

# Algunos rasgos de la educación intelectual inicial desde la concepción rosminiana

W. R. Daros.  
CONICET. Argentina.

Antonio Rosmini (1897-1855), hoy en proceso de beatificación y propuesto como uno de los maestros significativos en un camino de búsqueda filosófica<sup>1</sup>, ha repensado las preocupaciones y consecuencias de la filosofía moderna, y ha logrado realizar un sistema de filosofía propio con notables aportes para una filosofía de la educación. En concreto, su preocupación por la educación se plasmó, no solo en la fundación de colegios, sino además en las obras *Sobre el principio del método*, *Varios escritos sobre el método y la pedagogía*, *Sobre la educación cristiana*, *Sobre la libertad de enseñanza*<sup>2</sup>.

## *La educación de la inteligencia*

1. La concepción rosminiana de la educación posee, entre otros, dos aspectos fundamentales: a) la *formación de un yo, propio, fuerte, capaz* de autodeterminación; y b) un *yo realista*, esto es, un yo que siente, conoce, ama, y se confronta con las exigencias de cosas, personas y acontecimientos exteriores (“la realidad”), no sujetos a los deseos irracionales del yo. Indudablemente que el yo no se agota en su capacidad de conocer: para Rosmini, el ser humano es, al mismo tiempo, un sentimiento fundamental y una capacidad de elección (más o menos consciente).

La educación es considerada como un proceso que tiende a la formación de toda la persona, y, en este sentido, se propone ser una educación *integral*. Esta integralidad puede también entenderse en un doble sentido: a) uno moral (que supone el desarrollo de la persona en su aspecto físico, intelectual y libre); y b) otro, social, cuidadoso de los aspectos “socialmente útiles”<sup>3</sup>.

En este sentido, la concepción rosminiana de la educación es ante todo humanista (y cristiana), pero no ajena luego a los aspectos prácticos de la vida social.

2. Por otro lado, la concepción *rosminiana educación*, desde un punto de vista *antropológico*, considera al hombre y a la educación como una persona: a) con una dimensión corporal (por lo que, en cuanto sujeto, es un sentimiento fundamental), con una dimensión espiritual, por lo es a un tiempo, sensible e inteligente (y consecuentemente, con voluntad y libertad); y b) con una dimensión social y éticamente responsable.

Dado que la persona humana es inteligente por intuir, por naturaleza, la innata idea del ser, *la inteligencia, al conocer es objetiva*, esto es, conoce el objeto (idea del ser indeterminado) que la hace inteligente. Porque conocer y al mismo tiempo, no conocer nada (ni siquiera directamente e inconscientemente el ser), es un absurdo.

Pero la inteligencia humana no solo conoce el ser indeterminado, conoce además, -

---

<sup>1</sup> JUAN PALBO II. *Carta encíclica Fides et Ratio*, 1998, nº74.

<sup>2</sup> ROSMINI, A. *Sulla libertà dell'insegnamento*. Roma, Tipografia del Senato, 1912. ROSMINI, A. *Del principio supremo della metafisica e di alcune applicazioni in servizio dell'universale educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857. ROSMINI, A. *Dell'Educazione Cristiana*. Roma, Città Nuova, 1994. ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883. VALPERGA-COLUSO, T. *Principii di filosofia per gl'iniziati nelle matematiche, volgarizzati dal professore Pietro Corte con annotazione del'Abate Antonio Rosmini-Serbatì*. Torino, Fratelli Favale, 1840.

<sup>3</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica e breve storia di essa*. Roma, Desclée, 1907, nº 478.

mediante las percepciones-, las cosas que percibe, sobre las cuales luego, mediante las abstracciones, elabora ideas abstractas y generales. En este momento del conocimiento, dado que, al percibir, percibimos con todo nuestro pasado, es muy posible que percibamos las cosas con sesgos personales, subjetivos.

Ahora bien, la educación, en la concepción rosminiana, implica, pues, una *educación de la inteligencia*, aunque no se agota en ella, en el intento de conocer y distinguir cómo son las cosas (conocimientos objetivo) y qué le añadimos a ellas al conocerlas (creencias, persuasiones, intereses). El conocimiento se da, pues, acompañado de intereses.

3. La *educación intelectual* supone un creciente dominio de sí para *perfeccionar*: a) las percepciones, distinguiendo lo objetivo -lo que se halla en los objetos y acontecimientos- de lo subjetivo, b) los niveles de intelección.

La *percepción* en sí misma es un acto simple del hombre, que se hace en un instante, mediante el cual el hombre se halla intelectualmente frente a un objeto: percibe que *subsiste algo*. En la percepción, naturalmente, el hombre dotado de cuerpo e inteligencia, *tiene una sensación y una idea de un extrasujeto*, sin tener aún conciencia del mismo, pues la conciencia implica otro acto: un acto de reflexión, de vuelta sobre lo ya conocido.

La primera percepción equivale a una palabra interior que nos podríamos decir, (inconsciente, sin darnos cuenta de decirla), y que correspondería a esto: “Siento un ente en mi sentido del tacto (o de la vista, del oído)”. Ahora bien, afirmar que siento un ente es conocerlo para poderlo afirmar. En la percepción, en efecto, *se une una sensación y una idea de la cosa*, de modo que en la percepción conocemos directamente (no reflexiva o conscientemente) una cosa. En la percepción intelectual, una cosa sentida es conocida directamente<sup>4</sup>. El intelecto percibe en su primera y más imperfecta percepción de un objeto, solo una acción de un ente diverso del sujeto; pero no percibe los modos de acción de este objeto exterior.

La percepción de una cosa, sin embargo, puede perfeccionarse, porque: a) si bien la percepción es un acto simple, el objeto puede tener diversos aspectos y no los presenta todos a la vez; y b) la mente no les presta atención por falta de necesidades internas o de un estímulo externo, vicario y adecuado. La mente no se detiene en todos los aspectos (particularidades, cualidades) del objeto. El *lenguaje*, por ejemplo, de los padres o docentes, es un estímulo vicario (signo) de gran utilidad para dirigir la atención y hacer reflexionar sobre los aspectos de las cosas que pasan desapercibidos en la primera percepción.

“La inteligencia humana no se estimula en sus movimientos sino mediante las percepciones de los sentidos. Son los objetos de nuestros sentidos, esto es, los cuerpos que nos circundan y que obran sobre nosotros, que dan a nuestro entendimiento la materia prima de sus concepciones”<sup>5</sup>.

Si bien Rosmini admite que todo hombre nace con inteligencia y, por lo tanto, con la innata idea del ser indeterminado, luz de la inteligencia, sin embargo, todos los demás conocimientos los adquiere a partir de “las sensaciones y percepciones que los cuerpos externos le causan”<sup>6</sup>, y de las reflexiones y experimentaciones que puede hacer sobre ellos.

<sup>4</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'unama educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n° 109, 110. Cfr. FLORES OCHOA, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia, Mc Graw-Hill, 1994.

<sup>5</sup> ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre*. Roma, Città Nuova, 1977, n° 55. Cfr. MANGANELLI, M. *Il segno nel pensiero di Rosmini*. Milano, Marzorati, 1983.

<sup>6</sup> ROSMINI, A. *Teodicea*. O, c., n° 57, 58. Cfr. PAKMAN, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa,

La mayor parte de las cualidades que poseen los entes son accidentales y contingentes: pueden tenerlas o no tenerlas, o tenerlas en diferentes formas y grados. El desarrollo del conocimiento humano exige pues una investigación y reflexión continua.

Mas, por otra parte, la mente no puede fijar su atención sobre los entes abstractos sino mediante signos que le atraigan la atención. La inteligencia humana es, pues, en gran parte, *una inteligencia de signos y símbolos sociales*. La inteligencia humana se mueve a partir de las necesidades internas a su organismo, de las cosas externas y, en particular, de las voces que le afectan.

4. Por otra parte, el conocimiento humano se perfecciona formando *sistemas complejos de comprensión con diversos niveles de intelección*.

El primer grado de intelección está constituido por la *percepción*, en la cual advierte la acción de un agente exterior y una sensación de los diversos sentidos. Pertenece a este grado también la memoria imaginaria de las percepciones y las asociaciones de las percepciones, sin someterlas aún a análisis y síntesis. De estas percepciones, se obtienen ideas positivas, con las cualidades accidentales, pero imperfectas del objeto que actúa produciendo una sensación, al punto que describe un objeto solamente por su color o por el sonido que produce<sup>7</sup>.

“Digo pues que a las intelecciones del primer orden desconectadas, le corresponde la observación sensible exterior desconectada también ella: la observación pura sin algún razonamiento.

La instrucción del primer orden consiste pues en el hacer observar al niño con sus propios sentidos los objetos externos, y en el hacerles hacer experimentaciones con ellos.

He aquí una gran finalidad: siguiendo a la misma naturaleza formar en el niño al *observador* y al *experimentador*: dirigir suavemente, constantemente, sagazmente su atención sin empero jamás forzarla o contrariarla”<sup>8</sup>.

5. La percepción es la base material de la educación. Pero recuérdese que la percepción *ya incluye la sensación y la idea* con la cual se entiende la sensación.

Los siguientes *grados de intelección* están dados por el orden lógico y reflexivo que se necesita para comprender lógicamente un concepto o realidad compleja. “Las intelecciones de *segundo orden* son las relaciones que pasan entre las intelecciones del primero”<sup>9</sup>. *El tercer orden* de intelección implica la comprensión de las relaciones de las relaciones del segundo orden y así sucesivamente, formándose sistemas de ideas, de signos y de símbolos cada vez más complejos y abstractos. Todo conocimiento exige: a) algo que se conoce (material del conocimiento), b) un estímulo (signos, lenguajes) que llame la atención y la lleve a la reflexión para que c) el niño pueda formar un concepto más complejo.

“El método pedagógico será pues perfecto siempre que:

1º No exigirá nunca, que el niño realice intelecciones antes de habérseles dado la *materia*.

2º No exigirá jamás que el niño realice intelecciones, a las que les falta el *estímulo*”<sup>10</sup>.

---

1996.

<sup>7</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº117. Cfr. FORMICHELLA, G. *L'essere nel pensiero di Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 2, p. 157-172.

<sup>8</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 147. Cfr. MEHLER, J.-DUPOUX, E. *Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid, Alianza, 1992.

<sup>9</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 156.

<sup>10</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 161. Cfr. GABILONDO, A. *¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la filosofía en Tarbiya*. *Revista de investigación e información educativa*, 1996, n. 13, p. 39-52. GARDNER, H. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós, 1988.

## *La formación del yo y, con él, la formación de la persona*

6. El niño -futuro hombre- es una sustancia permanente compuesta por la intuición de la innata idea del ser indeterminado y por el sentimiento fundamental corpóreo.

Pero el niño no tiene aún dominio de lo que es: no se ha construido aún un yo. “Yo” es la palabra con la cual cada uno menciona su propia toma de conciencia de ser sujeto de sus acciones. Para lograr esto se requiere un *dominio de las propias fuerzas*, en particular de la *atención* que ya no debe dirigirse a los objetos sino volverse al sujeto que realiza la acción de conocer.

“Las razones por las que los sentimientos y voliciones afectivas de los niños son tan ardientes e impetuosas, son dos: primeramente porque los objetos de tales voliciones son simples, por lo que la voluntad toda, con cuanto fuerza tiene, se lanza a ellos. Ya he indicado que la naturaleza de su voluntad es infinitamente susceptible y móvil. En segundo lugar, añado que la voluntad está fornida de una gran violencia cuando sus fuerzas son están divididas o distraídas en varios objetos y éstos la dirigen hacia movimientos contrarios de modo que se colisionan”<sup>11</sup>.

7. El yo se forma a partir de: a) la fuerza unitiva que constituye al hombre y de b) la toma de conciencia de la misma.

Por la fuerza unitiva, el niño puede hacer mover muchas potencias, activas y pasivas, y obtener un resultado único. Tales son el producto de la simpatía y de imitación, por los que el niño puede ordenar los movimientos en un todo simple. Por ello ve y siente muchas cosas como si fueran una sola simple y ordenada.

Ahora bien, en el niño, el sentir y el entender se dan en el mismo sujeto; y, en consecuencia, puede generar *dos tipos de órdenes*: el *subjetivo* (de acuerdo a su modo de sentir) y el *objetivo* (de acuerdo a como son las cosas)<sup>12</sup>. También puede formarse una imagen subjetiva u objetiva del propio yo. En el orden subjetivo, cuando las acciones están unificadas (porque ve e imita el accionar social) todo está unificado y puede hacer mecánicamente un sin número de acciones coordinadas. En el orden objetivo, los objetos deben poseer una lógica no contradictoria para ser entendidos. Un *yo lógicamente unificado* requiere mucho tiempo y esfuerzo, pues se deben pensar las relaciones que los objetos tienen entre sí, de los cuales él es el sujeto de esas acciones con las cuales los comprende.

El niño reflexiona (vuelve a conocer) más bien sobre lo que conoce, sobre los *objetos* de sus conocimientos, que sobre los *actos* con los cuales los conoce, y más bien que sobre *él que es el sujeto* que los conoce. Los objetos hacen de estímulos adecuados para la atención del niño; pero éste no presta igual atención al lenguaje que le llama la atención sobre sus actos y sobre él mismo en cuanto actúa.

8. El “yo expresa el ente humano que habla y que se nombra a sí mismo como existente y como operante”<sup>13</sup>. El yo menciona la conciencia de sí de un principio humano activo, punto de referencia unificador de sus actos.

El concepto de *persona*, por su parte, remite al sujeto humano en cuanto es un *prin-*

<sup>11</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 139.

<sup>12</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 144. Cfr. DARÓS, W. *Ciencia, sabiduría, educación en Rivista Rosminiana*. Stresa, Italia, 1986, F. IV, p.374-386.

<sup>13</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 311. Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n° 805-811. Cfr. GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península, 1994.

*cipio activo supremo*, inenajable, dentro de un individuo dado; en cuanto es la raíz de la subsistencia y de la actividad suprema de un individuo. En este contexto, *la persona es pero también se hace*, al realizar sus actos: *se hace moralmente* justa o injusta con sus actos, en vía de perfección humana o de imperfección<sup>14</sup>.

La diversidad en la que se desarrollan las personas, en los diversos tiempos y lugares, se llama *personalidad*. La personalidad expresa el nexo, que en diversos tiempos y lugares, las personas van dando a sus acciones en torno a la unidad de la persona. La personalidad se hace históricamente. El *yo* es *la toma de conciencia de ese nexo y de esa unidad* de principios de acciones y de acciones efectivamente realizadas. La *unidad* de esas acciones y de la conciencia de la misma no es un don, sino *un logro que exige esfuerzo en un entorno social que también lo requiere*. Esta unidad es un logro progresivo que puede tener diversas fases de unificación: el niño se conoce como uno en la escuela, pero no de igual manera en su hogar; de una manera con los adultos y de otra con sus iguales.

9. Importa, sin embargo, advertir que el “yo” no es todo el hombre, ni es solo el sentimiento del hombre: *es su progresiva toma de conciencia de la unidad de sus acciones por referencia al sujeto de esas acciones*<sup>15</sup>.

El primer y elemental conocimiento de sí mismo que tiene el niño y el hombre, en general, consiste en la percepción de sí operante. Pero luego hay que añadirle, la conciencia de sí, la vuelta de la atención sobre las propias acciones en cuanto son realizadas por el mismo sujeto y la expresión de esa conciencia mediante la palabra “yo”.

La conciencia del yo se realiza con la ayuda social del lenguaje y es una conquista que requiere tiempo; pero también la conciencia social expresada en el lenguaje ha requerido tiempo: también hubo una infancia de las naciones. Esto se advierte, por ejemplo, en las antiguas lenguas orientales que hacían hablar a sus personajes en tercera persona más bien que en primera.

La educación es, en buena parte, la construcción del yo y de la persona en relación con las demás personas; pero es una construcción que exige esfuerzo y no todos la realizan de la misma forma o manera ni con la misma dosis de esfuerzo. La construcción de la persona, por otra parte, *no es solo una construcción intelectual*, sino integral: allí entran los sentimientos, los instintos, las ideas, la imaginación, las voliciones, los valores, las acciones y pasiones, en interacción social, todo unificado en el yo que es la toma de conciencia de esa unidad expresada verbalmente.

*Hacia la educación de un yo realista, esto es, confrontándose con las exigencias de la realidad y de la coherencia.*

10. La educación es un proceso de formación que implica tanto la realidad del cuerpo y del yo, como la organización y formación en el ámbito del sentimiento, de la mente, y de la formación moral y social. Como el ser concebido por Rosmini, la educación es integral: real, ideal y moral; trina en sus formas esenciales y una al mismo tiempo. La educación es siempre una y la misma, en general, en cuanto es *una forma adquirida de ser, de estar, de*

---

<sup>14</sup> ROSMINI, A. *Antropología in servizio della scienza morale*. O. C., n° 811, 832-838. Cfr. GOMARASCA, P. *Rosmini e la forma morale dell'essere. La "poiesi" del bene come destino della metafisica*. Milano, Angeli, 1998. ILLESCAS, M. *El hombre y su mundo: Caminos de la historicidad* en *Revista de Filosofía*, 1997, n° 90, p. 303-340.

<sup>15</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 313-314. Cfr. GARTON, A. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós, 1994. GRAY, C. *Idealismo critico e idealismo oggettivo* en *Rivista Rosminiana*, 1946, III-IV, 69.

*actuar con los demás*, lo que exige dominio de sí (del sí mismo, del yo), aunque variada en las formas a las que se aplica la adquisición de ese dominio (a lo real, a lo ideal, a lo moral), en interacción con los demás.

La educación, en la realidad, no indica solamente el cuidado por el propio cuerpo; sino, además, el respecto por lo que es la realidad conocida: justo respecto que genera la moralidad en el sujeto.

En este contexto, Rosmini deseaba que las ideas del niño, que primeramente pueden ser fantasiosas o ricamente creativas, se viesan confrontadas con la realidad.

“Si conduzca al ser humano a asimilar su espíritu al orden de las cosas exteriores, y no se quiera conformar las cosas exteriores a las casuales afecciones de su espíritu”<sup>16</sup>.

11. El ánimo del niño es *crédulo*. Su credulidad, sin embargo, no es irracional, porque el niño no tiene aún ninguna razón para no creer en lo que él imagina o en lo que a él se le dice. El niño solo conoce la posibilidad absoluta, lo que es acorde con la filosofía de la inteligencia sostenida por Rosmini. La idea del ser indeterminado es, en efecto, la posibilidad de ser, lo posible en general, lo opuesto a la nada pero nada conocido en forma concreta o determinada.

“Si pues otros le dicen que ellos pueden volar, él lo cree; porque ve la cosa posible, y no está aun en caso de medir las facultades reales de quienes le hablan; por lo que no le queda más que creer a su palabra”<sup>17</sup>.

En este contexto, la tarea del docente se halla en presentar al niño, como lo hacía Sócrates, casos opuestos a los que él imagina, a fin de que confronte lo que él piensa o lo que a él se le dice con la idea del ser (para advertir si es pensable y, por lo tanto, no contradictorio) y luego con la realidad (para advertir si no es uno mero producto de la imaginación). La búsqueda de objetividad (esto es, de saber como es el objeto, sea persona, acontecimiento o cosa) es la primera expresión de descentramiento, de *altruismo intelectual*: manifiesta la capacidad de ponerse a considerar a los otros en cuanto son otros.

12. Cuando el niño deja de serlo y se convierte en un joven, entonces, en el ámbito de lo posible, y cuando las cosas se admiten sólo por razonamiento, la mejor manera de ser objetivo es rehacer lo razonado, reconstruir todo el sistema de conceptos y racionamientos en los cuales se fundamenta lo que se afirma.

El primer deber del maestro se halla en pensar profundamente en *la estructura que tiene lo que va enseñar*, de modo que él mismo tenga una clara distinción de las ideas y de los datos de los cuales se compone lo que enseña. Luego deberá tener en claro *las relaciones de las ideas, las palabras adecuadas*, para exponerlas con el orden y palabras adecuadas.

Mas este *orden lógico* debe ser *psicológicamente rehecho*, superando los problemas de comprensión. Por ello, el que aprende (niño o adulto) solo aprende cuando rehace lo que el docente enseña, recreando en su mente lo enseñado.

---

<sup>16</sup> ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione* en ROSMINI, A. *Dell'Educazione Cristiana*, Roma, Città Nuova, 1994, p. 236. Cfr. NEBULONI, R. *L'oggettivismo etico rosminiano* en *Rivista di filosofia neoscolastica*, 1990, n. 4, p. 623. DAROS, W. *Verdad, error y aprendizaje infantil* en *Revista Española de Pedagogía*. (CSIC). Madrid, España, 1993, n. 195, p. 325-353.

<sup>17</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 324. Cfr. EPPLÉ, E. *Rosmini und Sein Pädagogisches Gedankengut*. Bonn, Bouvier Verlag, 1957. LAFROSCIA, M. *Diversas perspectivas acerca del conocimiento y la relación docente/conocimiento en Aula Abierta*, 1998, n° 66, p. 8-16. LANFRANCHI, R. *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma, Città Nuova, 1983.

“El hombre no conoce plenamente alguna doctrina si no lo ha encontrado él mismo, y no ha rehecho él mismo la demostración. La comunicación de una doctrina a otros no enseña verdaderamente a quien la recibe, hasta tanto que éste no la reconstruye con el propio razonamiento y la rehace él mismo. He aquí el más importante precepto del que debe sacar provecho la escuela”<sup>18</sup>.

13. La confrontación con la realidad, ayudada con el principio de no contradicción, hace progresar en el aprendizaje. La no contradicción exige *coherencia* entre los conocimientos y creencias, lo cual unifica y fortifica la estructura del yo. Sin embargo, esta estructura del yo no es monolítica: se arma y se desarma para rearmarse con coherencia.

El aprender implica *ruptura con los principios de explicación inadecuados*; ruptura con la anterior visión de las cosas. La mayoría de las explicaciones las hacemos mediante el uso de la analogía, pero ésta no produce certeza. Por lo tanto, estas leyes obtenidas por analogía deben poderse reformar siempre, “mediante nuevos descubrimientos y nuevos razonamientos”; y si nosotros quisiéramos tomar esas conclusiones como irreformables nos engañaríamos torpemente<sup>19</sup>.

Rosmini advierte que al conocer, los hombres generan principios y conclusiones, dándole al conocimiento un cierto carácter científico.

“Pero creciendo la experiencia y ciencia de ellos, los *rompen* (a estos principios y conclusiones) para formarse otros nuevos más amplios y justos, los cuales se acercan más a la verdad y en parte también a la razón. Y este suceso de formarse principios y opiniones cerradas y firmes sobre las cosas, y luego *romperlas* para formarse otras, se repite muchas veces en la vida que progresa continuamente en el estudio y en la ciencia de la naturaleza”<sup>20</sup>.

14. Al aprender nos vamos haciendo críticos: confrontamos nuestras ideas con la realidad, para constatar si no son falsas; y, si lo deseamos, y podemos, reformamos la realidad con la ayuda de nuestras ideas, en función de lo que deseamos lograr.

Nos hacemos *críticos* porque, por un lado, la realidad externa nos sirve de *criterio* para medir nuestras ideas; y, por otro, el principio de no contradicción nos exige *coherencia*.

La crítica, sin embargo, es más necesaria aún cuando observamos *procesos internos* a nosotros mismos. Esas realidades internas no solo son tenues, fugitivas, complejas, sino que “las mismas facultades intelectivas, que se utilizan en el observar, agregan algo propio a la cosa observada. Por ello, para conocer a ésta en su pureza, debe sobrevenirle una *reflexión crítica*, que le quite a la cosa observada todo lo que se ha metido con la misma observación”<sup>21</sup>.

Este es indudablemente el paso más arduo de la observación filosófica. Pero Rosmini tiene claro que solo de la idea del ser indeterminado puede existir una verdad absoluta (la cual no nos dice más que “el ser es el ser”); todos los otros conocimientos están sometidos

<sup>18</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Roma, Città Nuova, 1995, n° 890. Cfr. GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, F. - ALONSO TAPIA, J. *Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo en Tarbiya*, 1995, n. 9, p. 7-46. ORANGE, C. *Repères épistémologique pour une didactique du problème en Les Sciences de l' éducation*, 1993, n. 4-5, p. 33-50. OREFICE, P. *Il lavoro intellettuale in educazione*. Firenze, La Nuova Italia, 1991.

<sup>19</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 324. Cfr. LASA, C. *El hombre a-lógico o la finalidad de la educación actual*. Villa María, Ediciones Convivio Filosófico, 1996. LA TORRE, M. *Crisi dei paradigmi e questione interculturale in Filosofia Oggi*, 1998, n° 2-3, p.145-158.

<sup>20</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 325. Cfr. PETRINI, F. *Sentire e intendere in Antonio Rosmini*. Domodossola, Antonioli, 1963. DARÓS, W. *Epistemologia y didáctica*. Rosario, Mathesis, 1983. PORLÁN, R. *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada, 1997, p. 59.

<sup>21</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n° 952. Cfr. DARÓS, W. R. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Rivista Rosminiana di Filosofia e di Cultura*, 1996, Fasc. I, p. 15- 48. PIGNOLONI, E. *Esperienza e conoscenza, realtà e idea in Rivista Rosminiana*, 1959, II, 129-146.

dos a la imperfección del hombre, y sobre todo al error si el hombre apresuradamente afirma más o menos de lo que naturalmente percibe.

Según Rosmini, la verdad no consiste en sentir la realidad, pues *la realidad en sí misma no es conocida sino ante todo sentida* por el hombre y luego conocida mediante la idea del ser, a la que antiguamente (no sin una hermosa metáfora) llamaron “luz de la razón”<sup>22</sup>. La realidad *conocida* sirve de criterio a nuestro obrar, pero ella es conocida por la idea del ser, que es la primer y fundamental verdad (inteligibilidad) del hombre. La sensación es fuente de la materia del conocimiento de un ente real: al percibirla la conocemos porque el hombre con su mente la relaciona con la idea del ser en la cual la percibe.

“Si pues el ente real se percibe racionalmente refiriéndolo a él (la idea del ser ideal), se percibe juntamente con él (ente real) su medida; porque reportándolo al total del ser (manifiesto en la idea del ser), se ve entre los entes reales, cuanto más o cuanto menos toma (participa) del ser, lo realiza en sí mismo”<sup>23</sup>.

15. Aprender críticamente no implica solo un criterio empírico, sino además un lento y progresivo análisis (reflexión) formal del objeto a aprender, para advertir si no existe contradicción, entre lo que percibe naturalmente y lo que afirma percibir. Esto supone, entonces, afirmar que *en el proceso de aprender siempre está presente también un valor moral* incluso cuando se trata solamente de conocer: el reconocer (reflexivamente) lo que se conoce (directa o perceptivamente), el no afirmar (conscientemente) más de lo que se conoce (perceptivamente), el no mentirnos.

Percibir intelectivamente es juzgar inconscientemente algo como existente (como siendo, teniendo ser) como consecuencia de su acción sensible sobre nosotros, aunque los modos en que nos afecta pueden ser limitados<sup>24</sup>. Es la inteligencia con la reflexión que sondea cómo es lo real percibido; pero no es lo real en sí mismo el criterio de verdad: es solo el criterio de realidad. Ahora bien, el primer criterio de realidad, con el cual confrontamos a los demás cuerpos reales, es nuestro cuerpo.

El niño (y el hombre en general) tiene dos formas de conocer: a) una *objetiva*, que es la innata idea del ser indeterminado, luz de la inteligencia, y esta forma es verdadera de por sí: el ser no manifiesta más que lo que es: “el ser es el ser”. b) Otra *subjetiva* o por afirmación, de modo que el sujeto dice, afirma que existe (que es) lo que siente: si afirma lo que percibe tal cual lo percibe, entonces esta forma de conocer es verdadera; si afirma más o menos de lo que percibe, entonces cree conocer pero no conoce verdaderamente y solo tiene opinión acerca de la cosa<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> DARÓS, W. *El lumen naturale en Santo Tomás de Aquino y el essere ideale en A. Rosmini en Sapientia*, Órgano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica, Bs., As., 1976, p. 250-258. DARÓS, W. *La interpretación rosminiana del intelecto agente tomista*, en *Pensamiento*, Madrid, España, 1976, Enero-Marzo, p. 47-72.

<sup>23</sup> ROSMINI, A. *Psicología*. Roma, Città Nuova, 1995. Vol. II, n° 1419. Cfr. PIEMONTESE, F. *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di A. Rosmini*. Milano, Marzorati, 1966. PIEMONTESE, F. *Idealismo e Realismo in una prospettiva ontologica en Giornale di Metafisica*, 1959, III, 329-341.

<sup>24</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n° 55, 120, 288-290, 417. ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n° 319. Cfr. SHAPERÉ, D. *Empirismo y búsqueda de conocimiento en Teorema*, 1982, Vol. XII/1-2, p. 5-26. DARÓS, W. *Diversidad de la verdad y relativismo en el pensamiento de Tomás de Aquino en Problemi metafisici*, Vol. V de *Atti dell'VIII Congresso Tomistico Internazionale*. Pontificia Accademia di S. Tommaso, Vaticano, Editrice Vaticana, 1982, p. 222-245. GIACON, C. *L'oggettività in Antonio Rosmini*. Milano-Genova, Silva, 1960.

<sup>25</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O.C., n° 320-321. Cfr. DARÓS, W. *La insuficiencia popperiana en la concepción de la verdad. Crítica de la perspectiva rosminiana*. Actas del Primer Simposio Internacional de Filosofía. Villa María, Convivio Filosófico, 1997, p. 77-106. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994.



16. La coherencia del yo no es solo una coherencia lógica; es una *coherencia de todo el hombre consigo mismo y con los demás*. Por ello, la coherencia es también y, ante todo, social y afectiva; luego vendrá la coherencia estrictamente lógica.

También *en el ámbito moral*, el niño va creciendo coherentemente de acuerdo a los diversos niveles de intelección y a sus correspondientes normas morales, que no son las del adulto. En un primer nivel, el niño percibe y moralmente siente afecto (simpatía, de admiración e instinto de imitación) por lo que percibe. Sus primeras acciones de la voluntad son voliciones afectivas: tiende a todo lo que ve y lo quiere (benevolencia) sin saber conscientemente lo que quiere y lo que tiende a imitar. Según Rosmini, el niño inicialmente admira todo: “Admira y por esto ama: la admiración es la primera estima, en la cual tiene su cuna el amor”<sup>26</sup>.

En un segundo nivel de intelección, el niño comienza a prestar atención a las relaciones entre los objetos y moralmente siente dolor cuando los objetos desaparecen de su vista<sup>27</sup>. En un tercer nivel moral, el niño trata de estar de acuerdo con las cosas o personas que ama, porque las quiere junto a sí.

“No creo que en los primeros pasos de la conciencia aparezca en el niño la idea de *censura* o de *alabanza*; sino, más bien, aquella de *encontrarse de acuerdo* o de *estar en discordia* con la voluntad de otro amado. Este es el verdadero deber moral del tercer orden de intelección (o reflexión), que expresada con una fórmula general e imperativa (la cual es extraña al niño) diría: ‘El hombre está obligado a estar de acuerdo con el hombre’; o sea, ‘La voluntad de diversos hombres deben concordar’.”<sup>28</sup>

El niño, y las naciones en su infancia, han tenido sus normas morales, acordes al desarrollo intelectual. En cada caso, las personas han sido justas si, *conociendo* las cosas y acontecimientos con sus modos de conocer, los han *reconocido* en tanto y en cuanto son.

“El niño no tiene por cierto las reglas de operar del adulto, y pretenderlo es un gran injusticia. Pero es también un error el suponer que el niño carezca completamente de normas. El tiene las suyas; y conviene dirigirlo no con las nuestras sino con las suyas”<sup>29</sup>.

Las personas son siempre, pues, sujetos morales, justos o injustos, portadores de amor o de odio, en forma inconsciente o consciente, y como tales deben ser considerados, aunque las normas con las cuales se rigen pueden variar. Esto no debe llevar a un relativismo (esto es, a sostener que todo es relativo y nada es absoluto), sino al reconocimiento de *la gradual manera de conocer* que poseen y construyen los hombres, en un largo proceso que los conduce -en el mejor de los casos- a un acercamiento a lo que son las cosas, las personas y los acontecimientos, *perfeccionando gradualmente la objetividad* de sus criterios gnoseológicos y morales, esto es, conduciendo a un conocimiento más cercano al ser de las cosas, distinguiendo con la reflexión este ser (objetivo) de lo puesto (subjetivo) por el sujeto en su propio proceso de conocer y apreciar<sup>30</sup>.

En este sentido, los aportes del filósofo cristiano Antonio Rosmini han sido significativo, no solo por haber establecido una consideración gradual y lógicamente creciente en

<sup>26</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 208. Cfr. JORDÁN SIERRA, J. *Comunicación y educación. Una lectura de la antropología de A. Rosmini*. Barcelona, PPU, 1995.

<sup>27</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 282-283.

<sup>28</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 327 nota 1.

<sup>29</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 207. Cfr. ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*. Roma, Città Nuova, 1991. Cfr. HARRIS, P. et al. *Young Children's Comprehension en Child Development*, 1994, n. 1, p. 16-30. HIRST, P. *La educación liberal y la naturaleza del conocimiento* en PETERS, R. *Filosofía de la educación*. México, FCE, 1987, p.162.

<sup>30</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n° 952. Cfr. DARÓS, W. *La construcción de los conocimientos*. Rosario, UCEL, 2001.

el proceso de conocimiento que es construido por quien aprende, con rupturas y reorganizaciones, sino además por haberlo sugerido filosóficamente cien años antes que lo hiciera Jean Piaget psicológicamente. Sus ideas son aún hoy un poderoso estímulo para reflexionar sobre la formación de la persona como yo coherente, en una época posmoderna atomizante donde el fragmento toma preponderancia sobre la integralidad, donde la imagen (siempre presente y cautivante) pretende dominar y justificarse ante el concepto (signo éste de búsqueda de objetividad y de libertad de pensamiento, de dominio intelectual sobre la tiranía de lo sensible).

-----