

¿EDUCAR PARA LA AUTONOMÍA?

(Actualidad del pensamiento de A. Rosmini en confrontación con el de Hans Aebli)

W. R. Daros.
Conicet, Rosario, Argentina.

Aprender a educarse a sí mismo.

1. **M**ucho se ha escrito sobre lo que se puede entender por "educación" referida al ser humano. Antonio Rosmini (1897-1855) tenía a este respecto una visión filosófica: la educación es un proceso en el que *se forma la persona* (se adquiere una forma de ser y de obrar); y que implica *unidad* en los fines, en los objetos y en los métodos¹. La unidad no se confunde con la unicidad: los fines, los objetos y métodos pueden ser muchos pero en su forma, en su aspecto formal, deben tender a la unidad.

La unidad de los fines nos hace considerar a todos ellos como subordinados a un fin supremo o último para el hombre. Este fin lo ve Rosmini expresado en lo que propone el Evangelio. Esto supone vivir plenamente la vida física, intelectual, afectiva y moral. La plenitud de la vida moral implica, a su vez, alcanzar la plenitud del conocimiento y amor hacia el *ser supremo*, cuyo huella inicial resplandece por naturaleza en la inteligencia humana.

2. **L**os humanos son humanos especialmente por las posibilidades espirituales de conocer y amar. La plenitud humana no es, pues, una plenitud del sujeto o subjetiva; sino una plenitud alcanzada por el sujeto conociendo con su inteligencia y razón, y reconociendo con su voluntad libre su naturaleza propia, la cual lo liga con todo lo que es, en particular, con las otras personas. El sujeto humano se realiza asumiendo su naturaleza humana, la cual tiene una base común, fundamento de toda comunidad y sociabilidad: el *ser*, fundamento de todo lo que es. Este es un fundamento generalmente no considerado por los científicos; pero que éstos no deberían negarlo, dado que el ser no es el objeto de estudio de los científicos sino el de los filósofos.

Ahora bien, el hombre es humano por su posibilidad no sólo de sentir su cuerpo (cosa que hacen también los animales), sino principalmente por la *potencia de conocer el ser* y con él, mediante los sentidos, la entidad de las cosas, de los acontecimientos y de las personas. Pero es el *ser ideal* (el ser-idea o inteligibilidad), innato en la inteligencia, el que hace inteligente, de hecho y en acto, a la inteligencia.

El hombre es hombre, entonces, porque luce en él el sentido del ser: siente el ser y lo conoce en su inteligibilidad.

3. **L**a educación de todo hombre y de todos los hombres "debe abrazar la mente, el corazón y la vida del hombre. El corazón, esto es, la voluntad con los afectos debe responder a la mente; la vida debe responder al corazón. Si la mente se conforma al orden obje-

¹ ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione en Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 12. DENTICE, C. *Il concetto di unità nella dottrina pedagogica di Antonio Rosmini* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 613-618.

tivo de las cosas, se obtiene en él la luz de lo verdadero, no lo falso y confuso de las opiniones y prejuicios"². Según Rosmini, la apertura al ser (y a su manifestación inteligible en todos los entes que es la verdad), es lo que constituye la característica fundante de la mente humana. La persona humana no se reduce a conocer, relacionarse y amar; pero ello constituye su característica específica. Por ello también lo más humano, lo más natural y la condición básica del aprender, es amar la verdad. Rosmini estaba convencido de que el desorden mental se transmite e influye en el desorden del corazón y de la vida³.

En consecuencia, la educación es un proceso de formación, la adquisición de una forma de conocer, de vivir, de relacionarse. En este proceso el hombre, y en especial los niños, pueden ser ayudados, por ejemplo, mediante la enseñanza; pero *cada uno debe irremplazablemente realizar el proceso de educarse aprendiendo*.

Mas el aprendizaje no consiste en un conocer de cualquier forma. Por el contrario, es un proceso que realizan los hombres como sujetos humanos, pero advirtiendo y reconociendo el ser de las cosas.

"Se debe por lo tanto educar la mente del niño para que reconozca todos los nexos de las cosas que él puede reconocer en cada edad; quiero decir, a reconocer todo el orden objetivo del cual sea capaz; para lo cual es necesario que los nexos de las cosas se dispongan en su mente no ya por casualidad, sino ordenadamente... Será por lo tanto muy bueno que se haga considerar al niño en todas las cosas la *entidad*; y que se le muestren los modos de la entidad que hacen diversas las cosas diversas como simples limitaciones, o también, si se quiere como actos de aquella".⁴

4. Según Rosmini, el proceso educativo es un *arte*. Como todo arte implica un *saber* y un *hacer* inventivo correspondiente. Este saber inventivo requiere, de parte de quien se educa, poder aplicar las facultades y los conocimientos a las situaciones particulares e imprevistas. Por ello es imposible educarse sin aprender; y es imposible aprender sin inventar: "a menudo aprendiendo se inventa e inventando se aprende".

"El arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo: el arte de usar las propias facultades intelectivas y morales"⁵. Esta expresión parecería dar pie a pensar que la adquisición de la propia decisión es, para Rosmini, la finalidad (y la finalidad única) de la educación; pero solo lo es en parte: como una parte que prepara los medios para posibilitar la conquista de la finalidad de la vida humana, que para Rosmini es el logro de una educación cristiana⁶. Rosmini, en efecto, veía como importante el obtener conocimiento de todas las cosas, pero para usar a fin de ir con ellos a Dios ("*Andarsene a Dio*") y para ayudar a los demás⁷.

El aprendizaje, pues, y la educación, suponen un dominio de sí, una capacidad y ejercicio irrenunciable e irremplazable de *autodeterminación* de las propias acciones, sin lo cual es imposible afirmar que se sabe usar las propias posibilidades para una finalidad superior.

² ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*. Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia, 1857, p. 280, n. 357.

³ Idem, p. 286, n. 365.

⁴ Idem, p. 280 y 281. PIGNOLINI, E. *Esperienza e conoscenza, realtà e idea* en *Rivista Rosminiana*, 1959, n. II, p. 129-146.

⁵ ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, Vol. II, p. 50 y 52, n. 867 y 870.

⁶ ROSMINI, A. *Della Educazione Cristiana* en *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 333.

⁷ ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione* en *Scritti vari di metodo e di pedagogia*, o. c., Vol. II, p. 24.

5. Tanto el proceso por el que nos educamos, como el proceso de aprender que le sirve de medio, implican la *autodeterminación* del sujeto, esto es, la actividad decidida y regulada por el sujeto al aprender. Pero *esta autodeterminación no es arbitraria: debe regirse por la lógica*. La lógica tiene su origen en la cognoscibilidad del ser y en la no contradicción del mismo. Estos elementos imponen ciertas exigencias de modo que no es posible aprender cosas contradictorias, ni es posible comprender y aprender el accidente sin la sustancia, el efecto sin la causa, una relación sin los extremos de la relación. Conocer implica lógicamente captar las partes en un todo, las conclusiones incluidas dentro de las premisas, los hechos o puntos de partidas de una explicación dentro de las teorías o interpretaciones, a veces ingenuas a veces científicas.

Pero *de hecho* no siempre el aprendizaje procede de acuerdo con la lógica. Aunque el hombre pueda tener un proceder lógico no siempre actúa de este modo. El aprendizaje frecuentemente consiste en un proceso psicológico en el que las acciones del sujeto no proceden ordenadamente, sino siguiendo el impacto de los estímulos exteriores, sin exigirse fundamento, orden o prueba alguna.

6. Aprender implica, en el pensamiento de Rosmini, la suficiente *autodeterminación* del sujeto que aprende de modo que cada aprendiz pueda *volver a rehacer, a reinventar* el complejo conocimiento al que tiene acceso, rehaciendo su propia lógica. Como todo conocimiento implica una lógica de no contradicción que le dé validez, aprender no es un conocer algo de cualquier forma, como si cada uno pudiese establecer a priori o *autónomamente*, lo que son o deben ser las cosas conocidas; sino que *aprender requiere un conocer verdadero*, esto es, *de acuerdo con el ser que tiene cada cosa (cada acontecimiento o persona) y no de acuerdo al ser que le establece el sujeto que aprende*. La actividad psicológica de conocer no está determinada ni predeterminada por los deseos del hombre (aunque está movida por ellos): un conocimiento para ser *verdadero* debe guiarse por el ser de la cosa conocida y por las *relaciones que objetivamente posee*, le agrade esto o no al sujeto que conoce.

El que aprende puede *crear la verdad* basándose sólo en la palabra de quien se la comunica; pero no puede conocer la verdad sino rehaciéndola mediante el propio raciocinio.

"El hombre no conoce plenamente una doctrina si no la ha encontrado él mismo, o si él mismo no ha rehecho la demostración. El que una doctrina le sea comunicada por otro, no enseña propiamente a quien la recibe, si éste con su propio raciocinio *no la reconstruye y la rehace por sí mismo*. He aquí el mayor precepto del que debe sacar provecho la escuela".⁸

La *autodeterminación* al aprender es, pues, deseable y legítima; pero no lo es igualmente el establecer arbitrariamente las leyes (*autonomía*) de lo que es verdadero y lo que es falso, de lo que se aprende y de lo que no se aprende. Porque aprender algo totalmente falso no es aprender, no se aprende nada; y si se aprende algo parcialmente falso, lo que se aprende es lo parcialmente verdadero.

Ni siquiera cuando se aprende una creencia se procede en forma autónoma. El que cree debe autodeterminar el asentimiento de su voluntad ante lo que no percibe, pero no puede creer autónomamente cualquier cosa, por ejemplo, una cosa absurda. Se puede creer algo sólo mediante un indicio o testimonio apoyado en cierto argumento racional, de modo que no haya razón positiva para dudar⁹.

⁸ ROSMINI, A. *Logica*, o. c., n. 890.

⁹ Idem, n. 896. ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 118, n. 182.

7. La negación de la *autonomía* (del establecer arbitrariamente las propias leyes de las cosas) y la afirmación de la actividad propia e irremplazable del sujeto (*autodeterminación*) al aprender tiene su base en la naturaleza misma del conocer. El conocer es una actividad que supone tanto un sujeto cognoscente como un objeto conocido, relacionados por la actividad o acto de conocer. El objeto conocido hace de ley para el sujeto cognoscente, el cual es sujeto para el objeto, sin que uno pueda crear al otro.

En este contexto, *el aprendizaje no puede ser concebido como una construcción arbitraria* de conocimientos. El hombre puede crear o inventar arbitrariamente hipótesis, lo cual es necesario para aprender¹⁰; más no aprende nada de éstas hasta tanto no las verifique o refute, esto es, hasta tanto no las confronte con el ser objetivo al que se refieren.

Lo que sucede en forma precisa cuando un científico construye un conocimiento científico, sucede también, aunque imprecisamente, en el aprendizaje cotidiano. Las ciencias son el resultado de un proceso de aprendizaje realizado por los científicos. "Las ciencias son el resultado de un pensamiento reflejo y libre". Pero, aunque interviene la libertad al hacer ciencia, esto no significa que se puedan afirmar las cosas gratuitamente: lo que se afirma "debe ser mediata o inmediatamente justificado por la razón"¹¹.

8. El aprendizaje humano, en el mejor de los casos, cuando puede ser típicamente humano y adulto, debe ser autodeterminado no solo intelectualmente, sino debe ser también y en consecuencia, una actividad moralmente responsable. Se es moral en el conocimiento y re-conocimiento del ser de las cosas, sucesos y personas. El no reconocimiento de lo que un ente (persona, suceso, cosa) es, constituye un desorden y una injusticia¹².

La construcción de la inteligencia lógica, ordenada, es una *condición necesaria* para un proceder moral, pero no es una *condición suficiente*. Se requiere, además, el ejercicio libre de la voluntad, que reconoce lo que la inteligencia conoce. Mas la *actividad libre* es un logro que *se conquista lentamente*, no un don innato.

El niño vive en un clima que no puede ser llamado egoísta (pues él no tiene aún conciencia refleja de sí mismo). No obstante, está centrado en lo que él siente, proyectado en el objeto sentido. "Los objetos del niño están compuestos, como de un elemento de ellos, de los placeres y dolores, que serían del niño si él lo supiese"¹³. El niño obra, pues, desde su punto vista, tras los objetos; pero a la vista del adulto su operar es totalmente subjetivo. En realidad se trata de una diferencia en el desarrollo psicológico y lógico, por lo que un mismo objeto se presenta ante el adulto y ante el niño como diverso, constituyendo diversos objetos de reconocimiento moral. Lo inmoral se halla en no querer *reconocer* lo que se conoce, y no se halla en que un objeto sea conocido de distintas maneras, dada la diversa evolución o desarrollo de los sujetos.

9. El proceso de aprendizaje, en el hombre, implica a todo el hombre, a todas sus facultades. No existe, en consecuencia, un buen aprendizaje si éste es inmoral. Mas el sentido moral como el estético también evolucionan, porque evolucionan los modos de entender: primero mediante la percepción, luego mediante crecientes órdenes de intelección y reflexión sobre la experiencia, de análisis y síntesis.

¹⁰ ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. II, n. 1010.

¹¹ ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. I, n. 1 y nota 1.

¹² ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 331.

¹³ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 218, n. 298; p. 249, nota 1.

No es que el niño carezca de leyes o reglas en su obrar; pero él tiene las suyas que no son las del adulto, "y conviene dirigirlo no con las nuestras sino con las suyas"¹⁴. No exigir nada al niño es un *laxismo pedagógico*; exigir al niño conductas según reglas que él no conoce y vive es un rigorismo absurdo, una *tiranía pedagógica* que genera violencia y mal humor. "El niño debe ser considerado siempre como un ser moral", afirma Rosmini, el cual se comporta en cada edad según sus reglas, las cuales deben conocerse a través de la observación y experimentación pedagógica. El dirigir al niño con sus reglas y no con las nuestras no significa aceptar que el hombre (niño o adulto) sea moralmente *autónomo, creador arbitrario de sus propias reglas de vida*. Simplemente significa que el niño elabora sus reglas de conducta dentro del condicionamiento psicológico y lógico que posee, y por otro lado, significa que el niño es quien debe autodeterminarse; pero siempre son las cosas, el ser de las cosas captado en la percepción, lo que se presenta como *lo conocido que debe ser libremente reconocido*, so pena de que el hombre se mienta a sí mismo y se convierta en inmoral.

10. La actitud moral del niño en sus primeros años produce una conducta paradójica. Como su conocimiento está todo volcado hacia los objetos, sin una consciente relación con el sí mismo, se advierte, a veces, en el niño un *admirable desinterés*; pero, por otra parte, como el niño se halla inmerso en el sentir, lo bueno y lo malo se rigen por la *norma subjetiva del placer y del dolor* objetivados en las cosas. De este modo, quiere y odia no según sus propios dolores y placeres sino respecto de objetos dolorosos o placenteros¹⁵. Cuando el niño pueda conscientemente volver la atención a la relación que distingue al sujeto cognoscente de los objetos conocidos, podrá entonces regirse por una *ley moral objetiva*, esto es, respaldada en la comprensión del ser de cada objeto, persona y circunstancias. Es cierto que las pasiones, los sentimientos excitados, influyen grandemente en la voluntad y ésta en la inteligencia, de modo que puede darse una *distorsión* en el conocimiento objetivo y en el amor desinteresado.

11. En este contexto rosminiano, no se da, como sostiene Piaget, un *pasaje de la heteronomía a la autonomía*, en el ámbito de la conducta moral¹⁶. No son las reglas primeramente exteriores al sujeto y luego él las hace interiores. Las reglas de la conducta moral son siempre, según Rosmini, *el ser mismo de las cosas* y nunca son el resultado de una creación del sujeto. Pero sucede que el niño, en sus primeras etapas de desarrollo psicológico, percibe y vive en los objetos y en las personas que le rodean, sin distinguir entre lo exterior y lo interior. Su atención se halla, entonces, totalmente volcada en el objeto externo. Luego, después de cierto tiempo y con la ayuda del lenguaje, presta atención a su "yo", distinguiéndose como sujeto diverso de los objetos y de las demás personas. Advierte entonces la inteligibilidad de las cosas en las ideas que él posee; pero esta inteligibilidad (si no es una ficción o engaño) no es el producto del niño o del sujeto; sino del ser objetivo de las cosas.

Según la filosofía de Rosmini, no se da, pues, una conducta moral regulada primero desde otro (heteronomía) y luego desde sí (autonomía). El niño y el hombre, cuando se

¹⁴ Idem, p. 138, n. 207.

¹⁵ Idem, p. 144, n. 215. BETTINI, R. *Il sistema morale di Antonio Rosmini en Teoria*, 1959, I, n. I-II, p. 55-87.

¹⁶ "Las reglas dejan de ser exteriores. Se convierten en factores y productos de la personalidad: de ese modo, la autonomía sucede a la heteronomía". (PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1974, p. 80). Cfr. DARÓS, W. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992, p. 93.

comportan moralmente, se rigen siempre por el conocimiento y el reconocimiento del ser de las cosas. Lo que varía es la *forma de conocer* y de reconocer en la niñez y en la vida adulta. En la niñez, la atención está dominada por los estímulos externos. El ser de las cosas es, para el niño, el *ser sensible*, porque lo sensible le atrae la atención intelectual; y como el objeto sensible es exterior a los sentidos (aunque la sensación del sujeto), la norma moral aparece como manifiestamente exterior al sujeto moral. Se da, pues, una obediencia o dependencia ciega respecto de las cosas y personas, sin críticas; como tampoco, a esa edad, el niño duda de sus conocimientos.

12. Luego advertirá que el *ser de las cosas* no es solo sensible (lo que se manifiesta a los sentidos), sino también *lo inteligible* (el ser captado por la inteligencia, en las ideas que remiten a las cosas o personas exteriores). Entonces lo sensible podrá ser criticado con lo inteligible; lo que es podrá ser criticado con lo que podría o debería ser. El *ser* y el *deber ser* se distinguen, como se distingue lo real presente y sensible de lo ideal y abstracto. Las normas morales se harán pues más universales y abstractas; pero *no autónomas*: no independientes del ser de las cosas y dependientes del sujeto y para la sola utilidad de cada sujeto. La ley moral que es necesario reconocer para ser moralmente bueno será siempre el *ser* de las cosas, aunque varían *las formas* de llegar a conocerlo y, en consecuencia, las formas en que el sujeto se relaciona con la norma a la que obedece.

"Toda edad, todo orden de intelección tiene sus reglas. El fin y la esencia de ellas es la misma: tienden todas a prescribir la estima y el amor a *lo que es* bello, animado e inteligente. Pero ellas conducen al hombre a este fin común por caminos diversos. Le hablan con un lenguaje siempre nuevo, conveniente al nuevo estado de la mente. El hombre cree estar ganando siempre nuevas máximas morales, cuando de hecho *ella es siempre la misma máxima, inmutable, eterna, que toma nuevas formas en su espíritu*, que hace de sí nuevas manifestaciones"¹⁷.

13. Lo que ha cambiado en un niño y en un adulto es el modo de conocer, el modo en que el sujeto que conoce se relaciona con el objeto conocido: de un modo *perceptivo* en el niño (donde lo sentido y conocido están unidos) se pasa a un modo preferencialmente *conceptual* en el adulto (donde lo sensible del objeto está conscientemente diferenciado de lo inteligible). Esto posibilita otro cambio fundamental entre el niño y el adulto: *la posibilidad de autodeterminarse* ante lo conocido. Surge la libertad en el pensamiento. "Mediante la reflexión (ese volver sobre las cosas, para tomar distancia y ver sus límites y aspectos) la voluntad llega a ser libre de la necesidad" que liga al sujeto cognoscente a lo percibido¹⁸. Esta libertad genera una doble posibilidad: a) que el sujeto se engañe *creyéndose creador* de los contenidos de los conceptos que él abstrae (cuando con la abstracción, lo que hace es sólo considerar un aspecto y dejar de considerar otro), creador de las normas morales; b) o bien puede advertir que él es libre: esto es, que él *puede autodeterminarse* a reconocer lo que conoce o a negarlo.

¹⁷ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 194-195, n. 274. Cfr. ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, p. 124-143, n. 145-194. Cfr. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 104-107. ROSMINI, A. *Opuscoli Morali*. Padova, Cedam, 1965, p. 405.

¹⁸ ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. I, n. 222. Cfr. CHEULA, P. *La "Libertà del pensiero" nella filosofia rosminiana* en *Rivista Rosminiana*, 1951, n. 1, p. 11-16. JOLIVET REGIS, *Morale et eudémonologie selon Rosmini et Kant*, en *Rivista Rosminiana*, 1959, n. I, p. 63-73. DARÓS, W. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana*. Rosario, CERIDER, 1992, p. 199.

Para algunos autores, como Piaget, el producto de un concepto es el resultado de ese sujeto que conoce, y no es la inteligibilidad de la cosa, sea quien fuere el que la conoce. Para estos autores entonces la norma moral del adulto es *autónoma, o sea, el producto del sujeto y para el sujeto*. Esta manera de concebir la ley moral es, desde la perspectiva de Rosmini, inmoral, pues el sujeto no sale de él mismo, de su modo subjetivo de sentir y conocer, modo que él se propone como norma. Es cierto que es siempre el sujeto *el que* conoce; pero no por ello *lo que* se conoce es subjetivo, esto es, a la medida del sujeto. El *conocimiento es objetivo* cuando tenemos la idea, la inteligibilidad del objeto, y en esa medida (le guste o no al sujeto) lo conoce.

14. **R**osmini admite una *diversidad entre la moral del niño y la del adulto*. Esta diversidad tiene al menos dos aspectos.

Por un lado, los principios morales que utiliza el niño son concretos, implicando esos principios (como el dolor o placer) una participación del estado sensible del sujeto. La moralidad en su primer estadio es espontánea y no libre, sin ninguna deliberación antecedente. El niño siente la necesidad de obrar así, de dar asentimiento a los objetos o personas que él percibe; "pero esta exigencia no se separa de ellos; no los abstrae formándose un concepto distinto ni lo formula en palabras". Pero la cosa cambia cuando el niño no pudiéndose uniformar contemporáneamente a dos voluntades inteligentes, contradictorias entre sí, debe elegir. Surge entonces el concepto de las diferencias de las cosas y, en consecuencia, el ser de cada cosa. Entonces "las acciones de los entes sensibles, y de sus acciones sobre él, han cesado de ser la norma suprema moral", porque ahora comienza a conocer el ser de las cosas, lo que las cosas son, en lo que son y en cuanto son¹⁹.

Por otro lado, la moral del adulto se distingue de la del niño por la *complejidad* de datos y circunstancias que tiene presente, por la libertad y la conciencia que acompañan a sus actos; sino además por la *lógica moral*²⁰ que debe ejercer el adulto al aplicar el principio universal de la moral; por la *sistematicidad* que la conducta moral alcanza gracias al carácter universal que (como el ser) pueden tener los principios morales para el adulto. Esto hace de la moral del adulto una moral cualitativamente diversa.

No se da pues un pasaje de la heteronomía a la autonomía (o mejor dicho, a la autodeterminación en el reconocimiento de lo que son las cosas) por el solo hecho de que el niño se *socializa*; por el solo hecho de ver la relatividad de las normas que establecen los hombres o sus compañeros de juego; sino que estas conductas son el *estímulo para reflexionar sistemáticamente sobre el ser* de las cosas a las cuales debe atenerse y debe reconocer para ser bueno. Piaget tomó pues, como fundamento y causa eficiente de la ley moral y de la autonomía, a las *condiciones* para que el niño advierta *el ser de las cosas*: ser que (advertido por la reflexión consciente) es el único fundamento explícito y verdadero de la norma moral para el sujeto. Ante esa norma el sujeto es libre y debe autodeterminarse; pero *la norma moral no es autónoma*, no es dependiente del sujeto; sino dependiente del ser inteligible de las cosas. No se da propiamente un pasaje de la *heteronomía* de la norma a la *autonomía* de la moral; sino el pasaje de una *norma moral concreta*, percibida sensiblemente en un objeto o en una persona que sirve de modelo, a una *norma moral abstracta* de lo real, pero no independiente o autónoma, o solamente sustentada en la arbitrariedad del sujeto²¹.

¹⁹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 321-322, n.395-396.

²⁰ ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., P. 13-14.

²¹ Idem, p. 322, n. 397.

15. **E**s un deber del hombre hacia sí mismo el promover la propia perfección moral, a lo cual debe servir el cultivo intelectual. La cultura intelectual no es un bien en sí mismo, sino en relación a la perfección del hombre, la cual es ante todo un perfeccionamiento moral²².

El deber de perfeccionamiento moral tiene dos objetivos fundamentales que se aprenden ejerciendo y promoviendo la autodeterminación:

"1º La preocupación por *acrecentar el dominio sobre sí mismo*, aumentando el poder de la razón y de la libertad moral, la cual se acrece: a) con un gran amor a la verdad y con reverencia a la ley moral (la cual expresa: sigue la luz de la razón que indica cómo es cada ente y cuánto debes amarlo); b) con ejercitarse en vencerse a sí mismo, no siguiendo las inclinaciones ciegas, irracionales, caprichosas (abnegación de sí mismo), ya que las victorias que el hombre obtiene sobre sí mismo aumentan su fuerza moral...

2º La preocupación por disminuir la fuerza de las pasiones y apetencias irracionales, con lo que se obtiene: a) el sentimiento de la dignidad humana...; b) con custodiar los propios sentimientos y tener moderación en las cosas"²³.

Confusión del “actuar por sí” con la “autonomía” en Hans Aebli.

Su concepción del aprendizaje.

16. **H**ans Aebli (1923-1990), profesor de escuela primaria y psicólogo suizo, ha elaborado su pensamiento a partir de tres influencias principales: a) la del pensamiento norteamericano, especialmente el pragmatismo de J. Dewey; b) la de J. Piaget, con quien estudiara, y a quien llama "mi maestro" a pesar de sus diferencias; y c) la de su contacto con las escuelas rurales y urbanas de Zurich y a través de la formación y seguimiento de los futuros maestros, mediante el instituto de didáctica que dirigiera en Constanza y en Berna.

Aebli estaba convencido de que él "había logrado formular y fundamentar teóricamente lo que sus compañeros practicaban y lo que había podido observar en sus alumnos"²⁴. Siempre deseó construir un pensamiento y una praxis didáctica a partir de la experiencia cotidiana²⁵.

17. **L**a *materia* del aprender se toma de la realidad social, cultural y personal. Esta realidad se aprehende, adquiere *forma*, mediante diversos *instrumentos fundamentales* (saber narra, imitar, observar, leer, escribir) y en un proceso que, desde el aprendizaje cotidiano al científico, implica *cuatro fases*, que lo hacen *sistemático, cíclico* y generador de *autonomía*:

"Las cuatro fases que quedan definidas por las cuatro funciones de **construir, elaborar, ejercitar y aplicar**, recorrerán una espiral, con giros siempre renovados. Cuando se vuelve a la fase de construcción, la espiral se ha elevado algo más. El nuevo proceso de construcción adopta antiguos elementos ya existentes y alcanza un nuevo nivel de *complejidad*.

Al mismo tiempo se reconoce la creciente **autonomía** del alumno que, con cada posibilidad de acción, con cada operación y cada concepto que adquiere, va enriqueciendo su re-

²² ROSMINI, A. *Compendio de etica*. Roma, Desclée, 1097, p. 152, n. 357. DANTE, M. *La persona umana e la sua educabilità* en *Rivista Rosminiana*, 1950, n. 4, p. 256-273.

²³ ROSMINI, A. *Compendio de etica*, o. c., p. 147-148, n. 347-348; p. 27, n. 64.

²⁴ AEBLI, H. *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart, Klett Verlag, 1985. Versión castellana: *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid, Narcea, 1988, p. 13.

²⁵ *Idem*, p. 21.

repertorio. Va siendo cada vez más capaz de dominar más situaciones vitales con los medios que están a su disposición. Va teniendo cada vez menos necesidad de la mano orientadora de un educador, emancipándose cada vez más, liberándose de ella y adquiriendo autonomía".²⁶

El aprendizaje es, pues, visto por Aebli como un proceso formal compuesto de cuatro etapas. Se trata de *etapas formales* porque, sea lo que fuere lo que se aprende (el contenido), siempre se aprende de la misma forma²⁷. Este proceder genera autonomía.

18. **A**nte todo, la etapa de **construcción** (primero de acciones y luego de operaciones). Esta primera fase está motivada por algún problema, vivamente experimentado, y por el deseo investigativo de solucionarlo.

En segundo lugar, el aprendizaje implica la función de **elaborar**. La elaboración es el trabajo de *reflexión*, esto es, de volver sobre un problema, que implica el intento de resolución de un problema. Es elaboración de planes. El niño y el hombre no sólo se admiran por la contradicción que se manifiesta en un problema (práctico o teórico). Además de admirarse son seres prácticos, inventivos, creadores de hipótesis, de interpretaciones, de intentos de solución. La elaboración implica flexibilidad, "dar rodeos", "interpretar de nuevo las metas, renunciar a la consecución de un modo determinado y encontrar otras formas". Se trata de pensar o imaginar diversas variantes del modo de actuar, evaluando constantemente los resultados en el transcurso de la realización y ajustando en consecuencia los planes"²⁸.

En tercer lugar, aprender implica **ejercitación y repetición**, para consolidar lo aprendido. Con la ejercitación no solo se fijan ciertos automatismos necesarios en la vida humana, que dejan espacio para el ejercicio libre en otros sectores; sino, además, ella produce el *placer del dominio completo de la acción u operación*. El éxito logrado en una actividad produce satisfacción, mientras que el fracaso paraliza.

En cuarto lugar, el aprendizaje exige la fase de **aplicación** creativa de lo aprendido. La aplicación requiere un reconocimiento de la situación, por parte del que aprende, y una creatividad y adaptación al caso particular ajustando sus conocimientos a la situación concreta. Esto supone un manejo flexible de los conocimientos, un dominio abstractivo de los mismos. "Lo aprendido es empleado para resolver de modo *autónomo* problemas de verdad relativa. Y es relativa la novedad ya que aquí son empleados 'viejos' esquemas a casos 'nuevos'."²⁹

Estas cuatro fases del aprender son posibles si el que aprende adquiere, y domina en su transcurso, *organizaciones básicas*, tales como *elaborar un curso de acción*, *construir operaciones mentales y redes conceptuales*.

"La formación y educación significan iniciar al aprendizaje de la vida, y la vida no significa sólo contemplar el mundo, sino intervenir activamente en él...

La finalidad (de la clase) es, por un lado, la adquisición de un repertorio de posibilidades de acción que el joven podrá más adelante emplear para resolver los problemas que le plante la práctica; y por otro, construir un saber que no consista solamente en estáticas piezas que se pueden quitar y poner, sino en perspectivas claras y vivas de las correlaciones de es-

²⁶ Idem, p. 326.

²⁷ Idem, p. 237.

²⁸ Idem, p. 275. Cfr. LATORRE, A. *Desarrollo cognitivo y procesos educativos en ciencias*. Valencia, Universidad, 1992. CAVALLINI, G. *Organizzatori cognitivi e costruzione sociale della conoscenza* en revista *Scuola e Città*, 1992, n. 10, p. 424-430.

²⁹ AEBLI, H. *Doce formas básicas de enseñar*, o. c., p. 325.

te mundo: una imagen que incluya una profunda visión de las cosas, como la puesta al servicio del quehacer práctico".³⁰

19. **A**l pensar en lo que es el proceso de aprendizaje, es necesario tener una actitud realista respecto de las posibilidades del ser humano. Al aprender no se avanza sobre un campo totalmente desconocido, sino desde lo que ya se conoce, modificando primeramente algún aspecto de la investigación; pero conservando al mismo tiempo el paradigma fundamental de lo aprendido. Se da una diferenciación y ulterior perfeccionamiento de una estructura conceptual. Sólo luego se podrán dar cambios conceptuales revolucionarios. Se reconoce así una *creciente autonomía* en el modo de operar del que aprende.

Si bien nadie aprende por otro y, en este sentido, el aprendizaje es siempre individual, es conveniente aprender también *en grupo*. En este caso, el trabajo de aprendizaje está en manos de los mismos aprendices y los docentes proporcionan de este modo una necesaria independencia y *autonomía*³¹.

20. Según Aebli, al aprender vamos adquiriendo una *autonomía*. En realidad debe entenderse -aunque Aebli no lo explicita- una *autonomía de operación mental* sobre la realidad; pero *el conocimiento no es autónomo* sino que depende, en su verdad, de los objetos a los cuales remite.

El profesor "parte de la materia que enseña", tal como se describe en el texto. Puede parecer entonces un extraño rodeo el hecho de tener que "traducir primero a un lenguaje psicológico las operaciones y los conceptos, para tener que exponérselos finalmente a los alumnos de nuevo en conceptos científico-prácticos"³².

La reflexión del didacta comienza pues con una *doble consideración*: a) una psicológica; ¿cuál es el próximo paso en el pensar y el actuar del niño, cuáles son sus problemas?; y b) ¿qué es lo que tiene que ofrecer el conocimiento científico (o el mejor análisis disponible de la práctica de la vida) con respecto a su realización? El conocer es una actividad del que aprende y, en ese sentido, es subjetiva, creativa; pero "está ordenado en relaciones objetivas", al realizar descripciones del objeto³³.

En realidad, lo que se *construye* es *el concepto y redes conceptuales* con las que se comprende, a partir de un concepto previo que es analizado y enriquecido en su complejidad, observando el objeto, sus relaciones, y proyectando sobre él elementos subjetivos, interpretaciones e hipótesis, que deberán ser validados por el objeto. De todos modos, "la construcción solo puede tener lugar explicando o resolviendo problemas".

21. **M**ediante el proceso de aprender, las posibilidades del aprendiz se actualizan o desarrollan. Mas el aprender algo de la realidad *no es un proceso natural*, hasta el punto de creer que todos los niños llegarán a aprender naturalmente, como si el ambiente y la facilitación del docente no contaran para nada, excepto para acelerar este proceso. En este sentido, Aebli atribuye a la función docente, a la familia y a la escuela, una importancia mayor que la que le otorga Piaget. "Los educadores disponen de técnicas que provocan en el niño

³⁰ Idem, p. 160-161.

³¹ Idem, p. 320.

³² Idem, p. 330. Cfr. AEBLI, H. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Bs. As., Kapelusz, 1976. AEBLI, H. *Especialidad científica. Psicología y didáctica especial en Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Vol. 2, n. 3, 1980.

³³ Cfr. AEBLI, H. *Denken, Das Ordnen des Tuns*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1981. Cfr. ORANGE, C. *Repères épistémologique pour une didactique du problème en Les Sciences de l'Éducation*, 1993, n. 4-5, p. 33-50.

procesos de aprendizaje que no tendrían jamás lugar a base sólo de sus actividades espontáneas"³⁴.

El docente no tiene una pedagogía negativa, por la que simplemente deja hacer al alumno. El docente, según Aebli, es una "guía deliberada" en el aprender, hace una "oferta de modelos de comportamientos estructurados", más sistemáticos que en la familia.

Actuar por sí y autonomía.

22. **M**as la finalidad a la que tiende todo el proceso de aprender, de enseñar y en general de educarnos, es, en el pensamiento de Aebli, la *adquisición de la autonomía*. La enseñanza no es considerada como un valor en sí misma; sino al servicio del aprendizaje, y éste tiene sentido educativo si promueve la adquisición de la autonomía en los modos de proceder.

En última instancia no se trata de aprender algo, sino de "aprender a aprender".

"Los jóvenes deben aprender hoy no sólo el contenido, sino también el aprendizaje mismo...Aprendemos a aprender para convertirnos en aprendices autónomos. Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz *autónomo, capaz de aprender por sí mismo*".³⁵

Ser *autónomo* es tener la capacidad de aprender y actuar *por sí mismo*, o sea: a) establecer el contacto, por sí mismo, con cosas e ideas; b) comprender por sí mismo fenómenos y textos; c) planear por sí mismo acciones y solucionar problemas por sí mismo; d) ejercitar actividades por sí mismo, poder manejar información mentalmente; e) mantener por sí mismo la motivación para la actividad y el aprendizaje³⁶.

23. **M**as si nos fijamos bien advertiremos que Aebli *confunde el concepto de autonomía con el de autodeterminarse a actuar por sí mismo*. Así, por ejemplo, Aebli desea que "los alumnos aprendan a manejar de manera autónoma los nexos y que aprendan a contemplar y comprender por sí mismos un asunto". En este contexto, autonomía es sinónimo de *actuar por sí mismo, autodeterminación*: significa el ejercicio de la libertad por parte del que aprende de modo que él no comprenda solamente repitiendo las ideas ajenas; pero, por otra parte, no significa que cada uno puede entender lo que quiera, como si cada uno fuese la ley o la norma de la comprensión del texto para sí mismo (*αὐτῶ νόμος*). El conocimiento, ejercido por el sujeto como acto de conocer, debe responder, en su contenido y en su estructura o forma, a lo que es el objeto conocido para ser comprendido.

"Comprender un hecho significa *captar su estructura esencial*, conocer los *nexos* al interior de una *red de relaciones*. Esta tarea se plantea tanto ante la realidad presentada oral y gráficamente, como ante la cosa misma, el proceso y la situación"³⁷.

24. **A**ebli llama *autonomía* a lo que es un *accionar no dependiente* de otro sujeto, aunque este actuar es y debe ser dependiente de valores que trascienden el gusto inmediato del

³⁴ AEBLI, H. *Doce formas básicas de enseñar*, o. c., p. 334. Cfr. AEBLI, H. *Piaget and beyond* en *Interchange*, 1971, n. 1, p. 12-24.

³⁵ AEBLI, H. *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid, Narcea, 1991, p. 151.

³⁶ *Idem*, p. 153.

³⁷ *Idem*, p. 154.

sujeto. Ser *autónomo* significa, en el pensamiento de Aebli, *hacer las cosas por sí mismo*, ser la causa eficiente libre, el poder actuar por sí mismo, el poder *autodeterminarse*, pero de acuerdo en el obrar con el ser objetivo de las cosas.

"A medida que el niño aprende a valerse por sí mismo y a dominar las acciones necesarias para ello, comienza a rechazar, cada vez con más frecuencia, la ayuda del medio. 'Yo solo' repite continuamente. Quiere llevarse por sí mismo la cuchara a la boca, vestirse o desvestirse, llevar su sillita a la mesa. El hacer las cosas por sí mismo se le presenta como un valor. Lo cual significa que la *autonomía* es el contenido de un motivo individual, fundamental, del yo...La autonomía es atractiva porque implica simultáneamente libertad".³⁸

25. En realidad, para Aebli, la autonomía es la característica que tienen las acciones humanas en cuanto son libres, esto es, iniciadas y dirigidas por el sujeto. Ser autónomo es entonces tener *autocontrol*, *dominio de sí*, aunque se domine a sí mismo por valores o normas o leyes que no dependen del sí mismo sino del ser de las cosas. De modo que no son las leyes dependientes del sujeto, sino que son por sí mismas, esto es, por el ser que tienen las cosas que son objeto de conocimiento.

Autonomía, etimológicamente, significa que la norma (νόμος) es establecida por uno mismo o para uno mismo (αὐτῷ). En el contexto de Aebli, por el contrario, significa *independencia* del sujeto (ser causa eficiente libre) para la acción, para el *control* de sí y de esa acción; pero la acción del sujeto debe hacerse según lo exija el ser del objeto o la estructura de la acción. Se trata entonces de *conducirse por sí mismo*, de *decidir a dónde se marcha*; "pero se dan también muchas *formas falsas de autonomía*, y muchos jóvenes no saben qué hacer con la libertad que se les ha concedido"³⁹. Estas expresiones están indicando que, en el pensamiento de Aebli, ser libre (o como él dice: ser autónomo) es un *valor necesario pero no suficiente* del actuar humano. En realidad, Aebli no desea que el ser libre se constituya en la finalidad suprema de la educación: está implica, además de preparar para el ejercicio de la libertad, ciertos valores que son normas, cierta visión del mundo que da sentido a la libertad y a las opciones humanas. "El alumno, lo mismo que el adulto, busca un sentido a su actividad. Quisiera orientar su vida"⁴⁰. En este contexto, "educar significa también mostrarles metas, cuya realización vale la pena"⁴¹. La *educación* no es sólo una forma adquirida de actuar (por sí mismo); sino además un actuar (moral) en relación a valores que califican esa conducta.

26. Una persona que no es libre es una persona que no se ha desarrollado, que no ha logrado realizar el proceso de educación; pero la libertad es *un medio, no una finalidad* en sí misma para la persona. Es "necesario poder manejar con los propios recursos la propia vida y dominar con los propios medios y reflexiones las situaciones que uno se enfrenta"; es necesario que el hombre pueda decidir; pero debe decidir por valores que motivan o mueven porque son "correctos y atractivos por sí mismos". Un valor es lo que mueve por sí mismo; es intrínseco; mueve como una finalidad por el ser mismo de las cosas. Un valor no necesita fundamentación ulterior⁴².

³⁸ Idem, p. 121. Cfr. AEBLI, H. *A dual model of cognitive development* en *International Journal of Behavioral Development*, 1978, n. 1, p. 221-228.

³⁹ AEBLI, H. *Factores de la enseñanza*, o. c., p. 122. Cfr. DESCAYES, A. *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*. Paris, Hachette, 1992. DE LORENZO, G. *Question de savoir: Introduction à une méthode de construction autonome des savoirs*. Paris, ESF, 1992.

⁴⁰ AEBLI, H. *Factores de la enseñanza*, o. c., p. 136.

⁴¹ Idem, p. 134.

⁴² Idem, p. 123.

Se advierte, pues, la confusión que yace cuando se identifica *independencia*, *actuar por sí como causa libre*, con *autonomía*. Alguien puede ser libre, no depender de otro para obrar; mas ésto no significa que su obrar libre será correcto sin una norma objetiva que lo califique. No es fácil establecer los verdaderos valores: "Nadie se atrevería hoy a proponer una jerarquía completa y exclusiva de valores"; pero toda vida implica algunos en la medida en que elegimos⁴³. El poder elegir, aunque es un medio necesario, no es una meta suficiente de la vida humana y del proceso educativo.

Precisiones rosminianas.

27. Según Rosmini, las acciones se califican en relación a las facultades de las que proceden y éstas se diferencian por su objeto específico. La facultad de conocer existe implicando tres componentes necesarios: a) el sujeto, b) el acto de conocer, y c) el objeto inteligible conocido, el cual es la idea del ser, en sí misma inteligible. Esta idea intuita por el sujeto lo hace humano e inteligente, y la intuición es el acto fundante de conocimiento, la que faculta todo el conocimiento posterior mediado por los sentidos. La *inteligencia* es la facultad receptiva del ser intuito y luego del ser de las cosas. Conocer es un acto que realiza un sujeto que se relaciona con algo (el objeto: el ser de las cosas).

La *voluntad* es la facultad que surge como la actividad espontánea que realiza el sujeto que ya conoce, adhiriendo al objeto conocido, queriéndolo, amándolo. La *libertad* es diversa de la voluntad. La voluntad es libre cuando ante dos objetos queridos el hombre debe decidir, elegir uno de ellos. La libertad, pues, no carece de objeto: posee dos o más objetos que no determinan al hombre a querer uno y dejar el otro; por ello, el hombre libre de toda coacción interior y exterior, es él el único responsable de elegir a uno de los objetos y dejar al otro

"La libertad no está en el operar sin una razón, lo que haría a la operación irracional; sino está en esto, que estando presente al ánimo varias razones o motivos de operar, esté en poder del hombre el hacer de tal modo que prevalega uno de ellos sobre todos los otros, y que así llegue a ser el motivo que determina a su voluntad a obrar".⁴⁴

La libertad entonces es la característica de ciertas acciones, decididas por el sujeto, pero relacionadas con objetos los cuales califican a las acciones. Una acción es buena no por ser libre o necesitada, sino por el objeto al que adhiere y que posibilita la acción.

28. Debe, pues, distinguirse una *ambigüedad* que subyace en el empleo vulgar del concepto de autonomía: a) la (incorrectamente llamada) *autonomía respecto del sujeto* consiste en el ser libre, en el no estar determinado a obrar por otro, sino en el ser la *causa libre* de la realización de una acción, en el obrar por sí; b) la *autonomía respecto de la acción*, entendida en el sentido de que la acción *no es normada y calificada por el objeto* que se desea alcanzar con ella, sino por la norma que establece el sujeto por sí y para sí.

Antonio Rosmini distingue la *libertad* del sujeto humano, de la *norma* con la cual se califican las acciones libres. La libertad es una cualidad de ciertas acciones del sujeto humano en cuanto sujeto. La norma es una característica del objeto de la acción que, al ser entendido, califica las acciones. Ya en el *conocimiento* se distingue: a) el sujeto que conoce, b) la acción de conocer, c) y el objeto conocido. Sin esta distinción (aunque no siem-

⁴³ Idem, p. 138.

⁴⁴ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*, o. c., p. 380, n. 606.

pre el hombre es consciente de ella) no existe el conocimiento; y sobre esta distinción es posible comprender el acto de *voluntad*, esto es, el reconocimiento que el sujeto hace de lo que conoce. La *libertad* surge cuando el sujeto se ve ante dos objetos, conocidos y queridos, y debe elegir. La libertad es, pues, una característica del operar del sujeto ante dos objetos conocidos y queridos que lo condicionan sin determinarlo, dejándolo en libertad. Pero aun cuando el hombre elige libremente, elige algo que califica la acción como buena o mala por su objeto. De este modo, una acción aun siendo libre, respecto del sujeto, no es por ello autónoma moralmente⁴⁵.

29. Existe, según Rosmini, un *doble orden*: uno *físico y subjetivo*, por el cual el hombre puede en ciertos casos ser físicamente libre de actuar, no dependiente de otro y dueño de sí, puede actuar por sí, por sus solas fuerzas; pero existe además un orden *moral y objetivo* por el que las acciones, aun siendo libres, no carecen de una norma u objeto que las califica como buenas o males, correctas o incorrectas⁴⁶. En el orden físico, el hombre es o puede ser libre; pero en el orden moral, no es autónomo. Ha sido una confusión de Kant el querer encontrar en la libertad la esencia de la ley moral. La libertad es la actividad independiente; la norma moral no procede de ella sino del ser de las cosas que la inteligencia descubre. La libertad es fuente del reconocimiento o no reconocimiento de lo que cada cosa es, según lo muestra la inteligencia. Una vez más, cabe entonces advertir que una cosa es la *libertad* y otra la *autonomía moral* de las acciones del sujeto. Aquélla existe, ésta no existe. Es verdad que la norma o ley califica el operar libre como justo o injusto, pero no es verdad que la libertad sea la ley misma, como sostiene Kant⁴⁷.

30. En este contexto, es conveniente distinguir al menos cuatro cosas: a) la **voluntad**, entendida como una actividad interior por la cual el hombre *quiere* alguna cosa, mediante el conocimiento de una finalidad⁴⁸; b) la **libertad**, entendida como la capacidad del hombre y el ejercicio de *elegir*, ante dos o más objetos queridos por la voluntad, el que uno quiere, por no estar determinado por otro; c) la **autodeterminación**, o posibilidad de determinar por sí mismo *la voluntad* para elegir, como dueño de sí, según algún criterio⁴⁹; d) la **autonomía**, o posibilidad de determinar por sí mismo *los criterios o leyes* por lo que es evaluado lo que uno elige. Según Rosmini, al obrar el hombre según su naturaleza (por

⁴⁵ Cfr. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 34-35.

⁴⁶ Idem, p. 143. Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*, o. c., p. 365, n. 584.

⁴⁷ ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 200-202. Cfr. ALLEN, R. *The Education of Autonomous Man*. Aldershot (UK), Avebury, 1992. COCEVER, E. (Ed.) *Bambini attivi e autonomi*. Firenze, La Nuova Italia, 1990. KAMII, C. *La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget en Infancia y aprendizaje*, 1982, n. 18, p. 3-32.

⁴⁸ ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 1294-1295. ROSMINI, A. *Del metodo filosofico en Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-editrice, 1883, p. 180. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*, o. c., p. 380, n. 606. Cfr. NUNER-WINKLER, G. *Juventud e identidad como problemas pedagógicos* en revista *Educación*, (Tübingen), 1992, n. 45, p. 52-69.

⁴⁹ "Distíngase lo que mueve a llegar a una elección, del hecho de la elección misma. Porque si bien el hombre es movido espontáneamente a elegir, esta espontaneidad no le determina en lo más mínimo el modo en el cual él debe elegir.

El acto de elección es un acto simplísimo, en el cual no hay más que elección, y no todavía volición; dado que este acto es aquel que *determina* una u otra entre las voliciones y que, por lo tanto, debe precederlas"...En este acto purísimo de elegir, de determinar la volición, reside esencialmente la libertad, la cual de este modo no choca contra el principio de causalidad. Se ve, por lo tanto, en ese acto al *espíritu esencialmente señor, dominador, causa*, por la naturaleza misma del acto, por la naturaleza de la facultad a la que pertenece". ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 639.

ejemplo, conociendo de acuerdo al ser que ilumina su inteligencia, queriendo según lo que conoce, y no según lo que le gusta) obra moralmente y, entonces, el hombre no es autónomo, no es inventor de sus principios morales naturales, sea que luego libremente los respete o no obre de acuerdo a ellos, haciéndose culpable. Existe según Rosmini, voluntad, libertad y autodeterminación, pero no autonomía moral. Desde el momento en que los hombres nacen tienen una *naturaleza* (pues ésta no significa más que aquello con lo cual los hombres nacen). El hombre no puede inventar su naturaleza; puede aceptarla o no. Si el hombre inventa las normas de su conducta, sustituyendo con ellas a su naturaleza, está sustituyendo al creador de la naturaleza humana y estableciéndose él mismo como creador de sí. El hombre se idolatra entonces a sí mismo⁵⁰.

31. **L**a confusa idea kantiana de la autonomía, confundida con la misma libertad legisladora que origina la ley⁵¹ y con el ser dueño de sí, es asumida por Piaget en sus escritos y, a través de él, también por Aebli. Esta confusión, por otra parte, está ampliamente difundida⁵². Se consideró entonces que la libertad "puede proponerse como el más alto fin, como el supremo bien en el mundo"⁵³. Mas para Rosmini, la finalidad del proceso de educación y de aprendizaje no consiste solamente en preparar al joven para un actuar independiente o libre; sino, en un proceso unitario que *desarrolla la mente, el corazón y la vida*, implicando un actuar moralmente correcto, conociendo y reconociendo el ser de las cosas, sucesos y personas, en tanto y en cuanto son, en lo permanente y en lo transitorio que son⁵⁴. No es suficiente que el niño se convierta, mediante la ayuda del proceso educativo, en un sujeto libre de las presiones interiores y exteriores; sino que se requiere, además, que sea libre para la búsqueda de la verdad y de valores significativos y vitales, y para adherir a ellos.

Por el contrario, Rosmini advertía que la escuela frecuentemente se proponía ayudar al niño a ser libre; pero no le proponía con igual fuerza el buscar la verdad de las cosas y el adherir a ella, cultivando sentimientos correctos. En el mejor de los casos, las escuelas ayudaban a los niños a desarrollar la inteligencia; pero no ofrecían igual ayuda para desarrollar la voluntad y la coherencia de éstas con la vida que asumía. El proceso educativo no era, en este sentido, un proceso tendiente al desarrollo en la unidad del hombre.

En este contexto, el logro de la libertad, de la autodeterminación, es entonces una *condición necesaria pero no suficiente* de la educación. La educación, en efecto es, un

⁵⁰ ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 221

⁵¹ "La voluntad, pues, no se somete sencillamente a la ley sino que lo hace de modo que debe ser considerada también como *autolegisladora* y precisamente por y sólo a partir de ello, sometida a la ley (de la que ella misma puede considerarse *originadora*)". KANT, E. *Cimentación para la metafísica de las costumbres*. Bs. As., Aguilar, 1968, p. 129.

⁵² Cfr. DELVAL, J. *Una escuela para el desarrollo y la autonomía del niño* en el libro del mismo autor: *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Paidós, 1991, p. 217-236. MEYER, E. *Aprender en grupos. Aprender en libertad en Universitas 2000*, 1994, Vol. 18, n. 1, p. 47-71. MILICIC, N. *La conducta impulsiva, su relación con el rendimiento escolar y algunas alternativas de tratamiento en Psicología Educativa*, (Medellín) 1984, n. 7, p. 11-20. PECK, O. *Chaos und Autonomie in der Erziehung*. München, Reinhardt Verlag, 1991. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. *Educación y formación moral*. Bs. As., Ministerio de Cultura y Educación, UNICEF, 1993. HERZOG, W. *La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral* en revista *Educación* (Madrid), 1992, n. 297, p. 47-72.

⁵³ KANT, E. *La crítica del juicio*. México, Porrúa, 1991, p. 365.

⁵⁴ ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione*, o. c., Vol. II, p. 17 y 65-70. PIEMONTESE F. *Di alcune obiezioni rosminiane al criticismo kantiano* en AUTORI VARI. *Atti del congresso internazionale*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 995-1003. PERETTI, M. *I due "supremi principi" della pedagogia rosminiana*. Idem, p. 975-993. PASSERI-PIGNONI, V. *Attualità del pensiero pedagogico di A. Rosmini*. Idem, p. 967-974.

proceso donde el hombre debe prepararse para reconocer las cosas (personas y acontecimientos) como son (en su ser); pero también donde el conocimiento y reconocimiento de Dios, finalidad del hombre, es “esencial y necesario”⁵⁵.

⁵⁵ ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione*, o. c., p. 17-18. Cfr. JORDÁN SIERRA, J. *Comunicación y educación. Una lectura de la antropología de A. Rosmini*. Barcelona, PPU, 1995.