

¿DE QUÉ CONSTRUCTIVISMO HABLAMOS?

W. R. DAROS
CONICET

SUMMARY: WHOSE CONSTRUCTIVISM WE ARE SPEAKING ABOUT?

Teachers usually speak about the construction of knowledges. This is not only a psychological or didactics question. It is very important the philosophical answer that is given to the question concerning human understanding.

As a matter of fact, Modernity and Postmodernity conceive the human knowledge in a different way. So the actual thinkers of educational subjects, like Piager, Vigotsky, and radical constructivism do too. These different points of view affect the educational conception as a whole. The conception of knowledge is consequently analyzed from a philosophical perspective: Realist Empirism and Subjective Idealism are both criticized and the radical constructivism is also refused.

The philosophy of Rosmini is used as an alternative philosophical point of view that employs objective (critical, logical) and subjective (creative, historical) aspects in the construction of knowledge in a human and whole conception of education.

KEY WORDS: Philosophy. Empirism. Idealism. Radical Constructivism. Holistic Education. Cognitive Process. Learning Styles.

Enfoque de lo que es el conocimiento en la Modernidad y Posmodernidad

1. No resulta fácil hacer un balance crítico, sin ser injustos por algunos olvidos de corrientes de pensamiento importantes que han influido sobre la interpretación actual de lo que es o debe ser el constructivismo en el ámbito de las teorías educativas.

Aun con el riesgo de simplificar mucho la problemática actual sobre la construcción del conocimiento en relación con la educación formal y curricular, aparece patente en esta problemática el gran salto que significó el pasaje de la Modernidad a la Posmodernidad¹.

En la Modernidad, se partía aún de una teoría teológica de la razón (una facultad creada por Dios), natural a los hombres, aunque quedaba en manos de éstos el usarla. No se tenía en este contexto una *visión evolutiva de la mente* que luego asumirá, tras el impulso vitalista de Schopenhauer, Nietzsche, y, en nuestro siglo, de filósofos como Ortega y Gasset, o L. Rougier, y especialmente de la concepción de la vida que J. Piaget tomará de las ciencias biológicas. Tanto Locke como Kant creían, en efecto, aunque no les resultaba fácil probarlo, que *Dios había dado al hombre la facultad de pensar*.

"Si se afirma que hubo un momento en que ningún ser tenía conocimiento alguno, cuando el Ser eterno carecía de todo conocimiento, contesto que, en tal caso, es imposible que hubiera alguna vez algún conocimiento, ya que es tan imposible que cosas absolutamente vacías de conocimiento, y operando ciegamente sin ninguna percepción, puedan haber producido un ser capaz de conocimiento, como que un triángulo se hiciera a sí mismo tres ángulos que sean mayores que dos rectos"².

2. La Posmodernidad, al menos en algunas de sus versiones, ha roto sus lazos con la Modernidad, tratando de olvidarse de ella, de su concepción del ser (fuerte) y de la razón fundamentadora.

Hay que olvidarse del *ser* como fundamento. El ser ya no es constitutivamente

capaz de fundar: es *un ser débil*³. A esta posición la llama Vattimo *nihilismo*: en el sentido de que el ser es desfundante y el hombre es sacado de su centro hacia lo incógnito, hacia una "x". El ser tiene una constitución débil: es *una fundamentación sólo hermenéutica, donde se establece el horizonte* dentro del cual los entes vienen al ser, como memoria y trasfondo, como "un proyecto arrojado, histórico-finito", como oscilación entre el futuro, el presente y un remontarse que no se detiene en ningún pretendido origen⁴. El ser es un desencanto: se agota en el evento, en lo que acaece, lo cual no tiene sentido: al hombre le corresponde, con sus relatos -con la información-, crearle un sentido conectándolo⁵. "El *nihilismo* es la situación en la que el hombre reconoce explícitamente la *ausencia de fundamento como constitutiva* de su propia condición (lo que en otros términos Nietzsche llama la muerte de Dios)"⁶.

El rasgo distintivo entonces de lo que se llama Posmodernidad en filosofía "apunta en la dirección no sólo de una disolución de la objetividad 'moderna' del hombre, sino también y de un modo más amplio, en la dirección de una *disolución del mismo ser* (que ya no es estructura sino *evento*, que no se da ya como principio y fundamento, sino como anuncio y relato"⁷. "Formas, valores, lenguajes, 'errores' que nos ha legado la humanidad del pasado; éste es el único 'ser' que nos es dado encontrar, a nosotros y en el mundo". El fundamento de todo estos entes en cuanto entes (entre los cuales está también Dios, la autoridad del *Grund* o fundamento, el hombre violento, de esa violencia que acompaña a lo 'sagrado') ha constituido para Vattimo la metafísica: De ella hay que despedirse. El gran *ser* es el *evento* el cual no es nada estable: es *nada*; "*sustancia nihilista*, de decir, de progresiva negación de todos los valores, los significados, los criterios, las 'realidades' sobre las que se basan la metafísica y la moral tradicionales"⁸. Se da la consumación progresiva de todos los caracteres fuertes, afianzadores, pero también violentos del ser, con todas las implicaciones éticas y también políticas que esto comporta. Estamos en la época final de la metafísica: se debe abandonar la concepción del ser como "presencia imponente y dominante del ente", para convertirlo en "memoria y trasfondo"⁹.

3. Para un filósofo posmoderno como Vattimo, *no hay razón dada, fija, normativa, sino hermenéutica*: interpretación sin nada objetivo que interpretar. La interpretación es más bien expresión de lo que acaece.

Estamos en manos de una "fabulación del mundo": hoy es esto lo que aprendemos.

"Las imágenes del mundo que nos ofrecen los *media* y las ciencias humanas, aunque sea en planos diferentes, constituyen la objetividad misma del mundo y no solo interpretaciones diversas de una 'realidad' de todos modos 'dada'. 'No hay datos, hay solo interpretaciones', según Nietzsche, quien dejó escrito: 'El mundo verdadero, al final, se ha convertido en fábula'."¹⁰

Todo principio de legitimación 'objetiva', de dar razones, se ha revelado ilusorio y de todo ello solo nos queda el conflicto entre voluntades de poder¹¹. Hoy las ciencias humanas tienen por misión "desdogmatizar": hacer que nuestras fábulas "se vuelvan conscientes de ser tales".

La *Modernidad* llega a su disolución "mediante la radicalización de las mismas tendencias que la constituyen"¹². En este sentido, la Posmodernidad es una prolongación de la Modernidad pero con disolución de las exigencias de la misma. La *verdad* es un valor que se diluye; el *conocimiento* se convierte en metáfora; la *razón* se hace hermenéutica, opiniones interpretativas; *justicia* es la palabra impuesta por las convenciones sociales; "*Dios* es un error del que en lo sucesivo se puede prescindir"¹³. En resumen, *la Posmodernidad es la época de la ausencia de fundamento*, sin que nos lamentemos por ello.

Enfoque de la construcción del conocimiento en la Modernidad: insuficiencia del empirismo y exceso del idealismo kantiano.

4. En la Modernidad se buscaba el fundamento. En la explicación de los hechos, sostenía el filósofo Rosmini, no se debe utilizar una hipótesis que explique ni más ni menos de lo necesario¹⁴.

En este contexto, la explicación empirista ha sido una explicación que partiendo de una concepción de la mente humana como si fuese un pizarrón en el que nada se ha escrito, estimó que se debía explicar lo que en ella pasivamente se escribía a través de las sensaciones o impresiones. Pero el empirismo no explica qué es la mente, qué posibilidad que la mente conozca, esto es, pueda recibir intelectivamente las percepciones sensibles de las cosas.

El empirismo ha confundido las *sensaciones* de las cosas (que son modificaciones del sentimiento del sujeto) con las *ideas* de esas cosas (que son el medio inteligible para referirnos a esas cosas, el ser inteligible de las cosas). El empirismo no ha advertido que la mente humana no es una cosa, ni algo simple; sino un compuesto del *sujeto*, real, sensible, limitado y del *objeto* mínimo y fundante (la idea del ser indeterminado) que hace inteligente al sujeto. Así constituida la mente humana, ella está en potencia o en condiciones de conocer los entes que afecten sus sentidos, haciéndolos inteligibles por la presencia de la idea del ser. El empirismo no ha admitido nada innato (excepto la mente que no ha sido analizada, sino tomada como un hecho), y de una mente que nada conoce en absoluto, no puede surgir el conocimiento de ningún ente por la sola presencia de uno de ellos en la sensibilidad del hombre.

En cuando a la *construcción* del conocimiento, en el pensamiento de Locke, y en general del empirismo, el hombre *no crea* de la nada, ni puede *aniquilar* algo; sino que solo puede emplear los materiales de los que dispone para unirlos o separarlos, en la realidad o en la mente¹⁵. Una vez más, lo que se da por creada es la mente humana con su capacidad para conocer.

Aunque tanto el racionalismo de Descartes (que admite solo unas pocas ideas innatas) como el empirismo de Locke, postulan la creación de la mente humana por parte de Dios, dan ambos sin embargo, poca participación a Dios en la construcción de los conocimientos. De hecho, una vez creada la mente humana (como un poder del alma), ésta sin requerir más explicaciones debe explicar la construcción de todos los conocimientos. Ambos filósofos se hallan dentro de una visión mecanicista del universo: el universo es un gran reloj y aunque Dios sea el relojero que lo ha creado, lo realmente importante e interesante es que dispuso que este reloj –una vez que se le ha dado cuerda– funcione con autonomía. Lo que importa entonces, en este contexto, es encontrar las leyes del funcionamiento: en nuestro caso, *lo que importa ya no es la mente sino cómo funciona*. La construcción de los conocimientos, hechos ciencias y puestos en práctica como artes, es una lógica consecuencia de este marco conceptual. Pero a las ciencias y las artes, una vez construidas, se las consideraba un útil instrumento para el desarrollo del proceso de aprender.

“Los progresos de las ciencias aseguran los progresos del arte de instruir, que a su vez aceleran los de las ciencias”¹⁶.

5. La inquietud por la construcción de los conocimientos, en cuanto compleja construcción mental de lo que es la realidad, es más patente en el empirismo: en él se supone que la mente de los hombres parte de las ideas simples, las cuales proceden de la percepción de las cosas mismas. Estas ideas le advienen al hombre y él no puede tener otras ideas de las cualidades sensibles de las cosas que aquellas que le llegan del exte-

rior por los sentidos, por medio de las inevitables percepciones. Pero una vez que se halla en posesión de ideas simples, la mente no queda reducida a la mera observación de las mismas, sino que "por su propia potencia *puede producir ideas nuevas*, que jamás recibió a sí formadas"¹⁷.

En general, lo que aportó el empirismo (Bacon, Locke, Hume) ha sido su insistencia en el proceder inductivamente, utilizando –más bien que justificando- el recurso de la abstracción y la generalización¹⁸. Pero el empirismo no ha advertido que para abstraer un conocimiento, ya debe existir lo conocido de lo cual se abstraiga algo considerándolo separadamente. Abstraer, en efecto, no es más que considerar separadamente una parte conocida de un todo conocido.

Mas Locke ha dejado sin explicar las condiciones de posibilidad del origen de la primera idea simple, porque el sentir (o las sensaciones) no es, según la problemática del innatismo e idealismo –al que el pensamiento de Locke se opone-, una causa adecuada para fundar el origen del conocer. Hume advirtió, mejor aún que Locke, la precariedad lógica de los productos de la inducción y, en general, de los conceptos abstractos. Éstos no eran más que construcciones humanas, residentes de la mente y existentes solo en ella. En realidad, lo que se conocía eran nuestras sensaciones. Es más, las ideas tenían el mismo ser que las sensaciones, solo que más tenues¹⁹.

Con Hume se advirtió también la *precariedad de la objetividad del empirismo* que se funda en las sensaciones: éstas aparentemente nos ponen en contacto con la realidad en forma inmediata; pero las sensaciones son siempre de un sujeto y relativas a él. Con Hume, la mayoría de nuestros conocimientos se convierte en *creencia*, esto es, están fundados en la persuasión de las personas y en sus fantasías; pero no en el ser de las cosas. En realidad, *creemos* en la inducción porque hasta ahora a dado buenos resultados, pero no hay forma lógica de justificarla. Surgió entonces una actitud escéptica respecto de la posibilidad de conocer del ser de las cosas.

Tanto el empirismo como el racionalismo *buscaban el ser último del conocimiento*. A partir de él, se debía asegurar la construcción de lo restante del conocimiento humano. Ambos buscaban, más bien que la verdad acerca de lo que es el ser del conocimiento, *un conocimiento cierto* (lo que implica la condición subjetiva de no dudar) de cuya certeza pudiesen deducirse (según el innatismo) o inducirse (según el empirismo) los otros conocimientos. El empirismo apostaba a las percepciones y sensaciones, y ellas eran el fundamento último de valor de lo que es el conocimiento. Los racionalistas apostaban a algunas ideas innatas que daban valor a la razón, y ésta una vez validada podía validar, si empleaba la lógica deductiva, los otros conocimientos.

Pero el racionalismo, como luego el kantismo, pecaron por exceso al postular más de lo necesario (colocando varias ideas innatas) para explicar lo que era esencialmente el conocimiento de la mente humana.

6. Kant trató de salvar la validez del conocimiento ante el relativismo o escepticismo o subjetivismo propio de las sensaciones, al que parecía llevar el empirismo. Para ello volvió a admitir una distinción fundamental que se había revivida con Descartes: la distinción entre la realidad y las formas de entenderla. Kant admitió que *el conocimiento es una construcción*. Está *constituido por una síntesis de: a) formas de pensar y b) la realidad* (en sí misma incognoscible); pero estas formas eran trascendentales, a priori, independientes de la experiencia de los hombres y de la cultura: no eran, por lo tanto, formas subjetivas o personales de conocer. El conocimiento adquiriría entonces valor no por un proceso inductivo, sino más bien por una dialéctica trascendental deductiva, que informando lo sentido le daba inteligibilidad. Era posible conocer porque era posible enjuiciar la realidad con juicios deducidos de una estructura innata y aplicados en su forma. Mas lo que se construía era la síntesis entre lo dado innatamente y lo adquirido median-

te los sentidos.

Más según Rosmini, Kant postuló más de lo necesario cuando admitió, como innato y a priori, un buen número de formas, categorías e ideas.

Kant dio una justificación genérica de esta división, afirmando que dependían de las formas de los juicios; y no dio una descripción minuciosa de estas divisiones de lo innato, de modo que debemos creer en ellas por la autoridad de Kant²⁰.

Desde la perspectiva de la concepción rosminiana, Kant ha supuesto demasiadas formas innatas para explicar lo que es la mente humana. Todas estas formas, categorías e ideas pueden explicarse, según Rosmini, a partir de una única idea innata: la idea del ser indeterminado.

La pluralidad de las formas, establecidas por Kant, muestran que él no se atuvo a indicar lo único innato y formal que existe en la mente humana; sino que retuvo elementos materiales (contenidos) de esas ideas y esos contenidos, según Rosmini, no son innatos sino adquiridos.

Cuestiones actuales

7. Jean Piaget asumió la posición filosófica kantiana; pero, interpretada desde la concepción biológica y evolutiva de Darwin. En consecuencia, las formas innatas de conocer no tuvieron más trascendencia que lo biológico en una búsqueda por la sobrevivencia. Sólo quedaron, en el pensamiento de Piaget, como formas invariantes las funciones de *organización* (del sujeto) y *adaptación* (al medio): ésta, mediante la asimilación del medio o su acomodación al él, cumple la función de ayudar a que el individuo se organice al par que crea formas, primero concretas, después simbólicas y luego abstractas, de conocer.

Establecida la idea de construcción del conocimiento, o mejor, del conocimiento como construcción, otros autores asumieron otras filosofías para explicarlo (Vygotsky la dialéctica, Bruner el pragmatismo y activismo de Dewey, Car y Kemmis la filosofía de la escuela de Frankfurt, etc.). Ahora bien, la característica general de estos autores fue la de negar la presencia de algo innato, intelectual y constitutivo, de la mente humana.

8. En la actualidad está de moda hablar de *la construcción de los conocimientos*. Por cierto, raramente se ha esclarecido qué podemos entender por "conocimiento". Éste es tomado, frecuentemente, entre los docentes, *como un hecho* que, como tal, no requiere explicación en ningún contexto teórico. Se trata de un hecho que existe; pero sobre su valor no hay acuerdo. Por ello, la actitud de los científicos y de los docentes consiste en admitir que conocemos, pero ese conocimiento es siempre provisorio, sujeto a prueba: el conocimiento no vale por sí mismo, ni por quien lo dice, sino por los avales que presenta²¹.

Esto se muestra en la lectura que hacemos de los hechos. Ella es diversa en distintas teorías (lo que es "planeta" en el heliocentrismo no lo es en el geocentrismo). El conocimiento acerca del mundo es interpretación. El beneficio de la utilización de una teoría no consiste solamente en el poder explicativo de los hechos presentes; ella nos permite hallar nuevos hechos y corregir una práctica²².

Importa pues saber qué entendemos por conocimiento y por su construcción²³.

La mayoría de los pensadores admitirá que *conocer* (γινώσκω: conozco, emparentado con el verbo γίγνομαι: generar, engendrar) significó, etimológicamente, gestación, dar origen, elaboración *espiritual* de una realidad. Luego pasó a significar elaboración *intelectual* y finalmente elaboración *interior*, lo que da muestras del cambio de escenario en que se fue pensando al conocimiento: primeramente en un ámbito religioso, luego en el ámbito de la cultura racional griega socrática, después en el contexto de la

biología y la psicología, donde ya no interesa indicar qué constituye al conocimiento en su ser, sino simplemente indicar que es algo interior respecto de la piel y de los objetos exteriores a los sentidos.

9. Es posible que hoy se admita que conocer es un proceso mental, una actividad. Admitido el conocimiento como actividad, ella nos lleva a admitir que el conocimiento implica a alguien que la realiza (un sujeto) y algo sobre lo cual recae esta actividad (un objeto).

Es claro que los que admiten un inicio biológico del conocer, lo identificarán inicialmente con la vida misma y luego con el sentir. En este contexto, *el conocer es una actividad inicialmente indeterminada, esto es, sin sujeto ni objeto dado, sino que éstos mismos se construyen con la actividad*. Estas afirmaciones, hacen recordar a los filósofos la postura filosófica de Fichte. El conocer es una autogénesis (*Thathandlung*); es un hacer (*Handlung*) el hecho (*That*), un generar con la misma acción todo el hecho que hay que explicar.

“¿Qué era yo antes de llegar a tener conciencia de mí mismo? La espuesta natural a esto es: ‘Yo no era en absoluto, pues yo no era Yo. El Yo es en la medida en que tiene conciencia de sí’.”²⁴

10. El *conocer* quedó reducido a *tener conciencia de conocer*, tanto en el idealismo como en el empirismo. Como hemos visto, también para Locke, “pensar consiste en tener conciencia de que uno piensa”²⁵.

De este modo, el empirismo lo mismo que idealismo confundían el conocimiento *consciente* (donde el sujeto vuelve sobre sí, o sobre lo conocido), con el conocimiento *directo*, donde sólo existe una relación entre el que hace la acción de conocer (sujeto, aun sin conciencia de sí) y el término esa acción (objeto conocido).

Actualmente el constructivismo tiene una vertiente llamada *constructivismo radical*, según la cual todo se construye en el conocer, incluido el sujeto y el objeto del conocimiento.

En realidad, el constructivismo radical implica una postura filosófica opuesta a todo innatismo. No puede admitir que en el conocimiento exista un *objeto inteligible* que constituya al sujeto cognoscente en potencia para conocer, por ejemplo, *el ser* –que no es ni Dios ni ningún ente-. Este ser puede luego ser expresado, por una mente adulta, con el principio de no contradicción, entonces el ser, objeto constitutivo de la inteligencia se expresa lógicamente esta forma: El objeto de la inteligencia es el ser hasta el punto que “El ser es lo que es, y no puede, al mismo tiempo, no ser”.

En este caso, como se ha propuesto, por ejemplo, en la filosofía de Antonio Rosmini, el conocer es una actividad que implica lógicamente antes un sujeto y un objeto por el cual el sujeto es constitutivamente inteligente, constituido por un objeto esencial (el ser indeterminado), aún cuando todavía no ejerce esta actividad de conocer.

La propuesta rosminiana sobre el conocimiento y el constructivismo radical

11. En este contexto de la filosofía rosminiana conlleva una superación de las dos grandes vertientes del pensamiento moderno (racionalismo fundado en muchas ideas innatas y empirismo fundado en las impresiones, sin idea innata alguna), sintetizado por Kant. La posición filosófica de Rosmini implica una superación del kantismo y de sus epígonos, el idealismo absoluto o el materialismo²⁶.

La filosofía de Antonio Rosmini, por una parte, redujo lo innato a la sola idea del ser (luz de la inteligencia, cuyo contenido es el ser en sí inteligible, común a todos, pero indeterminado, presencia objetiva y fundante de su inteligencia individual); por otra admitió que todos los demás conocimientos los adquieren los hombres a través del senti-

miento fundamental y de los sentidos que poseen, en un tiempo y en un lugar. Por esta dimensión sensitiva el hombre, persona individual, está inserto en la realidad de este mundo; pero por el objeto de su inteligencia trasciende los entes de este mundo y puede ser crítico de todo lo que realiza en un tiempo y en un lugar. Por ello el hombre trasciende lo social y cultural, siendo al mismo tiempo deudor de su sociedad y de su cultura, pues todo lo que es lo ha aprendido de ellas o en ellas.

12. La filosofía de Antonio Rosmini se funda en una concepción del ser que es *uno en su esencia* pero que tiene *tres formas esenciales de ser*: la realidad, la idealidad y la moralidad. El hombre participa de estas formas de ser: a) es un *sujeto real* con un sentimiento fundamental corpóreo permanente y b) participa la *innata idea del ser* (objeto inteligible) que da capacidad o potencia a la inteligencia humana para conocer.

Ni el sentimiento fundamental, ni el objeto fundante de la inteligencia humana son contruados por el hombre, pues el hombre no existe sin ellos. Ellos son connaturales a todo ser humano y son los que fundamentan el sistema de la filosofía rosminiana.

Es la *idea del ser* (pues *idea* significa solo *lo inteligible del ser*) lo que constituye ontológicamente a un sujeto en sujeto capaz de inteligencia y de voluntad; esto es, en un sujeto que conoce y quiere. La racionalidad humana es limitada²⁷. De hecho las instituciones educativas, atraídas con la temática de la libertad, se han olvidado de la voluntad humana.

Pero si nos referimos a la inteligencia humana cabe recordar que una idea no es un concepto. Un concepto (concepción) es una gestación realizada mediante una idea, al menos mediante la idea del ser, que da posibilidad para saber distinguir lo que es de lo que no es. No hay inteligencia posible si alguien siente (frío, calor, etc.) pero no distingue *qué es* lo que siente, si no distingue: a) el ser objetivo, de b) lo que siente (la sensación que es una mutación del sujeto). La posibilidad de toda inteligencia es entonces la intuición innata del ser, que es –para usar una metáfora- la luz de la inteligencia²⁸.

El concepto de *razón* puede tomarse en diversos sentidos. A) En un sentido objetivo puede significar el *conjunto de ideas que fundamentan* una acción, que la hacen razonable. En este sentido, la razón cambia con la historia; es algo que *se construye históricamente* y lo que es razonable en una época puede no serlo en otra. B) La razón tomada, por el contrario, como *facultad del sujeto*, es solo el discurrir de la inteligencia entre los entes, cuya limitación la aportan los sentidos y a los que le aplica la idea del ser²⁹. En este sentido, la razón no tiene una finalidad en sí misma, sino que es un poder instrumental del sujeto en función de la inteligencia de los entes. El hombre, mediante la razón, construye entes de razón (formas conceptuales, sistemas formales), pero solo entiende con la inteligencia (que tiene el don del ser que la ilumina). Con la razón, los hombres construyen sectores del conocimiento (vulgar o científico). El acto científico fundamental es la construcción libre de un objeto, considerado desde cierto punto de vista, y con cierta finalidad precisa, que primero se formula como problema, luego como hipótesis y después como teoría. “Las ciencias son el producto del pensamiento reflexivo y libre”³⁰.

La luz (la idea del ser) no es “lo que” conocemos, sino aquello “por lo que” conocemos. Es lo que nos posibilita conocer. Como la luz del sol nos posibilita ver, sin ser el objeto que vemos, así la idea del ser (lo inteligible del ser, que no es la nada) nos posibilita conocer los entes (o sea, una determinación del ser que constituye a las cosas). Las cosas, los entes, son conocidos solo si antes conocemos el ser indeterminado (aun sin darnos cuenta de que lo conocemos). Los sentidos cuando nos hacen conocer algo, en realidad nos ofrecen el límite de ese algo que conocemos: en un tiempo, en un lugar, con tales o cuales características.

13. En este contexto rosminiano, *la construcción del conocimiento tiene un límite*. No todo se construye al conocer. La posibilidad de conocer no se construye, sino que se supone lógicamente preexistente, como posibilidad o potencia de conocer.

Todo lo demás es objeto de construcción en los conocimientos. El sujeto construye su conciencia de conocer, al ir conociendo y volviendo sobre lo conocido, pero no hace pasar a un sujeto de no ser cognoscente ni en potencia, a conocer de hecho y en acto³¹.

14. El *constructivismo radical*, según el cual *todo se construye*, confunde pues los planteamientos filosóficos (que tratan acerca de qué es conocer en su ser) con los problemas de la actividad de conocer, con el hecho de conocer esto o aquello.

El constructivismo radical tiene sentido y es admisible si no es radical; esto es, si admite que el sujeto no se construye de la nada, sino que opera a partir de lo que es: un sujeto con posibilidad o potencia para conocer. Pero ni el sujeto ni el objeto conocido inicial se construyen al conocer: solo se construyen todos los conocimientos de los entes; no el conocimiento fundamental del ser que hace constitutivamente inteligente a una persona.

El constructivismo radical parte de dos temores: 1) el temor al *innatismo* y a que, en nombre de algunas ideas innatas determinadas, se imponga ideológicamente una manera de pensar como la única válida. 2) El temor a que el conocimiento sea pensado como una *actividad pasiva*, receptiva, en la cual nada se elabora sino que todo es objeto de repetición y memoria; esto supondría concebir a la inteligencia como una actividad objetiva con independencia del sujeto cognoscente, de su actividad históricamente marcada³².

15. La propuesta de la filosofía rosminiana evita estos dos temores, pero al mismo tiempo niega el absurdo que sería admitir que un sujeto que no conoce nada en absoluto, pasa a ser sujeto cognoscente por la presencia de un dato en sus sentidos.

“Es justamente el conocer que se supone siempre por dado, y se cree que este gran hecho del conocer no tenga necesidad de explicación. Por el contrario, se debe repetir que el gran problema de la filosofía se halla todo en esta pregunta: '¿Qué es conocer?', la cual se reduce a esta otra: ¿Qué es la idea?', que es justamente lo que hace conocer. Y adviértase bien que no se trata de explicar este o aquel otro acto de conocer, sino simplemente el conocer”³³.

Para una mentalidad empírica, el conocer no se da en abstracto, con un objeto indeterminado: un empirista estima que siempre se conoce esto o aquello. Lo que sea la esencia del conocer, lo concibe como algo *abstraído* de todos los casos en que se ha conocido algo en concreto. Pero lo que queda por explicar es: ¿cómo es posible el conocer, para que luego sea posible el abstraer? La abstracción no explica el origen del conocimiento, antes y por el contrario, lo presupone. En el empirismo que da intacta la pregunta: ¿Qué es el conocer en su esencia o ser primero y fundamental, más allá del esto o aquello que conocemos con la ayuda de los sentidos y del que luego se podrá abstraer alguna parte?.

16. El *constructivismo radical* al proponer que el conocer es una actividad y posibilidad –sin conocimiento previo alguno– a partir de la cual se genera todo lo que sea el conocer, no aporta gran cosa a la filosofía.

“El constructivismo radical es un esfuerzo por eliminar esa presunción (de saber). No niega la posibilidad de conocer... Por cierto, el constructivismo es una teoría del conocimiento activo, no una epistemología convencional que trata al conocimiento como una encarnación de la Verdad que refleja al mundo ‘en sí mismo’, independientemente del sujeto cognoscente.

Los dos principios básicos del constructivismo son:

- 1) El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
- 2) La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva³⁴.

En la versión presentada por P. Watzlawick, el construccionismo radical manifiesta su raíz idealista y una falta de análisis al proyectar la creación de Dios como modelo de la construcción humana de los conocimientos. Según los teólogos, Dios construye todo de la nada: tanto la materia como las formas de las cosas. Entre la creación divina y la creación (por ejemplo, poética) humana solo corre una analogía, no una igualdad. Sólo Dios conoce las cosas haciéndolas –afirma Rosmini- pero es una exageración creer (como lo ha afirmado G. Vico) que debemos hacer algo para conocerlo. Nuestro conocimiento humano es muy imperfecto, porque ignoramos los modos en que las cosas existen. Como las cosas finitas son contingentes (pueden existir o no existir), para conocer las buscamos las causas que lo hacen existir. En concreto, entonces, conocer algo implica conocer las causas por las que existe. El hombre llega a conocer pocas cosas, lenta e imperfectamente³⁵.

Verdad es que *se conoce mejor lo que se construye*; pero el hombre no crea su posibilidad de conocer, ni la materia de lo que *son las cosas reales* (sostener tal cosa sería un idealismo radical): solo crea y construye las *formas* de conocer los entes (los conceptos, los métodos, los sistemas simbólicos) y los demás entes de razón. *El hombre conoce mejor lo que construye, pero no lo construye todo*. Es oportuno distinguir: a) los objetos reales (esta montaña), b) de los objetos ideales (un rectángulo) y de c) los objetos reales o morales fabricados, con la ayuda de los dos anteriores (esta mesa rectangular, el valor de la justicia).

Afirmar que *nada* es creado por el hombre o que *todo* es creado por él, sin determinar las características de los objetos, constituyen igualmente afirmaciones genéricas y confusas.

“Así como la verdad de Dios es lo que Dios llega a conocer al crearlo y organizarlo, la verdad humana es lo que el hombre llega a conocer al construirlo, formándolo por sus acciones. Por eso, la ciencia (scientia) es el conocimiento (cognitio) de los orígenes de las formas y la manera en que fueron hechas las cosas³⁶. El constructivismo es, pues, *radical* porque rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual éste no se refiere a una realidad ontológica, ‘objetiva’; sino que se refiere exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo constituido de nuestras experiencias. El constructivista radical abjuró de una vez por todas del ‘realismo metafísico’ y se encuentra enteramente de acuerdo con Piaget, quien dice ‘La inteligencia organiza el mundo organizándose a sí misma’.”³⁷

17. La inteligencia humana se *organiza* así misma; pero *no se crea* a sí misma: organizar no es crear.

Por otra parte, como puede advertirse de las palabras de P. Watzlawick, el tema de la objetividad preocupa al constructivismo radical; pero lo excluye para no caer en el “realismo metafísico” (en lo que son las cosas). La atención es centrada entonces en la organización de los conocimientos que realiza el sujeto, y no en los conocimientos objetivos, por temor a que los conocimientos objetivos supriman la actividad constructiva del sujeto.

Mas en la concepción rosminiana del conocimiento, el objeto es lógicamente un concepto que solo puede entenderse en relación con un sujeto; y viceversa, éste no se entiende sino en referencia a los objetos. El hecho de que existan objetos y sujetos no convierte a uno en el otro, ni uno suprime al otro. Es más, el conocimiento o es objetivo (y llega a conocer el ser de las cosas, en sus circunstancias) o no es conocimiento; sino solo creencia de conocer, sentimiento de las cosas. Lo que distingue, en efecto, el sentir del conocer, es precisamente el hecho que “no hay conocimiento si no hay distinción

entre sujeto y objeto³⁸. El conocimiento es un acto de un sujeto que termina en un objeto inteligible, sin confundirse con él³⁹. No es necesario que el sujeto que conoce tenga conciencia de ser sujeto cognoscente (como se da en el conocimiento reflexivo); pero sí es necesario que el que conoce sea persona y lo conocido sea inteligible e impersonal, opuesto al sujeto.

No se da, pues, ni un *objetivismo* (donde existen los objetos conocidos sin un sujeto que interviene y los conoce activamente, como si conocer fuese copiar), ni un *subjetivismo* (donde la actividad del sujeto, y en concreto sus procesos mentales, transforman lo que se conoce, de modo que las cosas conocidas son solamente del color con que el sujeto las mira). Ya es tiempo de abandonar esta caricatura maniquea de lo que es conocer. El objetivismo y el subjetivismo constituyen dos formas extremadas de considerar el conocimiento que derivan del racionalismo y del empirismo, y tomaron forma e inmanencia idealista con el kantismo, al que, a su vez, es necesario superar; pero sin reducir el conocimiento a una mera sensación metamorfoseada, interiorizada y simbolizada como intenta hacer Piaget, creyendo obviar así los clásicos problemas de la filosofía⁴⁰.

18. El conocimiento, en la filosofía rosminiana, es uno en su esencia: concebir lo que las cosas son en cuanto son; pero tiene dos formas de terminar: 1) *en la forma inteligible* (lo que implica la idea del ser, y los conceptos de los entes) que, como la luz, es el medio que nos hace conocer cómo son las cosas, sea que existan realmente o solo en la mente (por ejemplo, el conocimiento de la idea de cirena, de centauro, de tres más tres); y este conocimiento o es verdadero o no es propiamente conocimiento del ente que decimos conocer; 2) *en forma de afirmación de la existencia real* de un ente; afirmación que realiza el sujeto a partir de los datos que le ofrecen los sentidos y que generan persuasiones, las cuales pueden ser verdaderas (si se respalda en lo que son las cosas) o falsas (si la afirmación es gratuita).

En este contexto, la construcción del conocimiento debe *evaluarse* por dos aspectos complementarios: a) por los procesos de pensar y construir hipótesis o conjeturas sobre lo que deseamos conocer (procesos psicológicos, creativos, inventivos), y estos procesos deben tener en cuenta tanto la complejidad de datos o hechos como la coherencia entre ellos; b) adecuados a los procesos lógicos y epistemológicos de los objetos ideales (en una ciencia formal) o reales (en una ciencia empírica). De esta manera, la construcción de los conocimientos *recibe una evaluación a la vez formal y empírica*, en mutua interacción y reformulación de las teorías (presunciones, conjeturas, creencias, hipótesis, esquema conceptual) por influencia de la realidad, y de transformación la realidad por influencia de las teorías.

En modo particular, los hechos sociales requieren de esta doble evaluación. Los números matemáticos existen como *entes de razón* y en su contexto tienen su lógica, fundada en la no contradicción. Los *entes físicos* son pensados como existentes con independencia de las mentes humanas: son entes reales. Los *entes sociales y morales* son tales porque participan tanto de una base real, y de una idea, como de un consenso mental: una fiesta es una fiesta (y no una guerra camuflada) si todos los que participan en ella perciben cosas reales (como copas, tortas, música, etc.), piensan (tienen ciertas ideas) y actúan (dando su consentimiento) como si fuese una fiesta. Un billete de un dólar es un dólar si posee cierta forma física (papel, color, formato), si todos piensan (tiene ciertas ideas al respecto) y actúan (aceptando, consistiendo en) que es un billete de un dólar⁴¹.

La función intelectual de la mente

19. El conocimiento, en la filosofía rosminiana, por ejemplo, no tiene una función, para el sujeto, primeramente adaptativa, sino intelectual: esto es, de *búsqueda de significado*. Hay inteligencia cuando hay conocimiento del ser (indeterminado, objeto esencial de la mente humana). Por esta presencia, la mente puede conocer, adquiere potencia para conocer. Constituida la mente, su tarea esencial (aunque no la única) del conocimiento es *hacernos conocer el ser de los entes en su objetividad, esto es, en lo que son, en su ser y en sus límites, en sus apariencias y en sus supuestos lógicos*, le agrade o no al sujeto. La objetividad es la característica del hecho de que los objetos son considerados en su ser, con prescindencia de las preferencias del sujeto. Se sabe y se admite que el sujeto tiene sus intereses y que si predominan sus intereses sobre lo que son las cosas, su conocimiento es subjetivo; es expresión del sentir, es opinión o gusto del sujeto.

En este contexto rosminiano, *el conocimiento es una relación* por la cual el sujeto es inteligente por la presencia fundante del ser indeterminado e inteligible por sí mismo, que lo hace inteligente con esa presencia. Pero luego, constituido sujeto cognoscente, éste está en condiciones de conocer los entes. Pero aún así, si sus conocimientos de los entes se funda en el sujeto y expresa las preferencias del sujeto, entonces sus conocimientos son *subjetivos*; si, por el contrario, el sujeto al conocer expresa, con su verbo mental o concepto, solamente lo que es el objeto, considerándolo separadamente de los gustos del sujeto, entonces ese conocimiento es *objetivo*. Es verdad, que quizás sea difícil ser objetivo, porque es difícil prescindir (consciente o inconscientemente) en forma completa de una visión sesgada, interesada de las cosas. Pero de todos modos, la objetividad sigue siendo un ideal que es digno de ser perseguido⁴².

Los objetos no son la objetividad. La objetividad es, en cierto modo, construida porque implica que el sujeto prescinda de considerar sus gustos, sus intereses o preferencias sobre los objetos. La objetividad implica un proceso de abstracción, por el cual el sujeto considera al objeto en cuanto es objeto y no parte del sujeto, aunque esté relacionado con el sujeto para el cual es objeto.

20. El concepto de *verdad* indica el develamiento de lo que es la cosa, no de las opiniones o preferencias del sujeto que conoce. En realidad, el conocimiento es objetivo o no es conocimiento. Una "verdad subjetiva" constituye una expresión tan contradictoria como el círculo cuadrado⁴³. Por ello, si bien "la verdad del ser", es una verdad simple, intuitiva que expresa que *"el ser es"*, la comprensión de la verdad de los entes es compleja y requiere investigar, relacionar, evaluar⁴⁴.

A esto debemos añadir que *comprender* un ente no significa simplemente intuirlo (esto es, tener un conocimiento directo). *Comprender* (prender-con) implica elaboración, coordinación de conocimientos; *implica reflexión* para volver, en forma repetida y sistemática, sobre lo conocido, para relacionarlo con un conocimiento previo que le dé sentido. Ya vimos que, para Rosmini, el conocimiento previo universalísimo, metafísico, ontológico, es la idea del ser. Si algo no es incluido en el ser, no sabemos nada de él. No podemos saber tampoco *cómo es* si no sabemos antes que *es*, que existe en el ser, sea en la forma de la realidad o en la del pensamiento⁴⁵. La comprensión requiere siempre una hermenéutica del ser: una interpretación en el ser que da verdad a los entes interpretados, en cuanto él expresa, en forma inteligible, lo que son y lo que no son. Esto se da en forma espontánea y sintética, en la percepción, y en forma analítica en la filosofía verdadera.

Comprender supone, además, *imaginar creativamente* sus causas o sus efectos y las relaciones entre ambos. Pero, especialmente los niños tienden a creer que los objetos existen tal cual como vivamente se lo representan en su imaginación. Se requiere luego *evaluar* (verificar, corregir o falsar) las hipótesis que el hombre hace acerca de las relaciones de los objetos y su modo de ser, de actuar, de manifestarse. *Comprender* (apre-

hender juntamente) implica construir un andamiaje forma: sistematizar los conceptos, esto es, relacionarlos como consecuencias coherentes en torno a principios (leyes, causas, interpretaciones, valores, hipótesis, conjeturas), y saberlos dominar, confirmar o falsar, y aplicar en casos nuevos. Explicar será explicitar este sistema de relaciones.

Un cambio en el principio de comprensión, por su principio opuesto, origina un cambio revolucionario del marco conceptual de comprensión y explicación. Un ejemplo clásico de este cambio ha sido el pasaje del geocentrismo al heliocentrismo. En filosofía, este cambio revolucionario en el modo de pensar implica, por ejemplo, dejar el empirismo y pasar al idealismo, como lo sugirió Kant en el Prefacio de la segunda edición de la *Crítica de la Razón Pura*.

Mas, en la base de *toda comprensión*, se halla el ejercicio de la *capacidad de relacionar*, esto es, de advertir *lo común* (lo que une dos extremos, que implica la *capacidad de síntesis*) y lo *específico* (la diversidad de los dos extremos, que implica la *capacidad de análisis*). Pero estos procesos requieren tiempo, dominio de sí, y gradualidad en el niño. Si bien lo primero que recibe el niño (en la percepción de una cosa o de una frase) es algo sensible y delimitado, lo recibe como una totalidad que requiere repetidos procesos de análisis y de síntesis.

"Todo el pensamiento del niño es complejo: él no lo ha todavía analizado. Lo que el niño entiende primeramente es la expresión entera, esto es, el sentido de la frase entera, no las palabras singulares"⁴⁶.

El significado es pues algo que también requiere construcción, mediante análisis y síntesis verbales; significado que en la interacción social se va ajustando en la comprensión de las características de los objetos y en la referencia con la que las personas los utilizan.

Los modos de conocer

21. Hoy, afirma con razón Delval, todos se creen constructivistas porque sostienen una obviedad: que el conocimiento humano de los entes no es una copia, sino el término de una construcción. Si por construcción entendemos *la necesaria actividad del sujeto*, esto es obvio: no existe una acción del sujeto (como es el conocer) sin un acto del sujeto. Pero lo que no se aclara es si esta construcción, por ser realizada por el sujeto es necesariamente *subjetiva* (fundada solamente en él), o bien puede ser *objetiva* (fundada en lo que es el objeto o ente conocido), con una consideración que prescinde de los gustos o de las preferencias del sujeto. Indudablemente que *cuando conocemos también sentimos*, y conocemos con todo nuestro ser y con todas nuestras preferencias; pero el conocimiento es *objetivo* solo cuando el sujeto puede considerar los entes que conoce en tanto y cuanto son en sí, en su ser, con prescindencia de sus preferencias.

El conocimiento es construido con una forma propia: *la forma de la inteligibilidad* dada por la idea innata del ser, por lo que el conocer excluye la contradicción. En algunos casos, creemos conocer pero en realidad no conocemos por faltarnos advertir la contradicción existente entre juicios o conceptos. La afirmación "madera de hierro" podría parecer comprensible porque los dos conceptos separados son comprensibles, y solo advertimos lo absurdo de la expresión cuando prestamos atención a la relación que corre entre ellos.

Admitido que conocemos cuando captamos lo inteligible de las cosas expresado en los conceptos, no obstante, existen modos de conocer siempre perfectibles; pero ello no significa que esos modos deban ser necesariamente subjetivas:

"Los procesos de comprensión implican conjuntos de resultados y realizaciones: llevar a cabo análi-

sis, elaborar juicios afinados, emprender síntesis y crear productos que incorporen principios o conceptos centrales para una disciplina. Todo el mundo muestra comprensiones incipientes (sean o no éstas buscadas por sus maestros), pero ni tan sólo el más distinguido experto alcanza siempre una comprensión plena"⁴⁷.

Los *modos de conocer* implican la utilización de métodos diversos con los cuales se construyen y validan los conocimientos. Como afirma Albuerne, hay modos de recibir la información (abstracta-concreta) y modos de procesarla (activamente o reflexivamente). Esto genera estilos de conocimiento diferentes (convergente: usa el razonamiento hipotético deductivo para llegar a una solución; divergente: enfatiza la experiencia concreta y la observación reflexiva; asimilador: utiliza la conceptualización abstracta y la observación reflexiva; acomodador: utiliza la experiencia concreta y la experimentación activa. En algunos casos, los individuos progresan hasta el vértice la integración en la complejidad, juntamente con momentos de regresión. La construcción de los conocimientos de los entes es un proceso multicausado y multidireccional, en conexión con lo histórico-cultural⁴⁸.

El constructivismo radical comparte, con Kant, la idea de que existe una realidad, pero *no podemos conocerla*. Y se estima que no la podemos conocer porque somos sujetos humanos que la conocemos con una forma y modos e instrumentos humanos.

"Hay que suponer que la realidad existe pero no podemos decir nada directamente sobre ella (*la cosa en sí*), pues la conocemos siempre a través de nuestros instrumentos de conocimiento.

Negar la existencia de la realidad y sostener que es simplemente una construcción del sujeto, sin ningún referente exterior, conduce a numerosas paradojas. Hace imposible comparar distintas explicaciones, elimina el problema de la verdad, conduce al relativismo total y no puede explicar la comunicación interindividual.

La posición de que conocemos las cosas tal como son es insostenible. Se enfrenta con graves dificultades para explicar el error y las diferencias de concepciones entre los individuos"⁴⁹.

En estas afirmaciones se utiliza al *error*, y los *diferentes modos de conocer*, como un argumento para negar que conocemos las cosas como son. Mas los diferentes modos de conocer *no niegan el conocer*, sino la *uniformidad en el modo de conocer*: suponen el valor del conocer, pero no un valor único en los diferentes modos de conocer.

El *error*, por otra parte, consiste en un juicio precipitado y subjetivo, donde *el sujeto afirma arbitrariamente conocer más* de lo que espontánea o fundamente conoce. El error no es un índice de que la mente humana no pueda conocer las cosas como son en sí; sino indica simplemente que en algunos casos el hombre, que puede conocer como son las cosas en su ser, no lo logra⁵⁰. Tiene sentido hablar de error porque podemos conocer cómo son las cosas. En caso contrario, si todo fuese error, sin posibilidad de conocimiento verdadero, cabría decir metacognitivamente que vivimos en un mundo de ilusión sin saber que es ilusión.

22. Desde el punto de vista de la filosofía rosminiana, podemos (aunque puede resultar no fácil el lograrlo) conocer las cosas en su ser, con prescindencia de nuestras preferencias. Esto que no significa negar por ello la presencia del sujeto y de su acto de conocer. Una de las funciones de escuela consiste precisamente en hacer pasar al niño de la vida sensitiva y subjetiva (rica y valiosa por muchos aspectos, como lo es la riqueza humana de todo sujeto), sin negarla, a la vida social, intelectual y conceptualmente interpersonal, objetiva según principios (como el de no contradicción) que ordenan y facilitan la comprensión de los casos particulares en un contexto universal. En las comprensiones tempranas lo singular y sensible se halla unido a lo universal e inteligible en forma sincrética, sin análisis ni síntesis conceptuales elaboradas, y sin reflexión sobre el propio modo de aprender.

“Todo conocimiento ofrece una doble materia a las reflexiones siguientes: los objetos conocidos y los actos con los que son conocidos. Si bien esta materia es dada a nuestro espíritu al mismo tiempo, sin embargo las reflexiones que hace el espíritu sobre los objetos conocidos parecen mucho más fáciles y se hacen mucho antes que las reflexiones del espíritu sobre los actos con los cuales se conocen esos objetos. En resumen, el espíritu reflexiona más bien sobre sus propios conocimientos, que no sobre sí mismo cognoscente, y sobre sus actos cognoscitivos”⁵¹.

23. La construcción de conocimientos genera incluso, en el nivel psicológico, *diferentes formas de ser en las personas individuales y sociales*, según predominen las formas de pensar que sean subjetivas u objetivas, o según sean los modos de dominar las imágenes, como individuos y como grupos sociales (pueblos).

“Si las imágenes, y con ellas las ideas, no se dejan suscitar con prontitud, el niño o el hombre aparecerá como *tardo* de ingenio. Si suscitadas las imágenes no se mantienen fielmente sino que se diluyen rápidamente contra su voluntad, resultará ser un hombre de ingenio *superficial*, porque no tiene tiempo de profundizar las noticias, de conectarlas, etc. Si las imágenes se suscitan por sí, y no por la voluntad que las domina, el hombre tendrá un *ingenio fugaz, confuso, delirante*, porque una imagen sustituirá a la otra y en el acto mismo de hacer un cálculo, una idea se cambiará en otra, o se interpondrán otras ideas inoportunas e inútiles que generan confusión. Las disposiciones contrarias generan ingenios rápidos, profundos y seguros”⁵².

En la concepción rosminiana la mente del niño va construyendo sus conocimientos de este mundo, pero en el contexto de toda la personalidad. Si bien las imágenes aportan una preciosa información, no forman por sí mismas, una construcción mental sólida. Esa construcción mental no se produce necesariamente, como un proceso natural, ni es necesariamente lógica. De aquí surge la importancia y la necesidad de la ayuda didáctica ordenada del docente, que no recarga desordenadamente la memoria, sino que ayuda a construir la comprensión y a verificarla o refutarla⁵³.

Por otra parte, la diversa organización de los conocimientos (donde hay principios organizadores y consecuencias) genera una diversa concepción mental, *cualitativamente diversa* en el ser humano. Porque esos principios organizadores de la mente dan la forma de entender, constituyen el escenario de las cosas, en una concepción integral de la persona (ingenua, animista, atomista, causal, afectiva, etc.)⁵⁴. Es más, el niño antes de tener dominio de la conciencia de sí, dominio de la reflexión, *toma como objetivo lo que es subjetivo para el adulto*. Por ello, sus gustos, sus dolores son proyectados sobre los entes reales y tomados como cualidades de esos entes: los objetos son placenteros o dolorosos, buenos o malos. La mesa con la cual se hiere es ella la que lo hiere y es mala⁵⁵.

En este contexto, tanto *la objetividad* como *la subjetividad* es el resultado de *una construcción* en la que media el dominio de la persona y el proceso de reflexión. *No se construyen el sujeto y el objeto* del conocimiento; sino, en una concepción realista, la conciencia y la idea abstracta de ser sujeto y de ser objeto, lo que implica reflexión y abstracción de modo que se pueda tomar el sujeto en cuanto sujeto y el objeto en cuanto objeto.

En este clima, cabe prestar atención a las expresiones que utiliza J. Piaget en la obra que quizás fue la originadora del constructivismo: *La construcción de lo real en el niño*. En el primer capítulo Piaget trata “el desarrollo de la noción de objeto”. Lo que se construye es la *noción*, no la realidad del objeto. Pero luego Piaget se expresa, desde el niño, como un idealista: “La inteligencia naciente construye el mundo exterior” (no la representación del mismo)⁵⁶.

Para construir la noción de objeto permanente el niño debe abstraer, esto es, dejar de considerar (sin ser aún consciente de este proceso) lo particular de los objetos (este o aquel lugar, o circunstancia) y dominar con la mente un objeto abstracto que en

cuanto tal permanece. El niño carece aún (porque aún no las ha construido) de las ideas genéricas y específicas, o sea, de ideas intermedias entre la generalísima e indeterminada idea del ser (que no hace conocer ningún ente) y la percepción, donde el concepto singular está aún unido a la impresión sensorial⁵⁷.

Conocimiento previo y constructivismo

24. En la concepción rosminiana del conocimiento, siempre existe un *conocimiento previo metafísico*: la idea del ser, sin la cual la inteligencia no es inteligente, pues no tiene capacidad para distinguir lo que es de lo que no es. A este conocimiento previo metafísico, le sigue un *conocimiento previo histórico* que se va constituyendo en el devenir histórico de cada sujeto cognoscente: es su propia historia, su propia racionalidad, sus propias experiencias (cognoscitivas, afectivas, sociales, etc.) acerca de cómo son las cosas. Pero no todo conocimiento previo es verdadero: existen *prejuicios o creencias* que entorpecen la adquisición del verdadero conocimiento. El conocimiento previo *verdadero*, procede del entendimiento, en cuanto conoce las cosas en lo que son. El conocimiento *creído* no procede del entendimiento, sino de la voluntad, del medio social habitual, con la que el hombre se persuade⁵⁸.

Desde el punto de vista de la filosofía rosminiana, debemos distinguir al hablar de construcción de los conocimientos:

a) El conocimiento previo metafísico (la innata idea del ser), fundamento del principio de no contradicción, no es una creación del hombre, sino que el hombre es creado inteligente por la presencia de esta idea. En su esencia última, el *poder conocer* es una facultad dada al hombre: el hombre *puede conocer* los entes porque le es dada, en forma innata, la idea del ser indeterminado.

b) Pero todas las demás ideas se construyen y aprenden históricamente. Por naturaleza, el hombre, al conocer los entes, es constructivista. Esta construcción *sería lógicamente verdadera* si las personas construyeran las restantes ideas en forma no contradictoria con la idea del ser, y no contradictorias entre sí. Mas las personas conocen, primeramente, en tanto y en cuanto los entes se van presentando a sus sentidos, sin una relación expresa entre sí. A tales conocimientos solo se los puede considerar en sí mismos y recordarlos de memoria, tal cual son. Cuando, por el contrario, se los desea ordenar de acuerdo a una lógica, aparecerán como contradictorios o absurdos respecto de otros. Entonces el aprendiz, por sí solo, deberá romper la relación casual que tienen y reordenar los conocimientos para poder entenderlos y recordarlos lógicamente.

En la elaboración de las ideas de los entes pueden aparecer dos grandes categorías de dificultades: una concerniente a la falta de objetividad. La producción de los conceptos implican una actividad del sujeto cognoscente por la cual el sujeto, al percibir, concibe, gesta en la objetividad de la idea del ser, lo que son las cosas. Pero en la medida en que en la misma percepción el hombre influye (consciente o inconscientemente) con sus intereses y su historia personal, sobre ella, la misma percepción entonces se sesga y el hombre percibe subjetivamente lo que desea percibir. Se trata de una dificultad por lo que se refiere al *contenido* de las ideas. La otra dificultad se refiere a la *forma* de las ideas y se halla en la ordenación de las ideas entre sí, según lógicamente se incluyan o se excluyan.

Cuando el docente enseña sin lógica y pretende que los alumnos comprendan está deseando que el río corra contra corriente. Entonces el aprendiz debe rehacer, "con fatiga, fastidio y trabajo personal", el intrincado ovillo enseñado por el docente y recibo de memoria por el aprendiz⁵⁹.

c) Cuando el hombre crea, en sus ideas, un objeto que no existe en la realidad, entonces *el hombre es la medida* del ser de esa entidad que él crea: por ejemplo, la idea de la

casa que desea construir y que aún no existe. En este caso, el hombre crea el contenido y la forma de su nueva idea. Su idea tiene una consistencia lógica, no es contradictoria, y por ello tiene una objetividad ideal, pero su contenido no es aún un objeto real.

d) Cuando, por el contrario, el hombre conoce una realidad previamente existente a su percepción (por ejemplo, esta montaña o esta ciudad), *lo que él construye es la forma de conocer*, su percepción, su conceptualización; pero no la totalidad de su contenido. Por eso, cuando al conocer una montaña, él conoce lo que *es* una montaña, tiene de ella un *conocimiento objetivo*: conoce un objeto, aun cuando en sus aspectos accidentales puede equivocarse, pues toda percepción debe, a su vez, ser confirmada. Se le revela el ser de la montaña, no lo inventa. Cuando, por el contrario, solo *crea conocerla*, entonces expresa su *opinión*; pero no su conocimiento.

Considerar solo el aspecto de la actividad del hombre en la construcción de los conocimientos, desprendiéndolo de su dimensión metafísica (del ser de la inteligencia y de las cosas), es radicalizar el constructivismo, subjetivizarlo e inmanentizarlo.

“El constructivismo es, pues, *radical* porque rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual éste se refiere a una realidad ontológica, ‘objetiva’; sino que se refiere exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo constituido de nuestras experiencias. El constructivista radical abjuró de una vez por todas del ‘realismo metafísico’ y se encuentra enteramente de acuerdo con Piaget, quien dice ‘La inteligencia organiza el mundo organizándose a sí misma’.”⁶⁰

25. Creer, por otra parte, que las cosas son como las percibimos por el hecho de que las percibimos constituye un *realismo ingenuo*, si la crítica no sondea nuestra forma de percibir para abstraer nuestras influencias subjetivas de lo que son las cosas.

Ante la percepción el hombre tiene primero una *confianza ingenua*; cuando advierte que algunas veces se engaña al juzgar lo que percibe, entonces cae en el *escepticismo*; solo en un tercer momento, el hombre advierte que la percepción es fuente de información, pero que *debe ser crítico respecto de los juicios que emite respecto de lo que percibe*⁶¹. En una primera instancia, debemos apostar, pues, –en hipótesis– a que la realidad es tal cual la percibimos; pero como toda hipótesis debe ser confirmada o refutada con otras percepciones. El proceso podría ser indefinido, por ello debemos decir que tenemos un conocimiento absolutamente verdadero sólo de la idea del ser (la cual solo nos permite afirmar como absoluta verdad que el *ser es el ser*, pero no nos dice cómo son los entes); de los demás entes tenemos inevitablemente un conocimiento relativo a ese conocimiento y a nuestros sentidos. No hay que tener temor en *reconocer que lo que es relativo posee una verdad relativa* (pues la verdad -gnoseológica o lógica- no es más que la manifestación inteligible de lo que son las cosas -verdad ontológica-); y lo que es absoluto tiene una verdad absoluta. Ahora bien, como todo lo que es relativo (los entes finitos) tiene una relación con lo absoluto (el ser), *todo conocimiento aún de lo relativo tiene algo de absoluto* (el ser del ente, no los límites del mismo)⁶².

“Se puede y se debe decir que la verdad ontológica de los entes finitos es también ella una *verdad relativa* a estos, y no absoluta, no significándose con esto sino que aquel ejemplar no hace conocer como es el ente absoluto, sino como el ente aparece relativamente a los mismos reales finitos, y teniendo una existencia relativa.

Pero de esto no se puede deducir que por lo tanto la verdad ontológica por ser relativa tenga algo de falso en sí misma. Hemos ya visto que la verdad ontológica no admite una falsedad ontológica opuesta a ella”⁶³.

Por otra parte, se debe distinguir: a) cómo son las cosas, de b) cómo las pensamos (por ejemplo, pensar en modo absoluto al relativo, y pensar en modo relativo al modo absoluto); y de c) cómo las significamos. *El modo de significar depende del modo de entender*⁶⁴. Al construir los conocimientos, están presentes todos estos recursos.

El conocer humano verdadero, acerca de los entes que percibimos, implica pues un actitud reflexiva y crítica sobre lo que percibimos, para distinguir: a) el ser de las cosas, b) de lo que nosotros le aportamos a las cosas al percibirlas o juzgarlas, con nuestros modos de pensar y significar.

Este problema de conocer con objetividad o solo hacer afirmaciones subjetivas o arbitrarias es un problema distinto del que afirma que solo conocemos verdaderamente cuando construimos un objeto (real o mentalmente). Al construir un objeto podemos advertir con claridad todas las relaciones de las partes (conceptuales o reales) que lo componen. La construcción del conocimiento, pues tiene todo su valor cuando se trata de conocimientos compuestos; pero no en el caso de un conocimiento simple como es el de la idea del ser, fundamento ontológico y lógico de toda inteligencia humana.

26. Según Rosmini, el hombre aprende en un contexto social, donde existe una cultura con entes físicos, ideales y morales, ya previamente contruidos, hasta el punto que "la sociedad es la primera maestra del individuo". En este contexto, *construir* conocimientos conlleva el comprenderlos porque se *reconstruye sus relaciones y su funcionamiento*. Se aprende construyendo los conocimientos, esto es, rehaciendo el proceso mental que ya realizaron los que generaron conocimientos; proceso que es necesario rehacer para captar los objetos en su objetividad y en la plenitud de sus relaciones.

"El hombre no conoce plenamente una doctrina si no lo ha encontrado él mismo o no ha él mismo rehecho la demostración. El ser una doctrina solamente comunicada a otros, no enseña verdaderamente a quien la recibe, hasta tanto que éste, con su propio raciocinio no la reconstruye y la rehace por sí mismo. He aquí el más grande precepto del que debería sacar provecho la escuela"⁶⁵.

Reconstruir las diversas disciplinas significa aprender a pensar desde puntos de vistas específicos, diferenciados, valorados diversamente. Estudiar no significa recargar la memoria con ideas intrincadas; sino aprender a pensar orgánicamente sobre la base de los hechos atenta y exhaustivamente investigados, observados, elaborados e interpretados por medios de teorías, conjeturas y métodos de trabajo, expresados con un lenguaje propio. Estructuralmente el estudio puede decirse correcto cuando concluye con organizaciones de ideas que reflejan la lógica interna y externa (contexto social) que poseen los objetos estudiados en su realidad orgánica.

Este modo de proceder es significativamente educativo. El sujeto que aprende, al enfrentarse con un objeto cultural estructurado, debe organizarse a sí mismo: debe mantener fija su atención, dominar su voluntad, aplicar su inteligencia para advertir las relaciones que constituyen al objeto. De este modo, la construcción (mental o manual y técnica) de un objeto, implica la construcción u organización de sujeto: la lógica (del ser y del funcionamiento) del *objeto*, en interacción constante, hace lógico el ser y el funcionar del *sujeto*. La estructura (real o inventada) del objeto (real, o inventado como en las matemáticas) estructura al sujeto; éste, en la medida en que se estructura, está en condiciones de operar sobre la estructura de los objetos y cambiarla.

La tarea del docente, por lo tanto, se halla en posibilitar al que aprende el acceso lógico y psicológicamente graduado, a la estructura o armado de los objetos (reales o conceptuales) o sistemas que se desean aprender en cada saber particular. El alumno o aprendiz debería reconstruir las disciplinas (en sus aspectos cognoscitivos, operativos, estructurales organizativos o epistemológicos), al mismo tiempo que las usa como instrumento de trabajo. Pero para lograrlo es necesario que el docente llame la atención del aprendiz, mediante el lenguaje, la observación y la práctica, en un proceso de metacognición, sobre estos aspectos.

El mismo docente no aprende su tarea sino de esta forma: mediante la reflexión sobre su propio hacer teórico-práctico. El docente es aquel que conoce el saber, en sus

contenidos, en la práctica y en su estructura lógica o funcional: su tarea es graduarla y facilitarla con medios y “métodos que crean más oportunos” o adecuados al desarrollo psicológico de cada uno que desea aprender⁶⁶. Es absurdo, en este ámbito, que un gobierno quiera imponer un método, igual para todos los alumnos y para todas las disciplinas. Esta era una –entre otras- de las causas por la que Rosmini fue un acérrimo defensor de la libertad de enseñanza, porque la misma búsqueda de la verdad lo exigía. Pero quien enseñara a no buscar la verdad y lo justo estaría empleando una “libertad bastarda”, hija ilegítima del amor a la verdad. La docencia exige pues idoneidad y probidad para amar la verdad (esto es, llegar a saber lo que son las cosas) en todas sus formas⁶⁷.

27. El construcción de los conocimientos es algo que realizan los seres humanos; pero no debe confundirse el *operar* del hombre (que es una actividad real del psiquismo del hombre) con el *sistema de conocimientos* que él construye. El sistema de conocimientos está marcado por el tiempo y las circunstancias que él vive. Es un sistema datable y tiene un autor, en cuanto a la forma que ha tomado el sistema de conocimientos. Pero el contenido de ese sistema, lo que afirma el sistema, se refiere a entidades (ideales o reales) que trascienden a la persona que construyó el sistema en un tiempo y circunstancias precisas. Un sistema de filosofía es, pues, siempre una construcción en un tiempo, pero su contenido puede referirse a algo que trasciende su tiempo.

En el caso de la filosofía rosminiana, fue Rosmini quien construyó su sistema filosófico; pero el contenido de este sistema afirma que el ser ideal que fundamenta toda inteligencia, está más allá de todo ente temporal, y este principio no es construido por el hombre, sino solamente descubierto por él⁶⁸. Una ciencia o una filosofía es un sistema de conocimientos, construido por el hombre, pero *no debe confundirse al constructor con lo construido y con el principio en el que se funda el sistema construido*. El constructor es real, el sistema es ideal. La idea del ser ha sido descubierta conscientemente y hecha inicio de un sistema de explicación filosófica por Rosmini; pero la idea del ser no es una creación humana realizada por un acto creativo de Rosmini. Rosmini parte de una concepción integral del hombre que es real, como sujeto finito e histórico; pero que en él se halla un elemento (*la idea del ser*) que lo trasciende, y en él está el reconocerlo, haciéndose de este modo un sujeto moral. El ser es, pues, en su misma esencia, realidad, idealidad, moralidad. *El hombre construye (ordena y en parte la inventa) su realidad, sus conceptos y su moralidad; pero hay algo que no construye sino que le es inicialmente dado: el ser (inicial e ideal) que lo que lo hace inicialmente ser y el ser un sujeto que se siente (su sentimiento fundamental)*⁶⁹.

28. Quienes confunden lo real con lo ideal, el contenido con la forma que lo contiene, estiman que la idea que se refiere a lo temporal es ella misma temporal. Coherentemente con esto deberían afirmar que *la idea de frío es fría*, que *la idea de fuego quema* la mente que la produce. El contenido de una actividad psíquica de sentir es algo sentido, tan real la actividad como aquello en lo cual termina esa actividad; pero el contenido de una idea es ideal y no se identifica con la actividad psíquica con la cual se la descubre o actúa. Para Rosmini, se trata de dos formas esenciales y diversas de ser: la forma de la realidad (en la que se actúa y se siente) y la forma de la idealidad (con la que se presenta lo inteligible en la mente). *La mente no se agota pues en su realidad psíquica ni en el principio –sujeto- real que actúa, sino que ella termina en algo que no es real, sino ideal (la idea del ser)*, la inteligibilidad del ser, en el ser en cuanto él es inteligible, posibilidad para que la mente humana conozca).

Por el contrario, si la mente humana es pensada como un sujeto que siente y un psiquismo que se reduce a la actividad del hombre, todo es relativo a ese sentir y a esa actividad; absolutamente todo se fundamenta en el hombre y en sus cambios. De este

modo se explican los cambios y las evoluciones del pensar humano; el hombre es pensado como dado y como ya cognoscente, por el hecho de nacer; pero no se da razón de su dimensión trascendente que lo hace posible. Quien parte (punto de partida) de una concepción empírica e historicista del conocimiento termina también en ella (punto de llegada), pues desde el inicio ha excluido toda otra dimensión del ser que la supere, y todo lo ideal que parece superarla quedará despiadadamente reducido a ilusión o producción humana abstracta.

“El sistema al que se llegue de este modo no es una realidad primaria, como la noción de punto geométrico, será una ficción o artificio de nuestra elaboración. En todas nuestras indagaciones posteriores, por lo tanto, nuestro punto de partida serán las empresas vivientes, en desarrollo histórico, dentro de las cuales los conceptos hallan su uso colectivo, y la validación de nuestros resultados será referida a nuestra experiencia en esas empresas históricas”⁷⁰.

Ahora bien, desde el punto de vista de la filosofía de Rosmini, todo lo que explica el accionar del hombre es materia para el saber científico, pero no para la filosofía que debiera reflexionar acerca de las condiciones últimas que hacen posible este accionar.

29. En la concepción rosminiana del conocimiento de un ente, este conocimiento se *construye*, sobre los *dos supuestos previos innatos* que constituyen al hombre: a) el *sentimiento fundamental* de nuestro cuerpo (dentro del cual se dan los sentidos, las sensaciones y percepciones)⁷¹; y b) la *idea del ser indeterminado* (que al aplicarse espontáneamente a lo sentido genera la percepción intelectual, esto es, la determinación del sentir, por lo que se obtiene una sensación y la determinación de la idea del ser por lo que se obtiene una idea más determinada). Esta construcción es espontánea, anónima, pues el sujeto no entra como objeto de lo conocido: *lo que* con ella se conoce es un ente objeto, aunque en la forma de conocerlo esté signado por los intereses y preocupaciones del sujeto.

Esta construcción no es consciente. Para que una construcción mental sea *consciente* se requiere que alguien con el lenguaje (o la realidad en su problematicidad) llame la atención sobre lo ya conocido. Por otra parte, un objeto no se conoce plenamente con una percepción sola. *El sujeto cognoscente no es pasivo, sino que opera proyectándole creencias, anticipaciones (a partir de sus experiencias y conocimientos previos) acerca de cómo es o puede ser un objeto, construye hipótesis o conjeturas acerca de qué es o cómo es un ente*. Se requiere considerar al objeto de diversos puntos de vistas, operar con él y advertir las variadas formas de funcionar para confirmar las hipótesis o conjeturas del sujeto. Un conocimiento no confirmado o refutado (criticado) es solo *creencia de conocer* un objeto y ésta puede ser tanto verdadera como falsa.

30. La *verdad empírica* es la adecuación entre lo que pensamos (creemos, conjeturamos, esquematizamos operativa y conceptualmente) de una cosa y lo que la cosa manifiesta ser al funcionar (o al ser manipulada de diversas formas o con diferentes experimentaciones). El ser real de las cosas hace entonces verdaderas nuestras conjeturas. “Sería sin embargo erróneo creer que con este nombre de *verdad* se entiende solamente la *realidad*. Ésta no es más que una parte de aquélla. La verdad abraza más: tiene su historia y su poesía”⁷². La verificación es, pues, el proceso histórico por el que se hace patente la verdad de los entes en su historia y circunstancias concretas.

La *verdad formalmente es la inteligibilidad de la cosa* que se nos hace presente a través de diversos métodos: la *verdad ontológica* (lo que la cosa es) posibilita la *verdad conceptual* (lo que pensamos que es) y *lógica* (lo que es sin contradicción en sus conceptos). La verdad lógicamente primera (no consciente) es la verdad del ser: la constatación de que el ser es y no puede no ser al mismo tiempo y desde el mismo punto de

vista. La "manipulación" de una relación mental ($2 + 2 = 4$) se verifica cuando advertimos que entre sus conceptos no existe contradicción, sino coherencia, igualdad. La verdad de lo que pensamos de un ente se halla pues fundada en ese ente (es el ente mismo en su inteligibilidad); pero la forma de lograrla es el resultado de una construcción instrumental humana.

Sobre lo conocido conscientemente se puede *operar abstracciones*, esto es, *consideraciones por separado*, acerca de lo que es la cosa: podemos considerar que este hombre es rubio dejando de considerar todo lo demás. Las abstracciones, (no en cuanto al contenido abstraído, sino en cuanto son formas de conocer), no pertenecen a los entes; sino a las formas de conocer humana y, como tal, existen solo en la mente humana.

Entre estas formas de conocer, Rosmini recuerda: 1) la forma *realista*, por la cual el sujeto estima que las cosas existen tan cual las conoce, pero independientemente del sujeto que las conoce: sin el conocimiento del sujeto (forma *anoética*). 2) La forma *dianoética*, por la cual se reconoce que las cosas conocidas no existen como conocidas, sino en relación con un sujeto para quien son conocidas. 3) La forma *dialéctica* de conocer, por la cual –dada la limitación de la mente humana– se objetiva, entificándolo en sí, a lo que en realidad no es objetivo, como cuando se habla de "el verde" de una hoja⁷³. La mente humana, en su limitación, no puede conocer nada sino considerándolo primeramente como un objeto, aunque en la realidad sea un sujeto.

31. La comprensión es una construcción. Implica partes dentro de un todo. La comprensión, pues, no se da por mera o automática percepción, sino por captación de las relaciones: es allí donde surge el significado, cuando el significante remite a lo significado, y éste es captado en un contexto con sentido. El primer sentido intelectual objetivo, el primer y más universal contexto, se manifiesta cuando se capta el sentido de la no contradicción entre los conceptos. Sobre esta base, de la cual tomamos conciencia lentamente, se construye todo el edificio conceptual humano y lógico.

Dos formas de conocimiento

32. Hay *dos formas* de entender el conocimiento: *el conocimiento como objetivo o verdadero*, fundado en lo que cada ente es, y el conocimiento *entendido subjetivamente como asentimiento o persuasión*, como afirmación de un sujeto frente a un objeto. Esta última forma de conocer se funda en la actividad del sujeto y genera las creencias, las conjeturas. Esta forma de conocer tiene *implicancias no solo intelectuales, sino también morales*. En realidad, el niño y el hombre al construir sus conocimientos *construye también un aspecto de su personalidad*.

El sujeto construye conocimientos, pero también construye errores. El asentimiento puede ser dado, en efecto, por el sujeto en forma ciega o gratuita y entonces lo afirmado resulta ser falso, en cuanto y en tanto se apoya en una razón falsa⁷⁴.

"El sujeto inteligente interviene para constituir todo conocimiento con su propia actividad: en la intuición (de la idea del ser) es simplemente receptivo; en la percepción es pasivo y comienza también a ser activo, no de actividad voluntaria, sino natural, pero en la reflexión, la actividad del sujeto es mucho mayor. Él por sí mismo se mueve hacia el objeto para tomarlo y hacerlo suyo: este tomar posesión del objeto y apropiárselo, hace que el conocimiento llegue a ser una disposición que el sujeto se da a sí mismo. Porque el esfuerzo puesto en él, la posesión de él, y casi el dominio, es toda operación y actitud subjetiva. Tal es el verbo de la mente: es una afirmación del sujeto"⁷⁵.

El *error* consiste en un acto del sujeto, el cual pronuncia que una cosa existe, cuando ella no existe o viceversa. Si el sujeto afirma con su voluntad o espontáneamente el ser y los límites que tiene un ente, entonces lo afirmado en el conocimiento es ver-

dadero; si lo que afirma el sujeto no es adecuado al ser que conoce y que tiene el ente, entonces la afirmación no es verdadera. Las condiciones para el surgimiento de una verdad se van dando en la medida en que el sujeto distingue conscientemente: 1) su idea o representación de un objeto, de 2) el objeto mental o empírico. Sin la conciencia de esta distinción no hay conciencia de conocer y de la verdad o de la falsedad. La *verdad formal* es la que excluye la contradicción entre las ideas; la *verdad empírica* excluye la contradicción entre lo pensado (idea, objeto ideal) y la realidad (objeto sentido, real, empírico) a la cual se refiere lo pensado.

Crear saber, afirmar saber, no es saber. El saber o es verdadero o no es saber, sino creencia de saber⁷⁶. Es cierto que los errores pueden cumplir una función de motivación didáctica; pero no en sí mismos, sino en cuanto son reconocidos como tales y generan un conflicto cognitivo. El error exige entonces reorganizar de otra manera los conocimientos.

Amar a la verdad implica dar el asentimiento a lo que se conoce cuando hay razones para darlo y suspender el juicio de asentimiento cuando no hay razones para asentir. La construcción de los conocimientos no termina entonces siendo una cuestión solamente de formación intelectual, sino que es también una forma de construcción moral.

33. En este contexto, resulta ingenua la propuesta de Locke sobre el conocimiento, donde es suficiente ver para captar las cosas como son en sí mismas: "Conocer las cosas como son en sí mismas". En el empirismo el valor del conocimiento se funda en la evidencia perceptiva, por lo que "conocer es ver... por la evidencia que produce la convicción que nos provoca"⁷⁷. De aquí que no es una recomendación didáctica satisfactoria el "que (un alumno) use sus ojos" con buena voluntad⁷⁸. Se requiere una creciente actitud de crítica ante la construcción del conocimiento.

También el mero constructivismo *psicológico* –hoy tan en auge– es parcial si en él se pretende agotar todas las instancias del constructivismo.

"Un profesor constructivista que favorezca este proceso sería el que asume que el alumno debe tener experiencia en formular hipótesis y en predecir, manipular objetos, plantear cuestiones, investigar e inventar, con la finalidad de que desarrolle nuevas construcciones...

"Una vez que el docente constructivista sabe 'donde' se encuentra el alumno, ha de promover el conflicto cognitivo como forma de aprender"...⁷⁹

Por ello, paradójicamente, el docente que asume una teoría constructivista de los conocimientos tiene presente las condiciones psicológicas de los alumnos; pero para que puedan *superar su subjetivismo psicológico* y comprender, en lo posible, la realidad con objetividad. Porque si bien el saber humano es una organización construida, por los sujetos, el contenido de ese saber pretende ser objetivo, "se caracteriza por no contemplar el subjetivismo humano en el proceso de construcción de la realidad"⁸⁰.

Si bien ante un problema surgen, en diversos sujetos, diversas interpretaciones, la forma de enfrentarlo –en tanto y en cuanto– es análogamente semejante, que posibilita una estrategia didáctica constructivista semejante que implica: 1) *analizar* el problema (el conflicto entre lo que sucede y lo que se estima que teóricamente debería suceder) en un determinado sector; 2) *sintetizar* los fenómenos, datos, hechos, informaciones, creando una hipótesis, conjetura o interpretación que le dé coherencia (la creatividad en este momento es un aspecto fundamental de la construcción de los conocimientos); 3) pero también es fundamental *someter a prueba* (de coherencia confirmatoria o falsadora) las conjeturas elaboradas; 4) se requiere *realizar luego nuevas aplicaciones* a variados casos, siempre en diálogo y actitud crítica con las opiniones de los demás. Este es el proceso que utilizamos desde que nacemos ante los problemas cotidianos y que los científicos perfeccionan. A este proceder didáctico le podría llamar "de base epistemoló-

gica", pues tiene en cuenta la construcción tanto del sujeto como de la estructura del conocimiento, social y lógicamente validado⁸¹.

Aprender sobre una base epistemológica requiere cualidades psicológicas en el sujeto que, al tiempo que lo hacen crecer desarrollando sus posibilidades próximas, lo organizan como sujeto y como persona. Proceder científicamente, en efecto, exige al sujeto que aprende, desde el punto de vista psicológico: 1) imaginación que no piense solo en lo útil, sino en generar teorías que hagan comprensible lo problemático (lo que implica apreciar, en un primer plano, la creatividad, el acto poético, y la teoriedad o contemplación del posible ser de las cosas); 2) capacidad de sorprenderse e interesarse por las cosas, 3) ponerse a sí mismo y a sus propias ideas en discusión; proponer problemáticamente lo obvio; 4) concentrarse, 5) experimentarse como generador de los propios actos; 6) nutrir confianza en sí mismo, 7) aceptar los conflictos, tener resistencia a la frustración, ante el rechazo de los resultados o de la información; 8) proceder objetivamente, librándose de personificarse en las ideas que propone y deshacerse de los problemas extraños al tema; 9) evitar la parálisis tanto de la hiper crítica y como la de lo fácil; 10) abrirse a la experiencia y responder con toda la personalidad; 11) querer aprender y, en consecuencia, renunciar a los esquemas autoprotectores que no someten a refutación el propio proceder y lo encapsulan en el dogmatismo; 12) tomar conciencia, examinar y valorar serenamente el propio proceso lógico de aprender en diálogo con los demás; 13) hacerse preguntas y no descartar apriorísticamente lo aparentemente absurdo; 14) empeñarse en construir el conocimiento con cierto optimismo crítico⁸².

En resumen, construir los conocimientos exige, a partir de un problema, la valoración de todas las capacidades creativas y personales; pero, al mismo tiempo, la necesidad de disciplinar el pensamiento con recursos lógicos y epistemológicos.

34. La reflexión sobre los problemas, afirmaba Rosmini, es el único y universal camino del saber. La reflexión "no consiste en el ejercicio de la sola memoria y de la imaginación". La materia del saber vale muy poco si no es trabajada con la reflexión. La imaginación, entendida como capacidad creadora, inventora, es útil cuando está dominada por la fuerza del pensamiento que luego la somete a prueba. "Aprende quien se ejercita en tener firme el pensamiento sobre el problema que se propone". Aprende quien no ceja en la reflexión sobre el problema y busca los instrumentos para su posible solución, manteniendo la coherencia⁸³. "Las ciencias son el producto del pensamiento reflexivo y libre"⁸⁴. Ellas fueron y son construidas y reconstruidas (individual y socialmente) por los hombres; y, una vez construidas, constituyen ayudas para que se construya y reconstruya la mente del hombre. En este proceso, los que aprenden *se socializan* (confrontando sus ideas previas con las ideas científicas vigentes) al tiempo que *se personalizan* (pues les exige tener un pensamiento creativo y crítico).

Es a partir de *saberes específicos* (prácticos y teóricos), críticamente reconstruidos, como la inteligencia se robustece y comienza a conquistar cierta libertad intelectual, a adquirir el espíritu crítico del proceder científico. La *libertad intelectual* no se adquiere por decreto: es una conquista por la que el sujeto, dominando mentalmente la comprensión de la realidad objetiva, logra también y como efecto, la conquista a sí mismo, y puede luego tomar distancia del mundo que lo rodea. Este dominio de sí es lo que tiene verdadero valor formativo, logrado mediante la estructuración (no la supresión) de las fuerzas emotivas, la organización lógica (no absurda) de la conducta.

En este contexto, se puede hablar de un constructivismo donde se interestructuran el psiquismo del que aprende con el conocimiento organizado y viceversa. Se excluye pues tanto un constructivismo subjetivo (donde solo interesa el activismo del sujeto) como un constructivismo objetivista (donde lo que interesa es el conocimiento por el conocimiento mismo)⁸⁵.

35. El constructivismo, pues, no puede ser visto como una teoría solamente mental, psicológica, biológica o social de la mente: el implica además una idea filosófica de ser humano y de sociedad.

El proceso de aprendizaje humano socializado ya no es un aprendizaje psicológico que espontánea o naturalmente se produce. El niño abandonado a sus fuerzas no avanzaría mucho en las exigencias de un aprendizaje formal. En este contexto, el alumno no es el centro único y la norma del proceso de aprendizaje. Se debe *partir* de la situación psicológica y social del alumno; pero se debe *llegar* a comprender la estructura lógica y epistemológica de lo que se aprende.

“Es una fe mitológica en el desarrollo natural y espontáneo del proceso educativo en el educando, lo que fuerza a imponer como norma reguladora el modo de obrar propio del educando; pero esa fe mitológica solo prospera en una falsa concepción psicologista del proceso educativo... Una vez más reafirmamos que ese proceso no consiste en un desenvolvimiento psicológico y natural del educando, sino en un proceso cultural desplegado como progresiva comprensión discursivo-racional de la cultura objetiva; y en este plano, no tiene vigencia ningún dinamismo interior que impulse el desarrollo desde el mismo educando”⁸⁶.

Una *visión integral de la educación humana* implica el problema de la perfectibilidad no espontánea del ser humano, de la objetividad de la verdad de los entes cognoscibles, de la solidaridad de la ayuda docente y social, de los valores implicados (científicos, morales, estéticos, etc.) que hacen valioso el proceso de aprender.

Se tendría una estrecha concepción del constructivismo si se lo viera solo como una teoría psicológica o como una técnica o una estrategia para construir conocimientos según las diversas etapas evolutivas del desarrollo psicológico del niño.

“Creemos que resulta necesario profundizar en la distinción entre lo que podría llamarse tres tipos distintos de constructivismo: el filosófico, el psicológico y el educativo.

- a) La posición filosófica o epistemológica general que ha inspirado el trabajo empírico de tipo psicológico y que a su vez se ve refrendada por éste.
- b) Las conclusiones que se derivan de la investigación psicológica evolutiva o cognitiva sobre la adquisición de conocimiento, y
- c) Las implicaciones de dichas investigaciones para la actividad educativa y las investigaciones sobre las condiciones en las que se aprenden y enseñan nuevos conocimientos”⁸⁷.

Implicancias filosóficas de la concepción constructivista del conocimiento

36. En resumen, nos parece que el constructivismo no puede quedar reducido a la teoría piagetiana. Por nuestra parte, consideramos que (referido a la forma filosófica de entender) una teoría del constructivismo no puede prescindir de aclarar:

- a) Una concepción del conocimiento, en la que *participan un sujeto activo* y un *objeto* de conocimiento; en la cual uno no se confunden con el otro ni se reduce al otro. *No hay conocimiento sin la distinción de sujeto y de objeto*, aunque esta distinción puede no ser consciente en quien conoce. Identificar el sujeto cognoscente con el objeto conocido o es un idealismo (donde lo real se confunde con lo ideal) o es un sensismo (donde el conocer es reducido al sentir).
- b) El conocimiento es: 1) el *acto* (el conocer), 2) de un sujeto que termina en 3) un objeto (lo conocido). Al realizarse este acto *el sujeto no es consciente de sí*, pues el objeto de este primer acto no es el sujeto sino el objeto conocido. El primer acto de conocimiento es *directo* (y puede llamarse *intuición*). El conocimiento reflexivo o consciente es un *acto segundo* que toma por objeto al acto primero. El primer acto de conocimiento debe ser pensado como existiendo por la presencia constitutiva de un objeto en sí inteligible (la idea del ser): ese acto y ese objeto hacen al ser humano in-

teligente.

- c) El conocimiento implica un objeto conocido y una forma de conocerlo. No se puede hablar de constructivismo sin especificar que objeto es el que se pretende construir. Reducir todos los objetos a objetos formales es un *idealismo*; reducir todos los objetos a objetos reales es un *realismo*. En la concepción ontológica de Rosmini, el ser posee tres formas a él esenciales, que se implican pero se distinguen: la forma real de ser, la forma ideal de ser y la forma moral de ser. La concepción filosófica de Rosmini no es, por lo tanto, ni un realismo ni un idealismo ni un moralismo; sino una filosofía de la integralidad.

Ahora bien, el *objeto conocido (o mental)* es siempre una idea, un medio para conocer. Pero esa idea (que en cuanto ha sido elaborada o interiormente gestada se llama concepto) puede tener como *referencia y contenido* un *ente real* (físico, sensible: una montaña) o *ideal* (una idea, el contenido de un concepto simple o complejo, con una existencia solo intramental); o bien puede referirse a un *objeto construido con materiales y con ideas* (una silla, la página de un libro, una computadora, un billete de cien dólares). Los objetos del pensamiento además de referirse a entes físicos e ideales pueden, pues, implicar una referencia a ambos aspectos: así resultan los entes morales, sociales, históricos, etc. Los objetos sociales se apoyan en un referente sensible, pero se fundan en el consenso social e históricamente establecido.

Construir un concepto es frecuentemente (excepto, en parte, cuando percibimos el ente físico) un proceso mental complejo de construcción sobre un objeto ya construido. En este caso, *"comprender" implica reconstruir mentalmente el proceso de construcción* (físico, social, moral). Esto es, en última instancia, lo que afirma el constructivismo: *conocer no es copiar, no es un percibir pasivamente un objeto; sino proceder activa e intelectualmente a pasar por todos los pasos que constituyeron a ese ente que deseamos conocer*. Esta afirmación encierra una concepción clásicamente filosófica: *conocer algo implica conocerlo en su esencia*, esto es, en todo el armazón (en todos sus elementos y formas) que lo constituye con las circunstancias que lo constituyen. Las esencias de los entes, (exceptuamos entonces la esencia del ser) no se intuyen en su complejidad con un solo acto, sino que requieren que con la mente y los sentidos percibamos y construyamos las relaciones de todos sus aspectos. Ya Aristóteles criticaba a los primeros filósofos griegos que pensaron que "lo semejante se conoce con lo semejante": que el psiquismo para conocer el agua tenía que ser agua y para conocer el aire tenía que ser aire. Estas cuestiones dieron origen a la pregunta ¿qué es el conocimiento? La cosa conocida, en efecto, parece tener una naturaleza totalmente distinta de las cosas reales sentidas. Platón hizo entonces la hipótesis de dos mundos con dos formas de ser (realidad-idealidad) irreducibles la una a la otra. Aristóteles unificó estas formas admitiendo una potencia de conocer (que era como la luz inteligible) y las cosas cognoscibles por esa luz. Pero concibió *pasivamente* esa forma de conocer: en la forma de quien contempla un espectáculo (forma teórica, pues θεωρῶς era el espectador). Sin decir mucho más sobre lo que era la potencia de conocer en sí misma, Aristóteles pasó rápidamente a explicar las formas de conocer: nuestra investigación, afirmaba, debe comenzar por estudiar las formas en que se mueve la mente al conocer⁸⁸. Pero bien sabemos que el conocer no se confunde con el ver. Conocer, en una situación problemática, no es un acto espontáneo.

No se puede pues hablar de la construcción de un objeto de conocimiento, *sin especificar de qué clase de objeto se habla*: de un objeto real, de un objeto-idea, de un objeto moral o social, por ejemplo. Un realista estima que un hecho real no necesita de nuestros enunciados y de nuestros conceptos para existir, pero una idea o un enunciado necesita de hechos reales para ser empíricamente verdadero.

Si afirmamos que construimos el concepto referido a una *entidad real*, por ejem-

plo el concepto de "montaña", nos referimos a la *construcción psicológica* (a las dificultades para conceptualizar un objeto, quizás por la grandeza o poca familiaridad con ese objeto) de la *forma lógica* del mismo (los elementos que entran en su comprensión y la extensión que tiene: por ejemplo, ¿una montaña es lo mismo que un cerro, una colina, una cuchilla?). En este caso, la realidad sirve de referencia para discutir lo correcto o incorrecto de nuestra conceptualización.

Si, por el contrario, afirmamos que construimos el concepto de una *entidad ideal*, por ejemplo, de *número* (o cantidad abstracta), entonces nos referimos a algo que construimos en su forma (mental y abstracta) y en su contenido (cantidad ideal idéntica en sí y ordenada respecto de otro número). En este caso, la coherencia o incoherencia de los elementos que lo integran sirve como referente para la validez del concepto formal.

Si, por otra parte, afirmamos que construimos un concepto de una entidad *moral o social*, entonces nos referimos a la construcción de un concepto cuyo valor hace referencia a los sujetos y su relación con el consenso que ese concepto recibe de los mismos. Un acto es moralmente justo cuando, conocido un ente por la inteligencia, la voluntad libre consiente en reconocerlo como es (y, en coherencia con su ser, en reconocerlo como debe ser): reconstruir ese concepto es captar y recorrer mentalmente ese proceso de constitución. No habría justicia social si no hubiese injusticia natural; esto es, no se pretende tender a igualar las cosas; si no estimamos que hemos nacido en una situación construidamente desigual que pasa por ser natural. Un acto es social cuando es constituido por un sistema de reglas consensuadas (tácita o explícitamente) por un grupo: construir ese concepto implica captar y recorrer mentalmente ese proceso de constitución⁸⁹. En este contexto, es una exageración y un reduccionismo afirmar que "todo es una construcción social"⁹⁰.

- d) La construcción de los conceptos tiene *condicionantes* en su elaboración: sociales (el lenguaje, el diálogo, la discusión, etc), psicológicos (las referidas al estado evolutivo del psiquismo de quien construye un conocimiento; por ejemplo, el egocentrismo, el animismo, etc.); biológicos (neuronal, nutricional, etc.). Una condición que pasa, sin embargo, desapercibida es la *condición de posibilidad metafísica*, esto es, la condición *fundante última* del conocer. Esta condición se refiere a lo que nos hace cognoscente; no al modo o forma en que conocemos y construimos los diversos conocimientos. Generalmente se toma al conocer como a un hecho que se da por el mero hecho de que el hombre vive: en el mejor de los casos, se le añaden explicaciones desde diversas ciencias (biología, sociología, psicología, etc.). Si se estima que estas explicaciones científicas no requieren una explicación ulterior, se tiene entonces una filosofía positivista e inmanentista, según la cual las ciencias cubren toda la necesidad de saber y de explicación de los fenómenos, y las explicaciones ulteriores son meras ilusiones o fantasías.
- e) Son, por lo tanto, insuficientes, desde un punto de vista filosófico, las explicaciones del constructivismo referidas a un solo autor (Dewey, Piaget, Ausubel, Vygotsky, etc.). El constructivismo es una teoría sobre la construcción del conocimiento que, como tal, implica –tácita o expresamente– una concepción de lo que es el conocimiento. Ahora bien, este *ser* del conocimiento no se agota en las explicaciones de una u otra ciencia (psicología, sociología, historia, psicogénesis, etc.). Al constructivismo subyace una filosofía que es necesario manifestar, pues el negarle esa interpretación filosófica lo encuadra en una filosofía paradójicamente negadora de la filosofía: el Positivismo⁹¹.
- f) En la concepción rosminiana del conocimiento, el poder conocer es una posibilidad dada por la idea del ser. Una vez explicada esta causa última y metafísica del conocer (que fundamenta el uso del principio de no contradicción), se debe explicar activa

y constructivamente el conocimiento de los entes. Todo conocimiento posterior de nuestra potencia de conocer, es el resultado y el término de actos (de una actividad) que generan inmaterial e interiormente las estructuras, las partes y su organización funcional, del ente exterior, objeto de conocimiento. El armado de lo que es un objeto complejo requiere tiempo, experiencias, aproximaciones hipotéticas a partir de conocimientos previos y rectificaciones; pero es lógico que esta construcción no puede ser una deformación de lo que es el objeto, si pretende ser un conocimiento verdadero. Aprender, en este contexto, no es "construir modelos para interpretar la información que recibimos"⁹², implica también hacer interactuar el modelo mental con la realidad ajustando tanto las ideas como los intentos por cambiarla.

37. El constructivismo, que aparenta ser una concepción psicológica y didáctica, implica, pues, también una teoría filosofía que es conveniente hacer explícita, para que se hagan patente sus limitaciones. La filosofía aporta, entre otros beneficios aunque con ciertas limitaciones, el de aprender a pensar y el de pensar para aprender⁹³. Mas el aprender a construir conocimientos, finalmente, de poco sirve si con ellos no se construyen las personas capaces de autodeterminación.

Al alcanzar el dominio mental de las formas de pensar se adquiere, en efecto, una nueva dimensión de la persona. El pensamiento trasciende el aspecto empírico marcado por las percepciones y puede aplicarse a conceptos y formulaciones abstractas, ayudado del lenguaje, pero trascendiéndolo a su vez.

El desarrollo mental implica no solo la construcción de conocimientos; sino además la concatenación lógica de los sistemas de representación mental y simbólicos, implicados en el razonamiento propio pero formalizado lógicamente. El pensamiento va construyendo entonces una consistencia racional, lógica, en la mente activa e intelectual. En la coherencia se disuelven las contradicciones y esto genera consecuencias psicológicas de mayor estabilidad, afirmación y seguridad personal.

La mente que construye sus conocimientos con lógica (aunque ésta no es la única forma de construirlos) tiende a pensar por sí mismo, pero regido por la pauta de la no contradicción. El sujeto se siente dueño de un instrumento sólido que le infunde cierta seguridad psicológica. Pero a esta coherencia interna de las formas lógicas de pensar, se le debe añadir la comprobación personal de los hechos de nuestro mundo, porque lo que es racional no es necesariamente real. En efecto, en la concepción rosminiana del ser, éste es: real (sentimiento, subjetividad, vida), es ideal (inteligibilidad, objetividad) y es moralidad (reconocimiento libre de lo conocido objetivamente).

La racionalidad de la conducta no supone la supresión de la actividad personal, sino por el contrario, la asunción con toda la persona de una actitud activa, coherente y responsable ante lo real en cualquier forma se manifieste. La inteligencia entonces se convierte en un instrumento útil para salir del dogmatismo, pues no confunde lo ideal con lo real, la verdad con la libertad, ni impone la verdad suprimiendo la libertad, sino que éstas mutuamente se fortifican. Es en el ejercicio del pensar que se robustece la voluntad y se adquiere libertad; y es en la libre búsqueda donde se puede manifestar la verdad para ser asumida humanamente, esto es, sin que la verdad encontrada sacrifique a su vez a la libertad.

Dirección del autor: William R. Darós. Amenábar 1238 – 2000 Rosario. Argentina.
daroswr@yahoo.es

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1993) Constructivismo y ciencia, *Temas educativos*, 9.
- BARNES, P. - GIACOMELLI, M. (1995) Estrategias para el aprendizaje conceptual, *Aula Abierta*, 38, pp. 8-17.
- BARRON RUIZ, A. (1991) Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos, *Revista de Educación* (Madrid), 294, p. 301-322.
- BOBURG, F. (1995) La rehabilitación ontológica de la percepción *Revista de Filosofía*, 83, p. 117-136.
- BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. (México, Siglo XXI).
- CALONGHI, L. - COGGI, C. (1993) *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. (Torino, Tirrenia Stampatori).
- CAMINO, N. (1995) Ideas previas y cambio conceptual, *Enseñanza de las ciencias*, 13(1), p. 81-96.
- DARÓS, W. (1979) Acerca del concepto de 'inteligencia' o 'razón' y de su fundamento, *Rivista Rosminiana*, F. IV, p. 403-442.
- DARÓS, W. R. (1992) *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. (Rosario, IRICE).
- DARÓS, W. R. (1997) *La autonomía y los fines de la educación*. (Rosario, CERIDER).
- DARÓS, W. R. (1992) *Teoría del aprendizaje reflexivo*. (Rosario, IRICE).
- DARÓS, W. (1996) Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender, *Rivista Rosminiana*, 1, p. 15-48.
- DARÓS, W. (1990) Aprender y personalizarse según J. Piaget, *Revista Española de Pedagogía*, 185, p.139-158.
- DARÓS, W. (1998) *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. (Rosario, CO-NICET-CERIDER).
- FLORES OCHOA, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. (Colombia, Mc Graw-Hill).
- FOLLARI, R. (1997) El planeamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto, *Revista de Educación*, 312, p. 163.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992) Auto-organización y cambio cognitivo, *Substratum*, 1, pP. 19-43.
- LA VIA VINCENZO, (1996) *La restaurazione rosminiana della filosofia*. (Milano, Spes).
- MELLANO, V. - CARRACEDO, D. (1993) Contribuciones de la filosofía de la ciencia a la didáctica de las ciencias, *Enseñanza de las ciencias*, 11(3), pp. 331-339.
- NEMIROFF, G. (1992) *Reconstructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*. (New York, Praeger).
- NOXON, J. (1987) *La evolución de la filosofía de Hume*. (Madrid, Alianza).
- OCDE. (1993) *Apprendre à penser, penser pour apprendre*. (Paris, CERI, OCDE).
- OTTONELLO, P. P. *L'ontologia di Rosmini*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1989.
- OTTONELLO, P. P. (1997) *Rosmini. L'ordine del sapere e della società*. (Roma, Città Nuova).
- PERAFÁN ECHEVERRI, A. (1994) Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard, *Pedagogía y Saberes*, 5, pp.15-24.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (Madrid, Morata).
- PETRINI, F. (1963) *Sentire e intendere in Antonio Rosmini*. (Domodossola, Antonioli).
- PIGNOLONI, E. (1956) Rosmini e il gnosologismo moderno, *Rivista Rosminiana*, F. III, p. 205.
- PORLÁN, R. (1997) *Constructivismo y escuela*. (Sevilla, Diada).
- PULVIRENTI, R. (1992) Fondazione teoretica di un nucleo ontico della persona umana, *Rivista Rosminiana*, F. III, p. 235.
- ROIG, A. (1996) La filosofía latinoamericana ante el "descentramiento" y la "fragmentación" del sujeto, *Intersticios: Filosofía, Arte, Religión*, 4, (México), pp. 9-33.
- TIPTON, Y. (1981) *Locke y el etendimiento humano. Ensayos escogidos*. 8México, F. C. E.).

¹ Cfr. DARÓS, W. *Concepción de la filosofía y de la superación de la modernidad en Sciacca y Vattimo*, en *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Madrid, España, 1998, n. 209, p. 247-276.

² LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. London, Fontana, 1964, L. IV, c. X, n. 5.

³ VATTIMO, G. *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós, 1990, p. 43. VATTIMO, G. - ROVATTI, P. *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra, 1988, p. 34.

⁴ VATTIMO, G. *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1992, p. 52, 65-66. Cfr. VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. Barcelona, Paidós, 1995, p. 135.

⁵ VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. O. c., p. 188.

⁶ VATTIMO, G. *El fin de la Modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. O. c., p. 104.

⁷ VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. O. c., p. 120. Cfr. *La sociedad transparente*. O. c., p. 171.

⁸ VATTIMO, G. *El sujeto y la máscara*. Barcelona, Península, 1989, p. 174.

⁹ VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. O. c., p. 52-53.

- ¹⁰ VATTIMO, G. *La sociedad transparente*. O. c., p. 107-108. VATTIMO, G. *Más allá del sujeto*. Barcelona, Paidós, 1989, p. 11. VATTIMO, G. *Las aventuras de la diferencia*. O. c., p. 71. VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. O. c., p. 45. Cfr. DARÓS, W. *El saber y el aprender posmoderno en CONCORDIA, Internationale Zeitschrift für Philosophie*, Aachen, 1997, n. 31, p. 79-96.
- ¹¹ Cfr. VATTIMO, G. *Destinación de la metafísica, destinación de la violencia* en RAVERA, R. (Comp.) *Pensamiento Italiano Contemporáneo*. Rosario, Fantini Gráfica, 1988, p. 77-78.
- ¹⁴ VATTINO, G. *El fin de la modernidad*. O. c., p. 146.
- ¹³ VATTINO, G. *El fin de la modernidad*. O. c., p. 147.
- ¹⁴ ROSMINI, A. *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Intra, Bertolotti, 1875, nº 26-27.
- ¹⁵ LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 142, L. II, c. XII, n. 1.
- ¹⁶ CONDORCET. *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid, Calpe, 1921, Tomo, II, p. 38-39.
- ¹⁷ LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 144, L. II, c. XII, n. 2.
- ¹⁸ Cfr. DE PIERRIS, G. *The Structure of Empirical Knowledge* en *Diálogos*, 1991, n. 57, p. 187-200. SHANAB, R. *Locke, on Knowledge and Perception*, en *Journal of Critical Analysis*, 1971, n. 2.
- ¹⁹ Cfr. GIBSON, J. *Locke's Theory of Knowledge and its Historical Relations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1931.
- ²⁰ ROSMINI, A. *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Intra, Bertolotti, 1875, n. 369.
- ²¹ Cfr. PAKMAN, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- ²² FREY, G. *Über die Konstruktion von Interpretationsschemata* en *Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 247-262.
- ²³ Cfr. DUSCHL, R. *Más allá del conocimiento: Los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual* en *Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 3-14.
- ²⁴ FICHTE, J. *Doctrina de la ciencia*. Bs. As., Aguilar, 1975, p. 17.
- ²⁵ "Thinking consists in being conscious that one thinks" LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. London, Fontana, 1964, L. II, C. 1, nº 19.
- ²⁶ HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo* en *Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 49-65.
- ²⁷ DARÓS, W. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura. 1984, p. 47-85. DARÓS, W. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980, p. 11-130.
- ²⁸ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875, n. 398-557.
- ²⁹ Esta es la parte de razón que tienen los innatistas (desde Platón a Chomsky y Fodor) o lo que paradójicamente afirman que solo aprendemos lo que ya sabemos: solo sabiendo (aun sin tener conciencia de ello) lo que es el ser, se pueden conocer los entes mediante la ayuda de información aportada por los sentidos, pues ningún ente es cognoscible sin su participación en el ser.
- ³⁰ ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1942, n. 1.
- ³¹ Cfr. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje*. Rosario, Cericer, Conicet, 1994.
- ³² LÓPEZ FERNÁNDEZ, A. *La tesis de la constitución de los objetos y las variantes del realismo y del idealismo* en *Diálogos*, 1993, n. 61, p. 53-85.
- ³³ ROSMINI, A. *Sull'essenza del conoscere* en *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova Editrice, 1979, p. 313. MONGIARDINO, N. *L'aporia epistemologica dell'empirismo secondo Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1992, F. II, p. 139. BOZZETTI, G. *Sulla natura della conoscenza in Opere Complete*. Milano, Marzorati, 1966, Vol. II, p. 2335.
- ³⁴ GLASERFELD, E. *Aspectos del constructivismo radical* en PAKMAN, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa, 1996, p. 25.
- ³⁵ Cfr. ROSMINI, A. *Teosofía*. Milano, Fratelli Bocca, 1940, Vol. VI, p. 31; Vol. VII, p. 202. Teosofía significaba, para Rosmini, la Ontología y la Metafísica en cuanto llevaban a un saber acerca de Dios.
- ³⁶ VICO, G. *De Antiquissima Italorum Sapientia*. Napoli, Stamperia de' Classici Latini, 1858. Cap. I, párr. 1, 5-6.
- ³⁷ WATZLAWICK, P. (Comp.) *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona, Gedisa, 1990, p. 25. PIAGET, J. *La construcción de lo real en el mundo*. Bs. As., Nueva Visión, 1979, p. 311.
- ³⁸ ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966, p. 51.
- ³⁹ ROSMINI, A. *Psicología*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. 1, n. 413. Una sensación, por el contrario, es un acto de modificación del sujeto que siente y que no va más allá del sujeto. Cuando, en efecto, afirmamos que sentimos "algo", podemos afirmar ese "algo" en tanto y en cuanto ya conocemos la sensación y atribuimos su causa a "algo" exterior a nosotros, pues advertimos que nosotros no producimos ese cambio (que es la sensación) en nosotros.
- ⁴⁰ Cfr. MATHEWS, M. *Vino viejo en botellas nuevas: Un problema con el epistemología constructivista* en *Enseñanza de las ciencias*, 1994, n. 12(1), p. 79-88. DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992.
- ⁴¹ ROSMINI, A. *Scritti Politici. La costituzione del Regno dell'Alta Italia*. Stresa, Edizione Rosminiane, 1997. ROSMINI, A. *Opuscoli politici*. Roma, Città Nuova, 1978. ROSMINI, A. *Filosofía del diritto*. Padova, Cedam, 1967. Vol. I-VI. SEARLE, J. R. *La construcción de la realidad social*. Bs. As., Paidós, 1997, p. 55-61.
- ⁴² GIACON, C. *L'oggettività in Antonio Rosmini*. Milano-Genova, Silva, 1960.
- ⁴³ DARÓS, W. *El concepto filosófico de verdad*, en *Pensamiento*, Madrid, 1983, Vol.39, p. 63-87.
- ⁴⁴ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, Marinoni, 1910, n. 526.
- ⁴⁵ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 398-472.
- ⁴⁶ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 191 nota 1, n. 360, n. 375.
- ⁴⁷ GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 188.
- ⁴⁸ ALBUERNE, F. *Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n. 67-68, p. 31.
- ⁴⁹ DELVAL, J. *Tesis sobre el constructivismo* en RODRIGO, M. – ARNAY, J. *La construcción del conocimiento escolar*.

- Bs. As., Paidós, 1997, p. 17.
- ⁵⁰ ROSMINI, A. *Logica*. O.C., n. 130-140, 225-227.
- ⁵¹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 159.
- ⁵² ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1021. ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 279.
- ⁵³ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 63.
- ⁵⁴ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 234, 231, 221.
- ⁵⁵ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 214-215.
- ⁵⁶ PIAGET, J. *La construcción de lo real en el niño*. Bs. As., Proteo, 1970, p. 15-17.
- ⁵⁷ ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, n. 162. Cfr. WALLON, H. *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Bs. As., Lautaro, 1965, Tomo II, p. 70.
- ⁵⁸ Cfr. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos (A. Rosminin - G. Bachelard)* en DARÓS, W. *Verdad, error y aprendizaje*. Rosario, Cerider, 1994, p. 131-156.
- ⁵⁹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 63.
- ⁶⁰ WATZLAWICK, P. (Comp.) *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona, Gedisa, 1990, p. 25. Cfr. PIAGET, J. *La construcción de lo real en el mundo*. Bs. As., Nueva Visión, 1979, p. 311.
- ⁶¹ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1354-1362.
- ⁶² ROSMINI, A. *Teosofía*. Milano, Fratelli Bocca, 1946, Vol. VI, p. 78-79, 181; Vol. VII, p. 204-205. La verdad ontológica, siendo el mismo ser o ente en cuanto es inteligible, no posee un contrario, una falsedad ontológica, porque la nada no es (Vol. VII, p. 182).
- ⁶³ ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. VII, p. 182.
- ⁶⁴ ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. III, n. 914.
- ⁶⁵ ROSMINI, A. *Lógica*. O. C., n. 890.
- ⁶⁶ ROSMINI, A. *Sulla libertà dell'insegnamento*. Roma-Aquila, Japadre, 1987, p. 89, 99.
- ⁶⁷ ROSMINI, A. *Sulla libertà dell'insegnamento*. O. C., p. 78, 129.
- ⁶⁸ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1468-1472.
- ⁶⁹ ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. IV, Libro III, n. 1290. Vol. I, Libro I, n. 188.
- ⁷⁰ TOULMIN, ST. *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, Alianza, 1979, p. 96.
- ⁷¹ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 71-725. BRUGIATELLI, V. *Il sentimento fondamentale nella filosofia di Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1996, n. I, p. 221-246; II, p. 431-456. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954 n. 50, 138-139.
- ⁷² ROSMINI, A. *Del principio supremo de la metodica*. O. C., n. 409. LACASA, P. – FUENTES-GUERRA, M. *¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje?* en *Cultura y Educación*, 1997, nº 8, p. 27-49.
- ⁷³ ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, nº 1023-1024. ROSMINI, A. *Teosofía*, Vol. III, n. 377.
- ⁷⁴ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 226. ROSMINI, A. *Psicología*. O. C., n. 1498. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Bertolotti, 1875-1876, n. 1303. ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. Torino, Unione Tipografico, 1883, p. 273.
- ⁷⁵ ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. O. C., p. 531.
- ⁷⁶ ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. O. C., p. 528. ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 225, 227, 100-101, 139-140.
- ⁷⁷ LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 235 y 251.
- ⁷⁸ LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 266, 147.
- ⁷⁹ HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico en Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 57. COLL, C. *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?* En *Propuesta Educativa*, 1993, n. 8, p. 48.
- ⁸⁰ HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico* O. C., p. 59.
- ⁸¹ Cfr. DARÓS, W. *Encuadre epistemológico de la didáctica experimental, en Didáctica Experimental*. Rosario, 1981, nº 1, p. 31-64. DARÓS, W. *Ciencia y teoría curricular en Enseñanza de las Ciencias*. Barcelona, 1996, n. 14(1), p. 63-73.
- ⁸² Cfr. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Rivista Rosminiana di Filosofia e di Cultura*, 1996, Fasc. I, p. 15- 48.
- ⁸³ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 881-883.
- ⁸⁴ ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1.
- ⁸⁵ DUSCHI, R. *Más allá del conocimiento: Los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual en Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 3-14.
- ⁸⁶ CRISTOBAL SEBASTIAN, A. *Filosofía de la educación*. Madrid, Rialp, 1965, p. 324. Cfr. MATTHEWS, M. *Vino viejo en botellas nuevas: Un problema con la epistemología constructivista en Enseñanza de las ciencias*, 1994, n. 12(1), p. 79-88.
- ⁸⁷ CARRETERO, M. – LIMÓN, M. *Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica en RODRIGO, M. – ARNAY, J. La construcción del conocimiento escolar*. O. C., p. 139.
- ⁸⁸ Cfr. ARISTÓTELES. *De anima*, I, 3, 405 b 31. ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato*. Roma, Città Nuova, 1995.
- ⁸⁹ Cfr. ROSMINI, A. *Scritti Politici. La costituzione secondo la giustizia sociale. Sull'unità d'Italia. La costituzione del Regno dell'Alta Italia*. Stresa, Edizione Rosminiane, 1997. Los hechos como el dinero, el billete de papel moneda, son objetivos desde el punto de vista del conocimiento (existen como objetos sociales conocidos, consensuados y reconocibles, con una base física); aunque la existencia del dinero es socialmente construida por los sujetos, y en esa medida ontológicamente subjetiva. "La realidad socialmente construida presupone una realidad no socialmente construida" (SEARLE, J. *La construcción de la realidad social*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 197).
- ⁹⁰ "Decir que todo es una construcción social es afirmar que nuestras prácticas lingüísticas están tan unidas a otras prácticas sociales que nuestras descripciones de la naturaleza, como las de nosotros mismos, serán siempre una función de

nuestras necesidades sociales. Decir que toda aprehensión es una cuestión lingüística equivale a decir que todo nuestro conocimiento es del tipo de lo que Russell denominó "conocimiento por descripción". (RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Bs. As., FCE, 1997, p. 44-45).

⁹¹ MARTÍNEZ, A. *Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del Positivismo?* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 28, p. 5-15.

⁹² Cfr. POZO, J. *Aprendices y maestros*. Madrid, Alianza, 1996, p. 60.