

LA CONSTRUCCIÓN DEL YO Y DE SU IDENTIDAD EN EL NIÑO,

W. Daros
CONICET

Resumen: El autor recuerda la importancia que está tomando actualmente el derecho a la propia identidad. La construcción del yo implica la construcción del conocimiento de la propia identidad. La identidad real expresa la permanencia del sujeto, aunque cambien sus actos y los objetos de sus actos. En esa construcción que implica la toma de conciencia de la permanencia del sujeto aparece la idea del yo, la cual es ayudada por el estímulo del lenguaje. Esa toma de conciencia de la identidad supone también la toma de conciencia de la diversidad de sus actos y de los diferentes actores. La adquisición de la conciencia de la propia identidad requiere un aprendizaje y conlleva una superación de la identidad alienada, esto es, solamente proyectada y vivida en otro.

Palabras claves: Identidad, derecho, conciencia, yo, construcción, permanencia, diversidad.

Abstract: The author remarks on the concern that the identity's right had taken today. The construction of the "I" supposes the construction of own identity. The real identity makes evident the permanent subject, though his actions and the object of his actions has been changed. The idea of an "I" is made up in a lexical construction that makes it possible. The identity supposes also diversity. The self consciousness requires learning and the overcoming of the aliened identity, that is one identity only projected on other.

Key words: Identity, right, consciousness, I, construction, duration, diversity.

La identidad real y el conocimiento

1. Los derechos tienen su sede en las personas, pero ellos requieren una construcción social para que puedan tener vigencia. Hoy, UNICEF y otras instituciones están haciendo crecer la conciencia de la importancia del derecho a la identidad personal y social. Este derecho implica conocer la propia historia, el propio origen ser en el tiempo y en el espacio. La desaparición de personas recién nacidas ha constituido un delito aberrante contra este derecho que posee también el recién nacido por ser persona.

La identidad, jurídicamente considerada, consiste en el conjunto de atributos, de cualidades, tanto de carácter biológico como referidos al desarrollo de la persona (lo que constituye la personalidad) y que permiten individualizar, con precisión, a un sujeto de derecho en una sociedad. Se trata de una identidad *atribuida exteriormente* a una persona.

Mas la persona no solo es desde de atribución para los derechos: ella es la sede del derecho; es el derecho subsistente¹. Y en la persona radican derechos fundamentales, primeros respectos de la sede social que puedan tener otros derechos².

¹ ROSMINI, A. *Filosofía del Derecho*. Padova, CEDAM, 1967, Vol. I, p. 191.

² Cf. TRIGEAUD, Jean-Marc. *Nature, personne et droit premiers, selon l'ordre des pensées*: "... De tels droits premiers rassemblant au fond les vérités qu'une science juridique élémentaire de la personne et de la nature de l'homme et des choses enseigne à travers définitions et *topiques* dotées d'une structure transversale et commune". *ACTAS DEL SIMPOSIO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA*. Rosario (Argentina), UCEL, 2006, Vol. II, p. 104. Cf. TRIGEAUD, J-M. *Droits premiers*. Bordeaux, Éditions Bière, 2001.

Se estima que todo socio tiene derecho, en una sociedad, a tener un trato igualitario ante la ley, pero, al mismo tiempo, a ser él mismo, con sus propias diferencias³. El derecho a la identidad *desde* cada persona y *para* cada una de ellas, implica la identidad ontológica y psicológica, esto es, un acto de autoconciencia con el que constata su permanencia del ser desde su origen narrado y recordado hasta el presente, con sus proyectos de vida.

En la concepción de la filosofía de A. Rosmini, el hombre puede tener una identidad real sin tener, sin embargo, conocimiento de ella, esto es, sin haber adquirido la conciencia de su identidad. Aquélla existe o no existe; ésta se construye.

El concepto de una *identidad real*, referida a la persona humana, implica la permanente realidad del sujeto.

Rosmini llama “sujeto” a todo principio activo⁴, realizador de actos o receptor de las acciones de otros sujetos, el cual, mientras permanece -aunque varíen sus actos o los objetos de sus actos-, es idéntico. El tema de la identidad supone, pues, al mismo tiempo, algo que no varía (el sujeto del acto) y, en relación con él, algo que sí varía (los actos y sus objetos).

2. Hemos dicho que la realidad del sujeto se da en el hombre en cuanto existe, pero *el conocimiento de la identidad*, expresada mediante el monosílabo “yo”, es un conocimiento que cada uno *construye*: es la toma de *conciencia de la permanencia del mismo sujeto*, del mismo actor (idéntico) de sus actos diversos.

Ahora bien, entre tantos actos que realiza el sujeto humano, realiza también el acto de conocer. En el conocer, el sujeto realiza un acto, estimulado por algo sentido, de modo que, ayudado por la luz de la inteligencia, siempre en acto, ésta ilumina lo sentido, y el sujeto humano se hace una forma o idea de lo sentido, convirtiéndolo en objeto conocido.

Según Rosmini, la inteligencia -aun en potencia- consiste en conocer; y conocer implica un objeto conocido, supone conocer algo: al menos el ser indeterminado. Sin el ser indeterminado -luz de la inteligencia- no se podría hablar de inteligencia. Es inteligente quien, desde el nacimiento, posee la intuición -no consciente- del ser indeterminado. Este ser que, como medio, ilumina los entes que sentimos, se llama, en la concepción rosminiana, ser-idea, pues una *idea* es aquello que, como medio, nos permite conocer.

3. La *percepción* es la forma de conocer más directa que posee el hombre. Él percibe sensitivamente cuando siente algo; y percibe *intelectivamente* cuando además conoce directamente (sin reflexión) lo que siente⁵.

Pero podríamos preguntarnos, ¿qué es lo que el hombre percibe intelectivamente por primero: los objetos exteriores, o bien, a sí mismo?

Para responder a esto, debemos considerar que la *atención* es la fuerza con la cual el sujeto actualmente conoce. “Prestar atención” supone que el sujeto puede dirigir su fuerza o capacidad de conocer a un objeto u a otro. Ahora bien, al conocer, el sujeto humano primeramente tiene dirigida su atención a los *objetos exteriores* que modifican sus sentidos, y a los

³ Cfr. TRAVIESO, J. A. *El derecho a la identidad. Un enfoque jurídico* en *Encrucijadas UBA*, 2002, n° 15, pp. 14-21. En el *Código Civil Argentino* (sancionado inicialmente en 1869 por la Ley 340), establece en la Lley 24.540 (Art. 1) que “todo niño nacido vivo o muerto y su madre deben ser *identificados* de acuerdo con las disposiciones de la ley”.

⁴ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n° 778-779, 788, 526-529.

⁵ ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 87.

cuales instintivamente dirige su atención para percibirlos, si ello satisface una necesidad⁶. En caso contrario, cuando el niño no dirige su atención a un objeto determinado (como puede ser, para el bebé, el pezón de pecho materno, por ejemplo), no percibe un objeto determinado, y parece ser que el niño pequeño goza de un difuso estado de bienestar y se duerme.

4. La percepción intelectual de un ente exterior consiste, -aunque esté movida por una necesidad interna-, primeramente en sentir y conocer la acción del ente exterior sobre los sentidos. Con ello, el ser humano siente y conoce “algo”, esto es, un ente en la forma en que éste actúa sobre los sentidos; pero para conocerlo más cabalmente deberá percibir sus otras (posibles) formas de actuar sobre los sentidos.

El conocimiento positivo de un ente es algo que *se construye gradualmente*. El hecho de que exista una *facultad con poder para conocer*, llamada inteligencia, y el hecho de que esta facultad implica la *presencia objetiva del ser indeterminado como idea o medio para conocer* los entes, no reemplaza la necesidad de los sentidos y de la observación para que el hombre pueda conocer cualquier ente. Todo el conocimiento humano se construye, menos la inteligencia en cuanto es la facultad necesaria para conocer.

“En efecto, es por la observación sobre el *modo* en que obra el ente sobre nosotros y por sus efectos, que él produce en nosotros, que nosotros llegamos a conocer sus propiedades y cualidades y toda su condición”.

El entendimiento, con todo acto suyo, percibe lo *menos posible*; esto es, percibe solamente aquel tanto de objeto sensible que es constreñido a percibir por su necesidad, que es el estímulo que lo hace investigar y despierta sus actos, y nada más”⁷.

Con esto queremos significar, por un lado, que el *conocimiento* de los entes exteriores (el conocimiento de un árbol o de una flor, por ejemplo) *se construye, sin que los entes mismos sean contruidos*; y por otro, que el conocimiento es *gradual*, sin ser, por ello, *subjetivo*: depende de las necesidades del sujeto para éste le preste atención a un objeto y elabore un conocimiento del objeto. El niño elaborará, pues, primeramente los conocimientos de los objetos de los cuales tiene necesidad; solo cuando tenga necesidad de sí mismo elaborará el conocimiento de sí: de su identidad.

Lenguaje y conocimiento de sí

5. Queda claro, para Rosmini, que el hecho de que el hombre sienta, (esto es, de que posea un sentimiento de lo que es él), no significa que posea, por ello, una conciencia de sí. “Este sentimiento-hombre no es el YO, porque el Yo no es un sentimiento: es una conciencia”⁸.

Por otra parte, una cosa es conocer los entes exteriores; y otra cosa es conocer los entes interiores (nuestros actos); y, en tercer lugar, cosa diferente es conocer al agente de esos actos. En este tercer caso, hablamos del *conocimiento de sí mismo, de tener conciencia de sí*, esto es, del que realiza el acto de conocer con el cual conocemos otros entes y nos conocemos.

La *conciencia*, en efecto, no es una cosa o sustancia separada, sino un acto del sujeto

⁶ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'unama educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, nº 97.

⁷ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 110, 264.

⁸ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 311.

que vuelve sobre sí (acto reflexivo), con el cual el sujeto se toma como objeto de conocimiento a sí mismo: en realidad, en ese acto surge el “sí mismo”; aparece la idea de la *identidad del sujeto permanente* ante la variedad de actos y objetos conocidos.

La conciencia no es un sentimiento; tampoco es un mero acto de conocimiento directo (una percepción). La conciencia es la percepción de una percepción, o sea, de un conocimiento directo anterior. La *conciencia es, pues, un acto reflexivo* que vuelve sobre un conocimiento ya tenido y lo toma como objeto de conocimiento. Conciencia no es saber (conocimiento directo o perceptivo de un objeto), sino *saber de saber* (conocimiento directo vuelto -y por esto llamado reflexivo- sobre un conocimiento anterior)⁹. Mas este conocimiento accidental llamado consciente (y que sustantivado llamamos la *conciencia*, como conjunto de actos conscientes) no es -él en sí mismo- conciencia de ser conciencia. Siempre se da pues un conocimiento no consciente (directo) que solo con otro acto de conocimiento posterior podemos hacérselo consciente¹⁰.

6. En la adquisición de la conciencia de sí, el lenguaje juega un importantísimo papel. El *lenguaje*, en efecto, es el *estímulo vicario* de innumerables cosas. La palabra es especialmente adecuada para llamar la atención sobre objetos no presentes, sobre aspectos abstraídos de objetos complejos, sobre relaciones y sobre sí mismo, o sea, sobre el “yo”.

Las palabras (u otros tipos de signos, como son los pictóricos) constituyen el *aspecto del material* del lenguaje, o como decimos ahora, el *significante*. El *significado* está constituido por la idea que suscita (o a la que remite) el significante. El significante sonoro es unido, por el niño, a una imagen. Luego, al oír la palabra, recuerda la imagen.

Sobre la imagen, aprendemos como niños a formarnos una idea de las cosas concretas, que Rosmini llama “ideas imaginales”¹¹. Dados los gritos del niño, éste advierte que la madre viene a socorrerlo, y así el sonido (grito, lloro) queda unido a una experiencia concreta (madre cerca). Los vocablos toman luego lentamente el lugar de sus gritos, cuando advierte que con las palabras también es gratificado. Los vocablos sirven, pues, para revocar las imágenes.

7. En este contexto, el monosílabo “yo” es el significante sonoro o escrito de un concepto (el cual es el significado): del concepto de sujeto que toma conciencia de ser él, el mismo que existe y que realiza la acción de conocerse.

El vocablo “yo” es una sensación vicaria, oída o escrita, (del sujeto que se toma en consideración) y a la que el sujeto aprende a unir la idea del yo. Mas el sujeto no volvería fácilmente sobre sí mismo si no tuviese la ayuda de este vocablo y no sintiese alguna necesidad de volver sobre sí, en cuanto actor o agente de acciones.

“Las acciones del niño son externas, caen bajo sus sentidos, como las acciones de los otros; el *sí mismo*, por el contrario, es interior; es el principio invisible que produce aquellas acciones. Él conoce, pues, sus propias acciones antes de *saber* que son suyas; antes de referirlas a sí mismo con su entendimiento; porque el sí mismo no existe todavía en su entendimiento”¹².

⁹ ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 195. Cfr. ROSMINI, A. *Eudemonologia*. Gaeta, Bibliotheca, 1997. ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*. Roma, Città Nuova, 1991.

¹⁰ ROSMINI, A. *Epistolario filosofico*. Trapani, Cebeles, 1968, p. 174-175.

¹¹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 169.

¹² ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 313.

8. La primera y elemental forma de conocimiento de sí mismo que adquiere un niño consiste en la percepción de *sí operante*, siendo este “sí” el sentimiento fundamental y permanente que es el niño viviente. El niño se percibe como un sentimiento permanente operante, esto es, existiendo y también haciendo alguna acción.

Mas esta primera percepción del yo operante no es aún una plena idea del yo, porque carece aún de la idea de permanencia y de identidad del yo.

“Es, pues, este primer YO `el sentimiento sustancial operante que percibe a sí mismo y que se expresa´. Pero con una reflexión mayor, que el hombre haga luego sobre sí mismo, él vendrá a conocer la identidad de *sí hablante* y de *sí hablado*; y entonces recibe una significación más completa, viniendo a significar `el sujeto humano operante (el sentimiento sustancial operante) que se percibe a sí mismo como operante, que como tal se expresa, y sabe que él, que habla, es idéntico a él que ha hablado”¹³.

La elaboración de la idea del yo en los niños

9. No es suficiente que los niños usen los pronombre *yo, tú, él*, para que los entiendan y los apliquen correctamente.

Elaborar la idea del yo, esto es, elaborar su comprensión y uso, requiere algunas condiciones:

“El YO, en efecto, supone, como hemos visto, 1º que el hombre que haga uso de él, tenga el concepto abstracto de la acción de hablar; 2º que refiera esta acción de hablar a un sujeto que habla; 3º que entienda que el YO significa justamente este sujeto que habla. ¿Quién no ve cuán difícil debe ser hacer todo esto por parte del niño?”¹⁴.

Con frecuencia, lo niño, al no poder identificar el pronombre Yo con él mismo que está hablando, utiliza su nombre propio (Pedro, por ejemplo) para referirse a sí mismo, considerándose -desde nuestro punto de vista de adulto- como desde afuera de sí. Así, como escucha que otros lo llaman Pedro, no dice entonces “Dame pan”, sino “Da pan a Pedro” o “Pedro quiere pan”. Esto indica que no ha construido aún la idea de YO.

10. Rosmini estima que existen grados de intelección que los niños van gradualmente construyendo para comprender. Resumamos brevemente sus largos análisis, mediante algunas de sus afirmaciones.

“En el primer orden, el niño no percibe sino los objetos externos. Supongamos que en el segundo él perciba las acciones. En tal caso, solamente en el tercer orden, y no ciertamente antes, las aplicará a un agente; pero él no sabrá todavía de ser él mismo este agente, porque entre los agentes no ha encontrado aún a sí mismo. Llegado a este punto, él no puede hablar de sí más que en tercera persona”¹⁵.

En un cuarto orden de intelección, el niño comienza a notar con distinción las diferen-

¹³ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 314. Cfr. GARCÍA SERRANO, M. *Yo e identidad personal en Theoria*, 1996, n. 26, p. 163-189. HALPERIN, P. – ACHA, O. (Comp.) *Cuerpos, géneros e identidades*. Bs. As., Signo, 2000. TAYLOR, R. *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós, 1996.

¹⁴ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 315.

¹⁵ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., nº 384. Cfr. GRINBERG, L. – GRINBERG, R. *Identidad y cambio*. Bs. As., paidós, 1976.

cias de las cosas. Ayudado por el lenguaje y sus pronombres, y por sus propias necesidades, el niño comenzará a percibirse y distinguirse a sí mismo como agente entre otros agentes; y como alguien que permanece y se distingue de sus acciones.

11. La necesidad, que aparece ahora y que lleva al niño a prestar atención a sí mismo, se halla en la necesidad de atribuir las acciones a los actores. Entonces el niño puede atribuir al sentimiento fundamental que él siente (que es su vivir, su sentimiento-vital) ciertas acciones que se dicen suyas o propias.

Primeramente, el niño no puede atribuirse ciertas acciones si, al mismo tiempo, no se ha percibido como un sentimiento fundamental permanente. Cuando lo logra, entonces el niño entiende el monosílabo YO como significante de aquel sentimiento fundamental que comprueba y percibe como autor de acciones. Mas ahora le añade, en la plena comprensión de yo, la *identidad* que se da entre él que conoce y pronuncia, y el sentimiento fundamental operante.

12. De aquí la importancia de la identidad: *sin identidad no hay yo*, sujeto responsable de sus acciones. Se trata todavía de una identidad al presente entre la *acción* y el *sujeto* de la acción (sujeto ínsito en el sentimiento fundamental). No se trata aún de una identidad del sujeto (del mismo sujeto) *en el tiempo* transcurrido: en el pasado y en el presente. Mas, ayudado de la memoria, el niño comprenderá rápidamente también este aspecto.

“La IDENTIDAD del YO, en medio de la variedad de las acciones y de los tiempos, es un conocimiento que nace y que se refuerza poco a poco, mediante continuas experiencias, y acrecienta infinitamente el conocimiento de sí mismo”¹⁶.

Con la obtención de la conciencia de la propia identidad, el niño (y el ser humano en general), se inician en la construcción de la propia personalidad, en la conciencia de la propia historia personal y social.

La imputación moral, consecuencia de la toma de conciencia de la identidad propia

13. Mientras el niño sólo se siente a sí mismo, obra según las leyes del sentimiento espontáneo, según el placer o dolor que siente. Mas cuando el niño comienza a percibirse a sí mismo, él adviene un gran cambio en sus acciones: surge el operar libre y moral.

Mientras el niño no se percibe, no puede proponerse a sí mismo como finalidad de sus acciones voluntarias. No hay posibilidad de que el niño sea moralmente egoísta. La voluntad sólo obra tras el conocimiento de las cosas, a las cuales adhiere o rechaza. Por lo tanto, hasta tanto no se conozca no puede hacerse objeto de su voluntad y ser egoísta.

“El *egoísmo* no puede comenzar antes que el hombre se haya entendido a sí mismo. Por lo tanto, de la noticia del yo comienza la posibilidad del verdadero egoísmo”¹⁷.

El egoísmo consiste en ponerse a sí mismo como finalidad de sus acciones. El primer

¹⁶ Las mayúsculas se hallan en el texto original. Esto indica la relevancia que Rosmini le atribuía a la idea del yo y de la identidad, dado que en todas sus obras muy raramente utiliza este recurso. ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 385.

¹⁷ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 419. Cf. ERIKSON, E. *Identidad, juventud y crisis*. Bs. As., Paidós, 1991. HORSTEIN, L. *Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad*. Barcelona, Paidós, 2000.

grado de egoísmo se halla en olvidarse de los otros y no pensar más que en sí mismo. Este grado de egoísmo nace generalmente de la ignorancia: en considerar y darles importancia a los objetos solo en relación a nosotros mismos y no por lo que ellos son.

Pero el egoísmo, un segundo grado, se halla en juzgar con medida diversa a nosotros mismos y las cosas propias, respecto de los otros y de sus cosas¹⁸.

Lo propio de una buena educación, en esta edad, se halla en ayudar a que el niño conozca y reconozca las cosas y acontecimientos con toda imparcialidad.

14. Pero la toma de conciencia de la identidad propia no es un camino que necesariamente lleva hacia el egoísmo; es también el camino para reconocer la propia responsabilidad y valor moral.

“Esta conciencia hace de modo que el hombre pueda juzgarse a sí mismo, pueda imputar a sí mismo sus acciones, entender la imputación que le viene hecha por parte de los otros, la alabanza, la desaprobación, el premio y el castigo”¹⁹.

Como la conciencia de sí implica la conciencia de la propia identidad en varios tiempos, surge la posibilidad de la memoria de las cosas pasadas y los proyectos abiertos hacia el futuro. La ausencia de la idea de pasado excluye la memoria del dolor y el placer pasado, como la ausencia de la idea futuro excluyen la idea temor por lo venidero desconocido. Antes de la idea de sí mismo, la vida del niño está ceñida al presente.

El niño pasa ahora de la identidad real (la permanencia de sus sentimiento fundamental), a la idea de un YO, en parte, permanente y, en parte, incesantemente modificado, del cual registra los cambios y puede hacerse una idea de su propia identidad (conciencia de la permanencia de sí) y de la responsabilidad moral de sus actos.

“La verdad es que nuestra propia identidad consiste en esto: que `el Yo conoce que él es siempre el mismo en medio de continuas variaciones que nacen en él’. Por lo tanto, el YO es sujeto, a un tiempo, de inmutabilidad y de variaciones”²⁰.

El yo invariable y el yo variable no constituyen dos YO, sino que son el mismo principio viviente en potencia (único y simple) y en acto (único y simple como principio, pero con los diversos términos de sus actos), tomando conciencia de sí. Mas para que surja la idea del YO se requiere reflexión, y no estar encerrado en las percepciones que son como imágenes presentes; pero que no llevan a la reflexión sino que, al contrario, la evitan²¹.

15. Hasta tanto el niño carece de la conciencia de la propia identidad, apreciará los actos separadamente; mas no los referirá a su persona. En consecuencia, el niño se fastidiará no poco si le incriminamos durante varios días, repetidamente, el haber cometido una acción.

¹⁸ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 421. Cfr. CRUZ, M. *Hacerse cargo. Sobre la responsabilidad e identidad personal*. Bs. As., Paidós, 1999.

¹⁹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 423. Cfr. DAROS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992, p.93-100.

²⁰ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 424 nota 1. Cfr. BRAILOVSKY, A. *Identidad*. Bs. As., Sudamericana, 1980. BREZINKA, W. *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel, 1978. COLLIER, X. - CASTELLÓ, R. *Bases sociales de la identidad dual en Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 1999, n° 88, p. 155-184.

²¹ Cfr. TURKLE, S. *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona, Paidós, 1997. VIDARTE, V. (Ed.) *Las identidades del sujeto*. Valencia, Pre-Textos, 1997.

Por consiguiente, cuando el niño, carente de identidad propia, promete no cometer más una acción, esto significa para él que no la cometerá más ahora; que dejará de hacerla en el presente.

El niño adquiere primeramente la conciencia de sí al presente: advierte que es él el que realiza una acción. Por ello, juzga solo su acción presente; cada una de ellas separadas del resto. En un segundo momento, advertirá la permanencia del mismo sujeto en el transcurso de varias acciones: esto requiere una idea universalizada del sujeto; y es entonces cuando la conciencia de sí se convierte en conciencia de la propia identidad (la identidad de sí en varios tiempos)²².

16. Por cierto que el ámbito en que vive el niño le hará tomar una diversa identidad social de sí mismo, lo cual le otorgará capacidades y discapacidades socialmente adquiridas²³.

La identidad personal se va conformando en un contexto social y nace así la idea de la *identidad social*, de la permanencia y de los cambios del grupo de personas que acompañan al niño y que constituyen su punto de referencia y su apoyo para una escala de valores por los cuales luchará cada individuo²⁴.

Ante todo el niño reconoce la permanencia idéntica de las personas (especialmente de la madre) que lo rodean, no obstante que cambien de ropa o posición. Luego surge la identidad de las cosas y finalmente, la identidad propia.

Mas pedagógicamente hablando, la identidad, cuando se realiza proyectándose en otro, es una *identidad heterónoma*: un proceso de identificación con alguien. Propiamente no se ve a sí mismo sino al otro, o a sí como otro que él desea ser, al que admira.

Si esto se prolonga y sucede con los adultos, entonces puede producirse el fenómeno de una *identidad alienada, proyectada en el ídolo*, masificada, carente de identidad personal²⁵. La extraversión de la vida posmoderna contribuye no poco a la realización de este fenómeno pisco-social. Se fantasea con la idea de ser el otro (el famoso, el rico, el hermoso), de tener los derechos o facilidades que tiene el otro, pero ignorando las circunstancias y esfuerzos que realiza el otro. Se trata de alfabetos sociales de la propia identidad²⁶.

La educación como un proceso de aprehenderse

17. El concepto de educación puede tomarse en varios sentidos: es polisémico. Algunos consideran que la educación equivale al contenido que ha aprendido una persona, hasta el punto que una persona educada es sinónimo de una persona erudita. Otros consideran a la educación más bien como un proceso de maduración de la persona: como un cambio cualita-

²² ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n° 425. Cfr. BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata, 1998. COHEN, A. *Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity*. London, Routledge, 1994.

²³ GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península, 1997. DAROS, W. *Ideología, práctica docente, y diferencias culturales. Del discurso humano a la acción humana de enseñar democráticamente*. Rosario, Artemisa, 1997. LÓPEZ DE LA OSA, R. *Ciudadanía, identidad colectiva y pluralismo en Estudios Filosóficos*, 1999, n° 139, p. 461-487. STEINBERG, S. – KINCHELOE, J. (Comps.) *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid, Morata, 2000.

²⁴ Cfr. MARDUCHOWICS, R. *Revalidar la identidad cultural en Cuadernos de Pedagogía*, 2000, n° 297, p. 32-36. Mc LAREN P. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Homo Sapiens, 1999. Mc LAREN, P. *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna en Cuadernos*, 1994, n. 1, p. 1-93. NUNER-WINKLER, G. *Juventud e identidad como problemas pedagógicos en revista Educación*, (Tübingen), 1992, n. 45, p. 52-69.

²⁵ Cfr. ORTEGA, F. *Una identidad sin sujeto en Cultura y Educación*, 1999, n° 14/15, p. 129-145.

²⁶ Cfr. RACEDO, J. et al. *Los alfabetos sociales de la identidad*. Tucuman, Cerpacu, 1994. RASOOL, N. *Flexible identities en British Journal of Sociology of Education*, 1999, n° 1, p. 23-37. ROMO TORRES, R. *Identidad como problema en la obra de Paulo Freire. Un diálogo epistemológico-pedagógico en Revista de Tecnología Educativa*, 1999, n° 3-4, p. 371-388.

tivo que se produce en el sujeto que se educa.

En este segundo sentido, la educación puede ser considerada todavía en dos aspectos: como una forma de maduración producida por agentes externos a quien se educa (heteroeducación); o por cada sujeto que ejerce sobre sí mismo el proceso de cambio, siendo responsable de los mismos (autoeducación).

18. La educación, entendida como heteroeducación, es generalmente el concepto de educación que ofrecen los sociólogos y políticos. Émile Durkheim nos ha dejado una definición de la educación como un proceso de socialización metódica de las generaciones jóvenes:

“Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”²⁷.

19. Si para Durkheim la educación es un proceso que responde a necesidades sociales, para otros pensadores la educación no puede reducirse solamente a eso. El hombre es una persona con actividad, con deberes y derechos individuales, anteriores o lógicamente previos a la constitución de la sociedad y a la concepción del hombre como un socio de otro hombre. Los hombres pueden tener entre sí relaciones de justicia, deberes y derechos, sin constituir sin más una sociedad, sin ser socio con otro hombre. Dicho en otras palabras, *si bien el hombre es un ser social, su ser no se reduce a ser socio*: él es también una persona con libertad y responsabilidad individual.

En este contexto, algunos pensadores consideran el proceso educativo como un proceso orientado a formar a las personas, las cuales tienen también entre ellas relaciones sociales. La autonomía (aunque sería preferible hablar de autodeterminación²⁸) se convierte entonces en una finalidad importante del proceso educativo. Así lo propuso especialmente la escuela activa.

“Para no ser un esclavo o un parásito, es necesario que los jóvenes y las jóvenes vivan de una manera autónoma (de façon autonome) para su bien y el de la sociedad... Pero es sobre todo a la autonomía moral a la que tiende la nueva pedagogía en el dominio de la educación social (dans le domaine de l'éducation sociale)”²⁹.

20. Ahora bien, en el contexto de la filosofía de A. Rosmini, la educación es un proceso que, si bien es ayudado por diversos agentes (padres, docentes, escuelas, etc.) fundamentalmente es un proceso de aprendizaje y el producto de ese proceso de aprender.

Pero la educación es un proceso en el cual, más que aprender cosas (matemática, historia, etc.), el que aprende aprende a aprehenderse, esto es, a dominar sus posibilidades de ser. Y en este contexto, es fundamental el aprendizaje de la propia identidad, el aprender a ser uno mismo libre y responsable de su ser en su dimensión individual y social.

21. Al aprender, como la palabra lo indica (*aprehendere*), *adquirimos* informaciones,

²⁷ DURKHEIM, É. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976, p. 98.

²⁸ Cf. DAROS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación. Con prólogo de Giuseppe Vico*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997.

²⁹ FERRIÈRE, A. *L' école active*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, 1969, p. 116 y 126.

habilidades, conductas que no eran innatas; pero *sobre todo adquirimos el dominio de nosotros mismos*, de nuestras posibilidades, desde el núcleo de nuestra identidad: aprendemos a ser nosotros mismos; a decidir acerca de nuestras acciones.

Al aprender, cada sujeto debe realizar una actividad, que a veces exige esfuerzo, para lograr una finalidad: es una actividad, una realización del psiquismo humano más o menos fácil o costosa según las personas y según sus deseos o proyectos de vida. Aquí surgen las dificultades psicológicas del aprendizaje y de la educación³⁰.

22. Ahora bien, según Rosmini, la actividad de psiquismo al aprender está motivada por diversas razones, que aclaran algunas exigencias psicológicas del aprender humano:

a) Ante todo, *aprendemos movidos por los estímulos exteriores que excitan la atención intelectual del hombre*. La atención es un acto con el cual se concentra la fuerza intelectual sobre un objeto con exclusión de los otros. Esta atención es "llamada" o concentrada, ante todo, mediante sensaciones placenteras o dolorosas hacia las cuales el sujeto se vuelca para gozarlas o evitarlas³¹.

Lo primero que mueve al psiquismo del sujeto humano es el ambiente que lo rodea y lo estimula, produciendo sensaciones en el sujeto. Lo que siente el sujeto humano, en su primera e imperfecta acción de percibir, es *una acción*, que un ente diverso del sujeto (por lo tanto, extra-subjetivo) hace en el sujeto que siente. Pero no cae bajo la atención del sujeto, el sujeto mismo, ni el *modo, las características o cualidades* de esa acción. Los niños, -y en forma análoga los pueblos primitivos-, parecen responder a "esta ley psicológica: Ver en todas partes lo ilimitado y tener suma dificultad en notar los confines de las cosas"³².

En la percepción, se percibe *todo* el objeto percibido; pero el niño en particular, y el hombre en general, no prestan igualmente atención al todo y a las partes. Lo imperfecto es el *aspecto psicológico* de la percepción por la falta de dominio de la atención de sí mismo o del estímulo preciso que defina el interés en la atención. Dado que los intereses cambian y se definen, también la atención y, por lo tanto, lo que se percibe, se delimita psicológicamente por esos intereses.

Luego movido por su necesidades, el sujeto humano va poniendo atención a *los modos* de operar del agente exterior a él, y entonces perfecciona su percepción del ente, la cual se hace gradualmente más positiva. La percepción humana es, pues, determinada por el objeto sensible (extrasujetivo) -y éste es el aspecto objetivo de conocimiento- y condicionada psicológicamente por los intereses del sujeto -y ésta es la limitación psicológica del conocimiento humano-.

23. b) En segundo lugar, *aprendemos observando*. Las percepciones crecen y se perfeccionan en la medida en que la atención del espíritu se aplica a todas las partes de la sensación que tiene del objeto. La atención sólo puede observar lo que los sentidos le ofrecen: he aquí una limitación y un camino de progreso. Cabe al sujeto observar *todo y cada una de las partes* de lo que observa. Por ello, es muy importante la *variedad y armonización (tacto, olfato, oído, gusto, vista) de los sentidos* que emplea el ser humano, la *frecuencia* y el *tipo de contacto y manipulaciones* que puede realizar el sujeto con los objetos a fin de poder observarlos mejor si

³⁰ Cfr. DAROS, W. *Exigencias filosóficas para determinar 'lo psicológico' en el proceso de aprendizaje*, en *Sapientia*, 1984, Vol. 39, p. 193-216. COLL, C. *Psicología y didáctica: una relación a debate en Infancia y Aprendizaje*, 1993, n. 62-63, p. 59-73.

³¹ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 60, n.95, nota 1; p. 66, n. 110.

³² Idem, p. 295, nota 1. Cfr. ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, p. 192-193.

le presta una variada atención³³.

Lo percibido de los objetos exteriores constituye el contenido y el primer orden de intelección desde el punto de vista gnoseológico; pero *la forma* de percibirlos y observarlos constituyen los primeros principios y las primeras dificultades psicológicas del aprendizaje. El psiquismo debe: 1) advertir el objeto exterior, 2) unir las sensaciones procedentes de diversos sentidos en un solo objeto, generando una identidad objetiva, atribuyendo todas las cualidades del objeto a un solo agente exterior relativamente estable (idea común de cuerpo); 3) distinguir en una sensación única (por ejemplo, la visual) los diversos aspectos (por ejemplo, los colores). Todos estos actos son diversos, pero pertenecen a *la percepción* y por ello, desde el punto de vista gnoseológico constituyen el *primer nivel de intelección*. También pertenece a este orden *la memoria de las percepciones* y las *ideas imperfectas y asociadas* (aún sin análisis ni síntesis alguna), a partir de diversos sentidos, que surgen con la actividad del psiquismo sobre el objeto de las percepciones.

El niño quiere observar todo, experimentar todo y lo hace en forma no regulada. El niño, en el primer orden de intelección, observa pero no razona. La función del docente, en esta edad, se halla "en regular las observaciones y las experiencias", para que el niño *domine lentamente la atención* que pone en las mínimas partes del objeto. Esto constituye ya un acercamiento a lo que será luego la percepción de sí mismo como sujeto ante los variados aspectos del objeto. La capacidad de aprender crece si crece el dominio de la atención (que es ya un dominio del sujeto, aunque sin una conciencia vuelta sobre el sujeto) por parte del sujeto que aprende, estimulado por un problema.

"Aprenderá aquel que se ejercita en *tener firme el pensamiento sobre el problema* que se propone. Una de las ocasiones más comunes que impiden a los hombres la adquisición de la ciencia es el no saber mantener el pensamiento dentro de los límites propuestos hasta haberlo resuelto plenamente. Y no lo saben porque no se han ejercitado; y no se han ejercitado porque sus maestros no les hicieron conocer la importancia y la facilidad de salir de la cuestión y pasar inadvertidamente a otra...Tener por largo tiempo el pensamiento en una cuestión resulta molesto. Para quitarse de sí esta incomodidad los hombres (y más aún los niños) precipitan la conclusión y afirman lo que todavía no han visto con el pensamiento"³⁴.

24. Aprende quien llega a dominar su atención, esto es, la atención del sujeto que es capaz -como sujeto único e idéntico- de unificar el dominio de sus fuerzas. Esto posibilita mantener los pensamientos en *coherencia*, formar un sistema o estructura de comprensión. Mas la coherencia es algo que cobra importancia en la medida en que el niño es llevado a prestar atención a lo absurdo que es la contradicción, con la cual se pretende afirmar que el ser y la nada es lo mismo, que una silla es y no es, al mismo tiempo y bajo el mismo respecto. El concepto de no-ser, de nada e incluso de muerte, no es un concepto primario; porque el niño afirma ante todo los objetos que percibe y, en cuanto los percibe, y él no puede, en primera instancia, hacer la hipótesis de que no son. El niño no puede hacer *hipótesis* hasta tanto no pueda distinguir: a) el objeto percibido, b) de la posibilidad (o idea abstracta) del objeto, lo que no se da en los primeros niveles de intelección.

Por otra parte, el dominio de la atención es una manifestación de la voluntad, eje de la actividad del sujeto y de su real identidad (o permanencia, aún no conscientemente conocida),

³³ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 67-68, 159.

³⁴ ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. II, p. 56, n. 882.

porque *uno y el mismo es el sujeto* que conoce y el que quiere. Conocido un objeto por la percepción, surge en el sujeto humano una actividad racional y natural: la *voluntad* que produce *voliciones afectivas*. En el niño, por haber sentido y conocido un objeto agradable, sin juzgarlo, surge una adhesión afectiva benevolente: lo quiere. No hay en esta edad del niño ni mérito, ni libertad ni conciencia: pero hay una moralidad naciente, su voluntad da su afecto a los entes en cuanto existen en su percepción. Estos afectos en los niños son fuertísimos, impetuosos (pues lo sienten y perciben con todo su ser); pero son volubles, porque el objeto mismo de percepción no es duradero³⁵, dado que falta aún la construcción psicológica de la permanencia del objeto, falta el dominio permanente de la atención del sujeto sobre el objeto. Los niños pequeños lo quieren todo e inmediatamente, pero no por mucho tiempo: sólo mientras lo percibe.

25. c) En tercer lugar, aprendemos en cuanto *dominamos* actividades. Las actividades no son aún el sujeto mismo en cuanto principio idéntico; pero las actividades del sujeto no existirían sin el sujeto (que aún no es tomado en consideración, si no hay conciencia de sí). El hombre comienza a ejercer su capacidad de sentir desde que existe. También conoce perceptiva y espontáneamente desde que intuye la idea del ser y existe con un cuerpo en el que -y con el que- siente. Pero conocer no es cualquier actividad instintiva, ni significa lo mismo que aprender. Rosmini admite diversas actividades que se dan en el bebé, sin implicar un desarrollo intelectual dominado por un proceso de aprendizaje; así por ejemplo, a) el instinto³⁶ que nace de la necesidad de evitar un estado doloroso, b) el instinto que nace de la necesidad de sentir simplemente y de gozar sensaciones agradables; c) el instinto hacia las cosas animadas que genera la simpatía; d) el instinto de imitación que nace de la simpatía; e) el instinto y necesidad de obrar simplemente por placer, que encuentra en el ejercitar sus fuerzas; f) los hábitos³⁷.

Adviértase que al aprender, el niño no sólo hace una actividad por la que adquiere un *contenido apprehendido*; sino principalmente adquiere (apre-hende) una *forma de aprender*: desarrolla una actividad creciente y la comienza dominar y, en cierto modo a *dominarse*, porque lo que domina son sus acciones, sus actividades. En este sentido, "el arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo: el arte de usar las propias facultades intelectivas y morales"³⁸.

26. En el primer orden lógico de intelección (de los seis meses al año), los objetos percibidos comienzan a ser percibidos con orden; y en la primera edad psicológica de aprendizaje el infante comienza a dominar el poner armonía entre lo que ve y lo que siente con el tacto, el oído y el gusto. Se trata de una primera aproximación dirigida hacia el dominio del sujeto.

Es conveniente que los docentes (comenzando por la madre) den al bebé y al niño la posibilidad de observar ordenadamente colores, sonidos, etc. El objeto conocido comienza a alcanzar unidad cuando el sujeto comienza a prestar atención a las relaciones; y entonces las facultades mismas del sujeto también comienzan a lograr unidad. Aprender y educarse implica ir logrando una *unidad objetiva* en la visión del mundo y una *unidad en las posibilidades del*

³⁵ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 88, n. 140. FLORES D'ARCAIS, G. *Rosmini e Rousseau: la critica all'adulterio en Pedagogia e Vita*, 1955, Lug. p. 424.

³⁶ Rosmini considera al instinto una espontaneidad motriz vital de todo sujeto que siente; ella nace de la sensibilidad del sujeto. Por su naturaleza es una potencia ciega; pero en el hombre lo que se da es el instinto humano, el cual, si bien es ciego en cuanto es instinto, sin embargo se asocia a algún conocimiento con el cual proseguir o terminar su acción espontánea. El instinto continúa una acción o bien la excita. ROSMINI, A. *Psicologia*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. I, n° 317; Vol. II, n° 1067, 1091, etc.

³⁷ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 79, n. 131. Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., p. 252-326, n. 367-495. ROSMINI, A. *Psicologia*. Op. Cit., Vol. II, p. 133-141, n. 1066-1090.

³⁸ ROSMINI, A. *Logica*, o. c., n. 870.

*sujeto*³⁹. En este sentido, se podría afirmar que Rosmini ha sido el padre de las escuelas de estimulación temprana, pues lo había sugerido en 1836.

27. El segundo orden lógico de intelección, en la concepción rosmíniana, comienza al año con el uso de los signos del lenguaje. Los conocimientos implicados en este caso son -además de los del primer orden de intelección que persisten- los objetos de percepción del tiempo y orden ya percibidos, más las *relaciones inmediatas* que se establecen entre ellos.

La actividad del hombre no se mueve si no es excitada por estímulos, y sólo en tanto y en cuanto (y no más) estos estímulos tienen la potencia para excitarlo. Las cosas sensibles son estímulos necesarios y suficientes para ser percibidos; pero ellas no nos estimulan a dirigir la atención sobre las *relaciones* entre las partes del objeto, dejando una y considerando otra, o entre los objetos, o entre el objeto y el sujeto que los piensa. Esto se logra con la ayuda de signos arbitrarios, especialmente a través del lenguaje.

Cuando el niño o el hombre reflexiona (*re-flectere*) vuelve su pensamiento sobre un pensamiento anterior. Para que el ser humano pueda hacer esto no es suficiente que tenga las potencias (de sentir y de conocer) para hacerlo; se requiere además, como condición, un *estímulo adecuado* que lo lleve a fijar su atención sobre una parte del objeto o sobre sus relaciones o sobre los actos con los cuales fue conocido.

"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"⁴⁰.

28. La razón de esto se halla en que los estímulos para volver sobre el conocimiento de los objetos son más concretos, fáciles y eficaces, que aquellos que llaman la atención sobre las relaciones o los actos del sujeto.

En el primer orden del conocer, las dificultades psicológicas aparecen cuando el niño no encuentra el objeto que desea percibir. En el segundo orden, las dificultades psicológicas aparecen cuando el niño no recibe los estímulos simbólicos, necesarios y suficientes, para atender a las relaciones.

Adviértase, sin embargo, que mediante los símbolos y signos el hombre y el niño se representan (se vuelven a presentar en la mente) los objetos y relaciones, estén físicamente presentes o ausentes. Al comenzar a manejar el lenguaje, el niño comienza *manejar la realidad en su representación*, con ausencia de las cosas mismas, a las que nombra; comienza a abstraerse de la realidad y comienzan también las posibilidades de error. El lenguaje se convierte además en una memoria artificial con el cual re-trae la realidad ausente que menciona. El niño comienza a conocer cosas actualmente invisibles.

Como son muchas más las cosas ausentes al niño que las actualmente presentes, el lenguaje presenta una ayuda extraordinaria, fácil y manejable, de información, lo que acrecienta en mucho lo obtenido por medio de las percepciones de los objetos.

³⁹ Idem, p. 90, n. 144.

⁴⁰ Idem, p. 98, n. 159. Cfr. CASOTTI, M. *I capisaldi della pedagogia rosmíniana* en *Pedagogia e Vita*, 1955, n. 5, p. 397-409. JOLIVET, R. *Introduction à la philosophie de A. Rosmini* en *Giornale di Metafisica*, 1952, n. I, p. 76-105.

29. Ahora bien, el manejo psicológico del lenguaje, de su operatoria, lleva a un acrecentamiento del manejo lógico de las ideas con las que nos referimos a la realidad. En efecto, la mayoría de los vocablos de un lenguaje (a excepción de los nombres propios, pronombres demostrativos y algunos adverbios de lugar y tiempo) expresan *ideas abstractas*. Todo ello exige un acrecentar, aprendiendo, el dominio de las facultades del sujeto que aprende.

Todas las ideas son *universales* en cuanto son lo inteligible de una cosa. La inteligibilidad de una cosa determinada y singular es su *idea plena*: es *universal* porque con esa idea podemos conocer esa cosa tantas cuantas veces queramos. Pero una idea plena y universal no es una idea abstracta. La *universalidad* es la inteligibilidad que se añade a una cosa; la *abstracción*, por el contrario, es la consideración por separado de un aspecto o parte de la cosa. La universalidad se produce naturalmente al darse la percepción, pues en ésta unimos la idea del ser a las cosas sentidas, haciendo de lo sensible algo inteligible. La abstracción, por el contrario, implica una actividad psicológica por la cual, mediante la ayuda de los vocablos se nos llama la atención sobre alguna parte o aspecto de una cosa ya conocida, dejando de considerar lo demás⁴¹.

30. Los objetos del conocimiento humano adquieren un *orden lógico natural*. Un objeto material es primeramente *percibido*, lo que significa que tiene *un elemento sensible* que aporta algún sentido y *un elemento universal inteligible* que procede de la innata idea del ser. Sobre ese objeto percibido (sentido e inteligido) comienza el trabajo psicológico de *comprensión lógica*, que consiste en un volver (un reflexionar) del psiquismo, gobernando la atención de la mente sobre lo conocido, para relacionar las partes del objeto entre sí o con otros objetos. De este modo, es posible abstraer algo de lo percibido: considerarlo en un aspecto o en otro, generando ideas abstractas.

Según Rosmini, el niño reflexiona desde muy pequeño, aunque no tiene conciencia de ello: "Combinar juntos dos objetos es ya una reflexión"⁴². Así es que en el segundo orden de intelección los niños ya pueden conocer lo grande o pequeño de un objeto, confrontando dos objetos a la vez. Esto ya exige en el niño pequeño un notable esfuerzo psicológico de atención y retención de la intención. Mas el niño no es aún consciente de estar él conociendo (no se da aún conciencia de la identidad real que él es), pues no presta todavía atención a la relación del objeto conocido con el sujeto cognoscente (mediante el vocablo "yo"), sino que queda totalmente atraído por el estímulo sensible del objeto.

Luego de elaboradas algunas ideas abstractas, es posible volver (reflexionar) sobre esas ideas abstractas y advertir o inventar nuevas relaciones, por lo que *comprender* se convierte en un trabajo, psicológico y lógico, que produce un *sistema* complejo de pensamientos (aspecto psicológico) y conocimientos (aspecto lógico).

31. Las *ideas abstractas* son el producto de una *elaboración y construcción* que cada niño va haciendo a partir de la ayuda del lenguaje utilizado en un clima social. Conocer mediante ideas abstractas es una *forma* de conocer; pero no es la invención del conocer mismo: mediante los solos vocablos no creamos la inteligibilidad en las cosas. Solo teniendo la facultad de conocer, mediante la innata idea del ser (la luz de la inteligencia; los escolásticos apelaban a

⁴¹ Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 489-493.

⁴² ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 120, nota n. 4.

los primeros principios), podemos elaborar diversas formas de conocer: una de ellas consiste en conocer en forma abstracta, considerando separadamente las cosas o algún aspecto de ellas⁴³.

"Cuanto hablan al niño, provocan continuamente que la atención del niño se coloque no sólo en un universal, sino en un abstracto. Esta es una operación nueva para él, la cual lo lleva a las intelecciones de segundo orden. Cuando el niño siente tantas veces llamar *perro* al perro de su casa; llamarlo *perro* hoy y mañana, cuando era pequeño y cuando vino grande...y siente llamar *perro* a todos los perros, grandes o chicos, de un pelamen o de otro... entonces llega el tiempo en que su mente, ante tanta variedad de objetos, fija lo único por lo que se usa el mismo nombre. Él abstraer a fuerza de oír la misma palabra aplicada diversamente a lo que forma el elemento común de los perros (la naturaleza canina)"⁴⁴.

32. Consecuentemente con esto, surgen normas para la ciencia y el arte de enseñar: la didáctica. A veces la actividad intelectual del niño *requiere su tiempo*, lo que resulta tedioso para el docente que desea imponer, con su autoridad, un ritmo que no posibilita al niño aprender. Otras veces el docente grava la memoria del niño con mucho material (sin dar trabajo a la inteligencia, la cual sólo aspira a entender relacionando las cosas), lo que resulta molestísimo, fatigoso, cruel e inhumano para los niños. Unas veces se enseña con un material muy superior a la inteligencia del niño, esto es, se le exige comprender órdenes de intelección superiores a lo que ha alcanzado, "por lo que no entiende absolutamente nada, excepto palabras". Otras veces, la atención de los niños no recibe el medio y estímulo adecuado para atender el aspecto sobre el cual se le quiere llamar la atención. Finalmente aun cuando se le proponga a la joven inteligencia conocimientos convenientemente ordenados, con recursos adecuados a la atención de los niños, éstos no aprenden porque el docente los hace pasar de un conocimiento a otro, sin advertir si los niños comprendieron lo primero que sirve de base a lo segundo; sin advertir si llegaron a penetrar en ello y a recuperarse del desconcierto que produce toda idea nueva⁴⁵.

Rosmini estaba convencido de que la educación y el aprendizaje debían ser, por una parte, negativos, "no pretendiendo o exigiendo del niño lo imposible"; pero, por otra parte, debían ser positivos, no adulando a la naturaleza humana, sino reconociendo las conductas defectuosas y ayudando en la corrección. "La voluntad se pliega espontáneamente a las disposiciones benignas y malignas, por lo que muestra también ella una mezcla de bien y de mal"⁴⁶. La educación se va dando, pues, como una preparación para el ejercicio de la libertad en la elección de valores objetivos, respaldados en el ser de las cosas y acontecimientos⁴⁷.

Conclusión

33. Cabe destacar la importancia del pensamiento de Rosmini, por lo que implica de sagacidad psicológica y lógica al reflexionar sobre la elaboración de la idea del yo, la toma de conciencia de la permanencia real del sujeto, no obstante la diversidad de sus actos.

Es también actual la importancia que Rosmini otorgaba a la función del lenguaje, entendido como medio para la elaboración de ideas abstractas, en particular para concentrar la

⁴³ Cfr. DAROS, 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.

⁴⁴ ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 109, n. 173.

⁴⁵ Idem, p. 122-123, n. 186.

⁴⁶ Idem, p. 137, n. 205-206.

⁴⁷ Cfr. GARGANO, N. *Libertà. Sua base e suoi limiti in A. Rosmini*. Isola del Liri, Edit. Pisani, 1946.

atención sobre él mismo que realiza acciones sobre objetos que se distinguen de él.

Indudablemente Rosmini adelantó cuestiones y precisiones que sólo en el siglo veinte fueron objeto de reflexión filosófica, como las implicada en el análisis y función del lenguaje.

34. No se puede ignorar, además, la elaboración, por parte de Rosmini, de una concepción integral de la educación: de la mente, del corazón y de la vida volitiva y libre. Él ha pensado, con detenimiento, -de lo que hemos hecho aquí solo una sucinta mención- al ser humano en la posibilidad de construirse y constituirse como un sujeto unificado y permanente, en la construcción de su yo y en la aceptación de la diversidad.

Ha insistido en la importancia del *logro de la propia identidad y en el respeto por la diversidad*, base para la conducta moral y para la imputación de las acciones a los sujetos, sin la cual resulta imposible la vida social.

Ha insistido, además, en tener en cuenta la gradualidad en las formas de conocer de los niños, para poder facilitarles la construcción de los conocimientos y en la aprehensión del dominio de sí mismo, a lo cual tiende la educación.

Rosmini tendía a pensar el constructivismo de los conocimientos no como un logro aislado, sino como un paso para el logro de la identidad propia, y del dominio moral de las personas sobre sí mismas en la interacción con el medio, sin lo cual podríamos hablar de instrucción pero no de educación.

35.- En la época actual, el proceso de elaboración de la propia identidad recurre a medios nuevos, especialmente los digitales y virtuales. Los recursos varían, los medios lo aceleran, la fase heterónoma de la proyección de los ídolos admirados se virtualiza; pero sigue existiendo la necesidad de una construcción de la propia imagen, de la concepción de la propia permanencia, sin la cual no es posible llegar a la conciencia de la propia responsabilidad social⁴⁸.

Por cierto que la filosofía de la posmodernidad ha tenido que reflexionar sobre la posibilidad de la identidad cuando la presencia del sujeto, como permanente es puesta en duda, en las culturas del primer mundo⁴⁹. La problemática relacionada con la flexibilidad en la concepción del género también nos lleva a reflexionar sobre la construcción de la identidad⁵⁰.

⁴⁸ Cfr. McLAREN, P. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Homo Sapiens, 1999. CRUZ, M. *Hacerse cargo. Sobre la responsabilidad e identidad personal*. Bs. As., Paidós, 1999. LARRAÍN IBÁÑEZ, J. *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1996. DE PABLOS PONS, J. *Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural* en BORDON. *Revista Española de Pedagogía*, 1999, nº 4, p. 417-434.

⁴⁹ Cfr. ORTEGA, F. *Una identidad sin sujeto* en *Cultura y Educación*, 1999, nº 14/15, p. 129-145.

⁵⁰ Cfr. DUGEON, P. Y OTROS. *El aprendizaje de las identidades y las diferencias* en LUKE, C. (Comp.) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid, Morata, 1999. MARTIN, R. – BARRESI, J. (Eds.). *Personal Identity*. Oxford, Blackwell, 2003. COLMEIRO, J. *Memoria histórica e identidad cultural. De la postguerra a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 2005.