llega al ser de las cosas, a los objetos (cuya característica general es la objetividad), a la verdad (o inteligibilidad del ser) de las cosas.

El aprendizaje humano no es, en consecuencia, solo: a) una *construcción psicológica* de los objetos conocidos; sino que es, además, b) su *reconstrucción lógica*, la reproducción de su estructura, de lo que son, y la distinción de lo que no son; y c) implica el *ejercicio de la reflexión personal*, con la cual el que aprende puede *reconocer* implícita e explícitamente lo que conoce; lo que, a su vez, es un acto moral de humildad y de justicia que ordena y organiza a la persona.

La *humildad*, en cuanto reconocimiento de lo que cada ente es, constituye una condición esencial para que haya posibilidad de aprender. El aprendizaje humano, pues, tiene como el ser humano, la misma estructura de las formas esenciales del ser: es un ejercicio *real* de la persona que descubre lo *ideal* o verdadero de las cosas y lo reconoce *moralmente* como tal. Esto se explica si se admite que el ser, en el acto primero que constituye al hombre, lo inviste en su integralidad: por ello cada uno de los actos humanos (y también obviamente el aprender) poseen algo realidad, idealidad y moralidad⁷⁶.

Como se advierte, las deficientes concepciones del aprendizaje tienen su origen erróneo ya en una deficiente concepción del ser: a) los empiristas, naturalistas, positivistas, *reducen el ser a los entes reales sensibles*, a las impresiones sensibles, o a lo bio-

⁷³ SCIACCA, M. F. *L'uomo, questo "squilibrato"*. O. c., p. 54, 313. CATURELLI, A. *Filosofía de la Integralidad*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1990. Vol. III, p. 49. MATTIUSZI, G. *Filosofía e metafísica: la necessità del fondamento en Studi Sciacchiani*, 1986, n. 2, p. 29-44. McEWAN, H. *Teaching as Pedagogic Interpretation en Journal of Philosophy of Education*, 1989, n. 1, p. 61-71.

⁷⁴ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 91.

⁷⁵ SCIACCA, M. F. *L'uomo, questo "squilibrato"*. O. c., p. 314.

⁷⁶ SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. Roma, Fratelli Bocca, 1956, p. 45. SCIACCA, M. F. *La filosofía y el concepto de filosofía*. O. c., p. 32. Cfr. DARÓS, W. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, CONICET, 1992, p. 233-266.

lógico sensible, a la evolución biológica; b) los idealistas *reducen el ser a la idea subjetiva*, a la conciencia, a la interioridad subjetiva, al dinamismo de las funciones psicológicas. Por el contrario, en la concepción de Sciacca, el ser es triádico: realidad, idealidad objetiva y moralidad consciente y libre. El hombre participa de estas tres formas del ser y de ser, y *aprende a ser hombre, ejerciendo estas tres formas de ser*: actuando realmente, conociendo con objetividad y amando, esto es, reconociendo a cada ente en lo que es⁷⁷.

32. El amor *une* al hombre, porque es la forma unitiva del ser en general y de ser del hombre; *pero también distingue* las formas del y de ser⁷⁸. No se puede aprender a ser plenamente hombre, si ya el niño no aprende a unirse integralmente a lo que ama, a *conocerlo y distinguirlo*; lo que exige reflexión y empeño; porque el que ama de verdad, ama en la verdad y no en el engaño⁷⁹. La verdad libera del engaño; por ello aprender de la verdad (del ser inteligible en sí y en las cosas) es un proceso que libera al niño de la posible esclavitud a la que lo sometería la absolutización de toda realidad histórica⁸⁰.

El proceso educativo es *un proceso que conduce al ejercicio de la libertad*. No obstante, la libertad, que es el poder de elegir y de autodeterminarse (siendo el supremo valor del sujeto humano) no es un valor en sí mismo; *ella recibe su valor moral del reconocimiento de la verdad* del ser y de los entes⁸¹. Quien libremente se niega a reconocer lo que conoce que son las cosas, no posee una buena libertad moral. Por ello, un buen proceso educativo *no es integral, si no termina siendo un aprendizaje moralmente bueno*, un aprendizaje en el clima del amor, del mutuo reconocimiento y respeto.

Ahora bien, el primer ejercicio de la libertad humana es el que se emplea en el *discernir*, para poder elegir conociendo con verdad. "Discernir es la condición del verdadero uso de la libertad". El desarrollo de la inteligencia implica, al mismo tiempo, el desarrollo de la libertad y viceversa, "siendo en definitiva la capacidad de discernimiento la capacidad de saber elegir, conquista y ejercicio de la verdadera libertad: *y formar es educar a la libertad*"⁸².

33. En la concepción de Sciacca, pues, *no todo se construye*: el conocimiento fundamental por el cual la inteligencia es inteligente no lo construye el hombre; sino que lo recibe como constituyente del hombre al recibir la Idea del ser, que es la Verdad del ser, la Verdad y el Valor fundamental, la Verdad-fundamento, el ser en su inteligibilidad, lo que manifiesta lo que es ser. Con esta Verdad fundamental del ser, es posible conocer los entes, mediante los límites que éstos nos manifiestan tener mediante los sentidos. Lo que se construye, entonces, son los conocimientos históricos, contingentes, lo que el niño y el hombre van conociendo a partir del poder conocer que le otorga la Idea del ser.

Así como la luz del sol es el medio fundamental con el que aprendemos a *ver* los objetos (sin que esto suprima el esfuerzo que debemos realizar para abrir los ojos y ver), del mismo modo la Verdad del ser es la *condición fundamental para entender* toda otra verdad de los entes (sin que esta verdad suprima el esfuerzo que debemos realizar para conocer lo inteligible de cada ente en particular). En este sentido, *la Verdad del ser no*

⁷⁷ SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. O. c., p. 56. SCIACCA, M. F. *Ontologia triadica e trinitaria*. Milano, Marzorati, 1972, p. 92-101.

⁷⁸ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 53.

⁷⁹ SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. O. c., p. 102. Cfr. DAROS, W. *Verdad, error y aprendizaje infantil en el pensamiento de A. Rosmini* en *Revista Española de Pedagogía* n. 195, 1993, p. 325-352.

⁸⁰ SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. c., p. 11.

⁸¹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 71. Cfr. SCIACCA, M. F. *Filosofia e antifilosofia*. O. c., p. 72. PAQUETTE, C. *Education aux valeurs et projet éducatif*. Montreal, Amérique, 1991.

⁸² SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 100. BUGOSSI, T. *Democrazia e aristocrazia in Sciacca* en *Studi Sciacchiani*, 1995, n. 1-2, p. 58.

nace del tiempo, de la contingencia; sino que ella es madre (con la ayuda instrumental de los datos de los sentidos) de las demás verdades que sobre los entes construimos⁸³.

34. Es consultando la verdad interior y estando atentos a las noticias de los sentidos como aprendemos, no tanto de un maestro exterior, sino *del magisterio de la verdad interior*, reflexivamente comprendida⁸⁴. En este contexto, nunca se hablará demasiado sobre la *importancia capital de la reflexión*, entendida como medio de aprendizaje y de formación de la persona.

"La *reflexión* sobre las cosas (filosofía en embrión) es el hábito que da unidad a la fatiga continua del aprender: es la reflexión la que ayuda paso a paso al alumno a reconstruir el conjunto de la disciplina en un todo, en una visión científica, refleja del mundo"⁸⁵.

Aprender, en un sentido plenamente humano, es un acto interno de comprensión: de aprehensión de la verdad fundamental, relacionada, reflexionada con los límites que los entes manifiestan tener por medio los datos de los sentidos. Ya decía Agustín que no hay nadie tan necio que mande a su hijo a la escuela, para que aprenda de su maestro; sino para aprenda de la verdad.

"¿Quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Mas una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismo si han dicho cosas verdaderas examinando según sus fuerzas *aquella verdad interior que instruye*. Entonces es cuando *aprenden*"⁸⁶.

La verdad, aunque siempre presente constitutivamente en el objeto (Ser-Idea) de la inteligencia, exige condiciones morales al aprender: exige reconocer libremente lo que se conoce. Sciacca sigue siendo en esto fundamentalmente agustiniano.

"La verdad está en todas las almas; con todo, no todas las almas la entienden, no todas distinguen lo verdadero de lo falso, no a todas se revela; la indagación interior es esencial *moralidad*. La verdad se da y se revela u oculta, en la medida en que la voluntad es buena o mala. Y *la voluntad buena, para Agustín, es aquella que ama la verdad* sobre cualquier cosa, que subordina todas las cosas y la misma razón al amor de Dios. La verdad, por tanto, se revela a quien la ama"⁸⁷.

Educarse no es recibir; sino recrear cuanto educa, "asumirlo críticamente", para que la asimilación sea, por un lado, un acto psicológico, personal; y, por otro, sea un acto con una referencia objetiva, dada por el criterio (Ser-Idea) que posibilita la crítica. De este modo, el acto de aprender es por ello formativo⁸⁸.

⁸³ SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. c., p. 21. Cfr. PETRUZZELLIS, N. *I problemi della pedagogia come scienza filosofica*. Napoli, Giannini, 1973.

⁸⁴ SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. c., p. 35. GONZÁLEZ CAMINERO, N. *En Diálogo con Sciacca*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984, p. 31.

⁸⁵ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 50, 58.

⁸⁶ Cfr. AGUSTÍN. *De Magistro*, c. 14, n. 45. Cfr. SCIACCA, M. F. *S. Agostino*. Brescia, Morcelliana, 1949. Barcelona, Miracle, 1954. SCIACCA, M. F. *Saint Augustin et le néoplatonisme. La possibilité d'une philosophie chrétienne*. Paris-Louvain, Nauwerlaerts, 1956. SCIACCA, M. F. *In spirito e verità*. Milano, Marzarati, 1966. DARÓS, W. *Epistemologia y didáctica*. Rosario, Matética, 1953, p. 259.

⁸⁷ SCIACCA, M. F. *S. Agostino*. O. c., p. 247. Cfr. MAZZARELLA, P. *La presenza di Agostino nel pensiero di Sciacca* en AA.VV. *La presenza dei classici nel pensiero di Sciacca*, Firenze, Olschki Editore, 1995, p. 39-69.

⁸⁸ SCIACCA, M. F. *Gli arieti contra la verticale*. O. c., p. 104. Cfr. FINCHER, C. *The possibilities and Actualities of Disciplined Inquiry* en *Research in Higher Education*, 1991, n. 6, p. 625-650. FABRO, C. *La verità integrale dell'uomo integrale* en *Divus Thomas*, 1950, Oct.-Dic., p. 511-519.

Los recursos técnico-didácticos y el aprendizaje

35. **E**n este contexto, los *recursos tecnológicos* que ayudan a aprender (hoy tan apreciados) son siempre *medios* respecto de la finalidad primera del aprender: ésta implica, en primer lugar, conocer con objetividad el ser de las cosas que aprehendemos y, en segundo lugar, aprender a conocernos. Porque la educación y el aprendizaje no son humanos si solo posibilitaran una cierta competencia técnica o profesional: "La educación tiene por fin la *realización total y perfecta de los valores* ínsitos en la naturaleza humana"⁸⁹. Estos valores se hallan embrionariamente en el valor absoluto de la Verdad, en el Ser-Idea, del cual se derivan participativamente otros (el Bien, el bien común, el bienestar social e individual, la Justicia, la Belleza, etc.).

En la vida son necesarias las cosas que sirven; pero valen solo si hay una verdad a la que debemos servir, la cual no sirve, no es instrumento; por el contrario, es por ella por lo que vale la pena mejorar siempre los medios⁹⁰. Habrá que utilizar, pues, los mejores medios de los que se dispone; pero no se puede sustituir los medios por los fines⁹¹.

36. **L**a didáctica se encarga de estudiar los medios más adecuados para enseñar (o mejor, para posibilitar aprender) a lograr los fines del proceso de aprender; pero ella no puede ser un fin en sí misma. Ella no puede ser concebida como una ayuda externa. La buena didáctica posibilita no solo aprender una disciplina; sino además, en cuanto la disciplina es un ordenamiento conceptual y valorativo, la didáctica educativa (no solo instructiva) posibilita el desarrollo gradual de la mente y de la personalidad del que aprende.

La didáctica, teoría y arte de la posibilitación del aprendizaje, es la encargada de hacer que "el educando aprenda a aprender"⁹². Por ello tiene que prestar una doble atención: a *lo que enseña* (la estructura o relación de las partes con el todo, en lo que enseña) y a *quien enseña* (la condición psicológica de quien aprende). Lo que se enseña puede ser enseñado primero como *imagen*; luego ayudando a *conceptualizarlo*, y finalmente a *razonarlo orgánica o científicamente* (a dominarlo simbólica y sistemáticamente). En el ciclo secundario o de cultura general del aprendizaje escolarizado, "mas que la lógica verdadera y propiamente debería tener prevalencia la *epistemología*"⁹³. En este contexto, entonces, "toda noción puede interesar si es presentada en relación con la índole y el grado intelectual del educando"⁹⁴.

El buen docente posee una buena didáctica, porque la ha creado: a) ha repensado la estructura lógica de la ciencia que desea enseñar haciéndola aprendible (disciplina); b) teniendo en cuenta la mente del que aprende; y c) las circunstancias (culturales, sociales, económicas, de tiempo) en que se realiza el aprendizaje. En general, se puede afirmar que "enseña quien sabe" reflexionar: 1) acerca de *lo que enseña* para reaprenderlo (dominando la estructura lógico-epistemológica del conocimiento); 2) acerca de la persona *a quien le enseña* (adecuándose a la estructura psicológica y sociocultural de quien aprende); 3) *con*

⁸⁹ SCIACCA, M. F. *Il problema della Educazione*. O. c., p. 44. SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 107. Cfr. BERTONI, I. *Prospettive pedagogiche della "filosofia dell'integralità" di Michele Federico Sciacca* en *Prospettive Pedagogiche*, 1968, n. 3, p. 187-203. BAXTER PEREZ, E. *La formación de valores: una tarea pedagógica*. La Habana, Pueblo y Educación, 1989.

⁹⁰ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia*. O. c., p. 109. Cfr. REBOUL, O. *La Philosophie de l'éducation*. Paris, PUF, 1986, p. 77.

⁹¹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 130-131. SCIACCA, M. F. *La civiltà tecnologica* en *Studi Sciacchiani*, 1990, n. 1-2, p. 5. Cfr. AGAZZI, A. *Didattica dell'insegnamento filosofico e pedagogico*. Milano, Vita e Pensiero, 1975. AGNELLO, L. *Tendenze e figure della pedagogia contemporanea*. Messina, Peloritana, 1976, p. 197-206.

⁹² SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 55.

⁹³ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 169.

⁹⁴ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 56; Cfr. 53, 62, 165.

quien enseña (estableciendo una relación social y empática docente-alumno); y 3) además, acerca del *para qué* enseña (fines de la educación, tema propio de la filosofía de la educación)⁹⁵.

"Enseñar es redescubrir lo que se sabe si se lo aprende *ex novo* junto con las mentes a las cuales se enseña; *aprender* es repensar, con quien enseña, lo que se está aprendiendo".⁹⁶

Como se advierte, el proceso educativo de enseñar y aprender es siempre personal y al mismo tiempo social. Es diálogo y comunión social; pero, ante todo, consiste en una comunicación metafísica: en el ser y la verdad (por la que, los que intervienen entiende que lo que es ser, es; y se advierte que no es la nada)⁹⁷. La primera condición para aprender consiste en la búsqueda para excluir la contradicción. Justamente lo que motiva aprender es el problema, la aparente contradicción; y se aprende en la medida en que se la logra excluir y desvelar la verdad, el ser de las cosas.

37. **E**n resumen, cada ciencia implica, para su aprendizaje problemas *psicológicos* o personales, afectivos, y problemas *lógicos*, propios de la estructura no contradictoria del saber y de los objetos que se estudian.

"El alumno debe sentir, en cada disciplina, la dignidad de una ciencia que es sistematización construida por la razón. Debe, por lo tanto, ser educado para la comprensión de los nexos lógicos, de la precisión, de la exactitud, de la propiedad; pero debe también poder reconocer que todo estudio de una disciplina se ha hecho por el hombre para el hombre y que, por lo mismo, no está separado de la vida, sino que a ella se refiere".⁹⁸

Cada disciplina posee una estructura particular y fines propios; esto genera una didáctica particular, que debe tender sin embargo a *lograr el desarrollo de todo el hombre integral* a partir del cultivo de las potencias particulares. Mas la didáctica no se reduce al método de cada ciencia, sino que implica además *la adecuación de éste (de sus problemas lógicos y epistemológicos) a la situación psicológica y sociocultural de cada aprendiz*. Por ello, el método didáctico nace de cada ciencia, pero "repensada en vista a la mente del que aprende"⁹⁹. Por ello, la tarea del docente consiste en *facilitar el aprendizaje*, graduando los problemas psicológicos; pero *sin facilismos*, esto es, sin negar la verdad objetiva de cada cosa, el ser de las cosas mismas, por difíciles o abstractas que fueran. Porque buen docente es el que ama: ama tanto a la verdad de las cosas como al que aprende, y no traiciona ni a uno ni a la otra¹⁰⁰.

La didáctica, en su intento por facilitar los aprendizajes, no puede pretender ser tan empirista y pragmática como para ceñirse sólo a preparar a un técnico, a alguien que sabe

⁹⁵ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 62. BONANATI, E. *L'educazione filosofica "per" l'integralità della persona en Metafisica e scienze dell'uomo en Atti del VII Congresso Internazionale, Bergamo 4-9 settembre 1980*. Roma, Borla, 1982, Vol. II, p. 561- 598.

⁹⁶ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 63.

⁹⁷ SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. O. c., p. 84.

⁹⁸ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 57. Cfr. BONANATI, E. *La formazione umana nella didattica della filosofia*. Genova, Mondini e Siccardi, 1978. CORTE, E. et al. *Les fondaments de l'action didactique*. Bruxelles, De Bock, 1992.

⁹⁹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 62.

¹⁰⁰ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 103. SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 101, 106. Cfr. RASCHINI, M. A. *Considerazioni critiche sul pensiero di Michele Federico Sciacca en Dialogo*, 1960, Apr.-Lug., p. 105-114.

emplear medios; pero sin discutir críticamente los fines, lo que es propio de una persona educada ya desde los tiempos de Aristóteles¹⁰¹.

38. Cuando el docente y el aprendiz pierden de vista *el ser*, en sí mismo y en las cosas, todo el proceso educativo queda reducido a su aspecto psicológico; entonces este aspecto se absolutiza y se subjetiviza, se pierden los límites y con ellos la sabiduría¹⁰². Entonces el proceso educativo, a través del aprendizaje, no se propone formar al hombre integral sino al astuto: "No ha perdido la razón, sino la 'luz' de la razón, la *inteligencia del ser*; la razón está a oscuras, pero el instrumento continúa funcionando, calculando, manobrando para satisfacer los instintos"¹⁰³. La razón humana que no reconoce sus propios límites y la superioridad de la inteligencia, iluminada por el ser, no es una razón razonable¹⁰⁴.

Cuando se pierde de vista el ser en sí mismo y en las cosas, se pierde el punto objetivo de conocimiento, de comunión y de amor que debería regir la relación docente-alumno. Porque la escuela no es (no debería ser) una lugar de *lucha y agresión mutua*¹⁰⁵; ni es solamente una sociedad: es una comunidad, una comunión fundada en valores comunes, personalmente asumidos. Al elegir una determinada escuela, docentes y alumnos eligen determinados valores comunes: ante todo el valor común (comunidad) de aprender buscando, vital (sentimiento, esfuerzo, deseo) y libremente (libertad), como son las cosas (verdad).

"Instrumentos didácticos y material escolástico, toda la utilería que se quiera, pero para que la escuela sea una conciencia viviente, que no tiene nada que ver con la funcionalidad y los instrumentos. Conciencia viviente (*cum-scire*), saber juntos: el docente, los alumnos y aquellos valores a través de los cuales nos queremos formar".¹⁰⁶

Cuando se pierde el sentido del ser, el proceso educativo cae en la estupidez, aunque se lo haga con mucha técnica y psicología, y de acuerdo a las demandas sociológicas. No son estúpidos los valores llamados vitales o corporales; ni los sentidos ni los instintos o las cosas; ni la dimensión psicológica o social de la vida humana; es estúpido reducir todo a una de esas perspectivas; es estúpido negar la infinitud del ser y reducirlo a algún ente. Por la incapacidad adquirida para conocer el ser y para no reconocerlo, el Occidentalismo "avanza hacia el nihilismo más radical"¹⁰⁷. Los medios de comunicación, que podrí- an ser educativos si se rigiesen por un sentido moral, son dominados por el sentido de competencia económica; y confunden frecuentemente lo útil o eficiente con lo verdadero y lo moral.

¹⁰¹ SCIACCA, M. F. *L'ora di Cristo*. O. c., p. 19. ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, I, 3, 1094 b 24. *De Part. Animal*. I, 639 a 1-14. Cfr. *Metaf.* III, 3, 995, a 15-17. Cfr. DARÓS, W. *Epistemología y Didáctica*. Rosario, Matética, 1953, p. 223.

¹⁰² SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 16, 34. Cfr. RICCI, G. *Il pensiero pedagogico di Michele Federico Sciacca en Prospettiva Pedagogica*, 1977, XIV, n.1, p. 41-53.

¹⁰³ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 64. Cfr. MANDOLFO, S. *La filosofia dell'educazione di M. F. Sciacca en Filosofia Oggi*, 1982, n. 3, p. 379-390. MODUGNO, A. *Intelligenza e ragione. La struttura dell'antropologia metafisica di Sciacca en Studi Sciacchiani*, 1994, n. 1-2, p. 7-114. CUADRADO TAPIA, R. *Valores para el joven: Llamado a ser feliz*. Madrid, PS Editorial, 1991. CURCIO, J.- FIRST, P. *Violence in the schools*. Newbury Park (Calif.), Corwin Press, 1993.

¹⁰⁴ SCIACCA, M. F. *Pascal*. O. c., p. 176. SCIACCA, M. F. *L'ora di Cristo*. O. c., p. 56.

¹⁰⁵ Cfr. DEBARBIEUX, E. *La violence dans la classe*. Paris, ESF, 1993. DE VECCHI, G. *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette, 1992. CURCIO, J.- FIRST, P. *Violence in the schools*. Newbury Park (Calif.), Corwin Press, 1993.

¹⁰⁶ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 107. Cfr. TRIPODI, A. *Sciacca: pedagogia e antipedagogia en Studi Sciacchiani*, 1988, I, p. 51. BUGOSSI, T. *Metafisica dell'uomo e filosofia dei valori in M. F. Sciacca*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1990. MANNO, M. *La fondazione metafisica dei valori en Pedagogia e Vita*, 1992, n. 1, p. 18-29.

¹⁰⁷ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 94-95. SCIACCA, M. F. *Gli arieti contra la verticale*. O. c., p. 147. SCIACCA, M. F. *Perspectivas de nuestro tiempo*. Bs. As., Troquel, 1958. SCIACCA, M. F. *Herejías y verdades de nuestro tiempo*. Barcelona, Miracle, 1958.

Ahora bien, la educación para la estupidez tiene dos caras: a) *el desprecio fingido* (como aparente desinterés por el tener) por todo, el relativismo, la carencia de todo valor; o b) *el tener en la pérdida del ser*: el tener (profesionalidad, técnica, ciencia, confort, consumo) sin sentido, en un constante devenir, porque es el ser lo que da sentido a los entes¹⁰⁸. El ser convertido solo en cambio, en evento, en devenir (de modo que todo lo que es, lo es solo en su suceder o devenir) carece de sentido. Para que el cambio de un ente tenga sentido, algo del mismo ente debe permanecer. En realidad, "tiene quien es; quien no es, no tiene nada, aunque lo tenga todo"¹⁰⁹.

39. El *nihilismo* es la absurda afirmación de los entes sin el ser¹¹⁰; es, en realidad, una cortina de humo para la terquedad del hombre que no puede o no desea reconocer el sujeto finito que es; pero que está abierto a la participación del Ser-Idea infinito, lo cual lo hace potencialmente capaz de criticar toda realización histórica. Cuando el ser en su infinitud es el criterio de la inteligencia humana, ésta está en condiciones de poder conocer y reconocer las limitaciones de los entes y de los recursos técnicos, en el contexto de la vida humana.

En realidad, solo *puede desarrollarse* quien es y, quien no cambia del todo (por el ser del que participa), pudiendo cambiar en sus cualidades subjetivas; pudiendo realizarse (o sea, actualizar sus posibilidades) y llegar a ser lo que aún no es.

En este contexto, los recursos didácticos se vuelven ideológicos, (esto es, imposiciones arbitrarias), cuando suprimen el valor de otros puntos de vista. Por el contrario, el *diálogo*, por ejemplo, es un recurso excelente de aprendizaje siempre que ayuda a reflexionar criticar, a confrontar criterios, hacer ver contradicciones, *sin imponer* una visión de las cosas. Las escuelas en Occidente siempre fueron custodias del *lóγος*, entendido como proporción (como visión de las partes en el todo) en las cosas, en el hombre y en el mundo; como lo distintivo del hombre y como recurso típicamente humano de investigación hecho dia-logos (διά- λόγος)¹¹¹. Mas el "diálogo en sentido único" donde no hay lugar para el oponente, no resulta educativo. Cuando el sistema (por ejemplo, el sistema tecnológico y consumista actual) no permite críticas e ideas que escapan a lo calculado en el sistema, comienza a exigirse "una reverencia supina, infantil; tanto más aquiescente cuanto más agudamente *se cultiva el infantilismo*; y tanto más entusiasta cuanto más se le hace pasar por la anhelada madurez, meta alcanzada o alcanzable por todos, con tal de que 'se conformen', se masifiquen"¹¹². En ese caso, no existe el ser y, por lo tanto, el no ser y la prohibición de la contradicción. "No más 'maestros', sino todos a hablar del más y del menos, de los hechos del día"¹¹³. Las instituciones educativas ya no son la entrada crítica a la sociedad humana; sino una guardería de niños y adolescentes a tiempo medido que, como

¹⁰⁸ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 99, 114, 127. Cfr. DARÓS, W. *La crisis de la inteligencia y el problema educativo, según M. F. Sciacca en Studi Sciacchiani*, 1986, n. 2, p. 18-28. DARÓS, W. *Libertad e ideología: Sciacca y Popper en Studi Sciacchiani*, 1990, n. 1-2, p. 111-117. Cfr. GLUCKMANN, A. *La estupidez. Ideologías del posmodernismo*. Bs.As., Planeta, 1994.

¹⁰⁹ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 133. Cfr. SCIACCA, M. F. *La filosofía, oggi*. Milano, Marzorati, 1963. NOVILE-VENTURA, A. *Colloquio con Michele F. Sciacca (Crisi dell'uomo e conquista dell'umano)*. Milano, Marzorati, 1966.

¹¹⁰ SCIACCA, M. F. *Gli arieti contra la verticale*. O. c., p. 78. SCIACCA, M. F. *Fenomenología del hombre contemporáneo*. Bs. As., Asociación Dante Alighieri, 1957, p. 47. Cfr. SCIACCA, M. F. *Il pensiero moderno*. Brescia, La Scuola, 1949. OTTONELLO, P. P. *Struttura e forme del nichilismo europeo. I Saggi Introduttivi*. L'Aquila, Japadre, 1987.

¹¹¹ SCIACCA, M. F. *Gli arieti contra la verticale*. O. c., p. 26. SCIACCA, M. F. *Filosofía e antifilosofía*. O. c., p. 102. Cfr. CONTRERAS DOMINGO, J. *El sentido educativo de la investigación en Cuadernos de Pedagogía*, 1991, n. 196, p. 61-67. JUNCEDA, J. *De la mística del número al rigor de la idea. Prehistoria del saber occidental*. Madrid, Fragua, 1985, p. 7-96.

¹¹² SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 134. Cfr. GARCÍA GONZÁLEZ, M. Y GARCÍA MORIYÓN, F. *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1994.

¹¹³ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 175. Cfr. CHANAN, G.-GILCHRIST, L. *Para qué la escuela*. Madrid, Cincel, 1992. CLARET, J. *Organizar o pensamiento*. Porto, Porto Editora, 1992.

es ardua la tarea de pensar orgánicamente y sin contradicción, entonces miran: creen comprender el mundo mirando y, si son adultos y tienen dinero, viajando para ver y filmar lo visto.

La vida del niño y del hombre ya no está en la reflexión sobre su vida, en la interioridad vivida y compartida; sino en lo que ve y en el placer de ver. *Existir* se convierte en sinónimo de ver y ser visto. Hoy aprendemos a exaltar la vida y la acción; pero vida convertida en visión, en panorama de lo que los otros hacen frenéticamente¹¹⁴. Por el contrario, según Sciacca, la *perfección del hombre* se halla en la felicidad, propia de la naturaleza humana. Ésta se logra en el amor al Ser, en sí y en cada ente, entendido como unión (en las debidas diferencias y con relativo desapego) a todo, por amor total¹¹⁵.

40. **P**ara la *concepción empirista del aprendizaje*, existe una intransigencia dogmática contra todo lo que "no tenga su origen en la experiencia exterior y, como resultado, el cálculo basado en los datos". A ella se sigue adecuadamente una "*civilización de la imagen*", que desea convertirse en preceptora para las instituciones escolares. La imagen es inmediata y fluyente; se desnuda en todo lo que es, a diferencia de la lectura que requiere tiempo y reflexión. La *imagen*, en sí misma, dispensa de la palabra dialogal y del pensamiento reflexivo. El ser queda reducido al evento de aparecer; y el hombre queda reducido a un infantilismo vistoso encandilado por la imagen.

Pero si el aparecer basta para el aprender, en realidad lo que se aprende es la máscara, las apariencias impuestas por el poder tecnológico. "No conozco aliados más formidables que la estupidez (marginada la inteligencia) del conocimiento reducido a las 'impresiones sensibles' inmediatas para cálculos operativos de una razón solo funcional"¹¹⁶. La tecnocracia (donde todo otro valor es reducido a la técnica) va venciendo, uno a uno, a sus opositores. Ella genera entonces la idea de que la felicidad consiste en la imagen que ella nos presenta, y que todos estamos prontos a ver y consumir.

Ante el mundo de la imagen no hay democracia: ante ella todos son esclavos, felices con sus cadenas. Ni el poder político ni el sindical luchan contra ella. Pronto los docentes identificarán ver imágenes, y recordar imágenes, con aprender. Pero, con la información y la imagen, el aprendizaje solo está en condiciones de comenzar: requiere ideas, crítica de ideas, elaboración y aplicación de proyectos, donde el hombre es dueño de sí y no la imagen dueña de él.

41. **L**os recursos didácticos tienen sentido si se tiene una clara idea del hombre y de la sociedad humana, y si en función del logro de la misma se emplean los medios. El infantil mundo de *la imagen no se mejora sólo con otra imagen*; sino con el desarrollo integral de todo el hombre.

Frecuentemente los docentes han sido mojigatos responsables de criticar como inmoral la imagen de una falda corta y de ignorar la usura, la corrupción económica y po-

¹¹⁴ SCIACCA, M. F. *Il problema di Dio e della religione nella filosofia attuale*. Brescia, Morcelliana, 1944. Barcelona, Miracle, 1952, p. 258. Cfr. GIANNINI, G. *La critica di Sciacca all'occidentalismo* en *Studi Sciacchiani*, 1990, VI, 1-2, p. 77-87. GEORGE, J.-ZAKHARTCHOUK, J. *Une idée positive de l'école*. Paris, Hachette, 1992. GIANNI, G. *L'Ultimo Sciacca*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1980.

¹¹⁵ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 33. SCIACCA, M. F. *La libertà e il tempo*. O. c., p. 26. SCIACCA, M. F. *Metafisica, gnoseologia y morl*. O. c., p. 167-169.

¹¹⁶ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 137. Cfr. GIANNUZZI, E. *L'uomo e il suo destino. Riflessioni sul pensiero filosofico de M.F. Sciacca*. Cosenza, Pellegrini, 1968. GIGLIO, A. *Sistema pedagógico de Miguel Federico Sciacca* en *Revista Calasancia*, 1968, Jul.-Sep., p. 283-295.

lítica; de criticar la imagen de un beso en público y de ignorar la explotación de trabajo o el desempleo¹¹⁷.

Los recursos didácticos se han convertido, con frecuencia, en buenas técnicas para prolongar el infantilismo del niño hasta llegar a *una concepción infantil del hombre*, llevándolos a la indiferencia o utilizando la "confusa rebelión juvenil o de viejos que se disfrazan de jóvenes"¹¹⁸.



¹¹⁷ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 165. Cfr. DENTONE, A. *La problematica morale della filosofia dell'integralità. Saggio sul pensiero de M.F. Sciacca*. Milano, Marzorati, 1968.

¹¹⁸ SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. O. c., p. 167. Cfr. CATURELLI, A. *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba, Universidad Nacional, 1982, p. 116-122, 162.