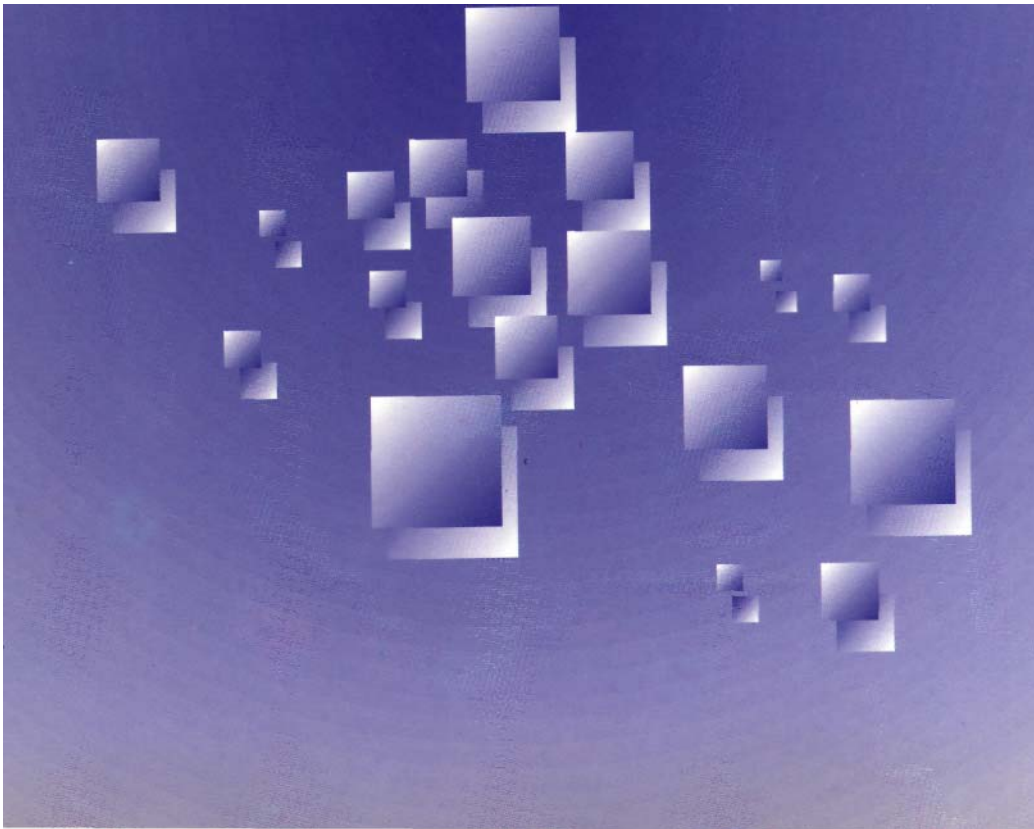


# CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ÓRGANO DEL INSTITUTO CALASANZ DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Número 161 enero-marzo 1995,  
pp. 8-33. Madrid - España

**DAROS, W. R.**

## **PRIORIDADES EN LAS FINALIDADES EDUCATIVAS**



## PRIORIDADES EN LAS FINALIDADES EDUCATIVAS

### Confrontación de la filosofía rosminiana de la educación con la de dos psicólogos

W. R. DAROS  
CONICET

#### EL CONCEPTO ROSMINIANO DE EDUCACIÓN

1. El filósofo Antonio Rosmini siempre tuvo preocupación por la educación. El *Instituto de la Caridad* que él fundó se propuso, entre otras finalidades, la promoción de la caridad intelectual no sólo mediante sus escritos filosóficos, sino también a través de las escuelas (1). De hecho, siendo Rosmini joven, escribió y publicó, en 1823, la obra *De la Educación Cristiana*, en tres libros. El volumen estaba dedicado a su hermana, monja fundadora y superiora del instituto de las Hijas de la Caridad en Trento. Tres años después, publicaba en Florencia, la obra *Sobre la unidad de la educación*, reimpresso nuevamente luego en 1827 en sus *Opúsculos Filosóficos*.

2. Estas obras se encuadran en un lenguaje y en el clima propio del siglo pasado, y en el marco católico de lucha apologética por una cultura cristiana; pero ubicando a la educación, más allá del concepto de instrucción, en una *visión integral de la persona con una prioridad moral*. Es justamente la perspectiva universal, propia de la filosofía, que se interesa por la naturaleza profunda del hombre, la que posibilita tomarla como *paradigma de reflexión* no obstante algunos aspectos caducados en el tiempo.

Las realizaciones de los hombres tienen sus modas y su caducidad; pero lo que sea el hombre es y ha sido objeto de constante preocupación filosófica. Jerónimo Bruner, aún siendo psicólogo, vuelve en sus últimos trabajos a proponer la necesidad de pensar el hombre completo y no reducirlo a un aspecto.

"La nueva ciencia cognitiva ha conseguido sus éxitos técnicos al precio de *deshumanizar el concepto mismo de mente* que había intentado reinstaurar en la psicología...De esta forma ha alejado a buena parte de la psicología de las otras ciencias humanas y de las humanidades... Muy pronto la computación se convirtió en el modelo de la mente, y en el lugar que ocupaba el concepto de significado se instaló el concepto de computabilidad" (2).

(1) Cfr. Raschini, M. A. *Contro la diffidenza per la verità. La carità intellettuale* en *Studi Calolici*, Milano, 1992, pp. 206-210.

(2) Bruner, J.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991, pp.19 y 23.

Según Bruner es necesario volver al "estudio apropiado del hombre", no despreciando la psicología popular y las creencias, sino analizándolas.

Vivimos en tiempos en que algunos filósofos, enfrentados con la existencia concreta y cambiante, ponen en duda el concepto mismo de naturaleza humana, al que consideran estático e incapaz de reflejar la realidad humana.

Antonio Rosmini, por su parte, no ha negado la existencia y el concepto de una naturaleza humana; pero no la ha considerado como algo estático. Por el contrario, para él, la *naturaleza* de un individuo está dada por *todas las posibilidades de realización* o potencias que entran en su constitución (3).

Rosmini se ubica en estas obras en una perspectiva cristiana y católica. Dios, al crear el universo, se ha propuesto una finalidad amplia, donde todos los hombres pueden realizarse, incluso los no creyentes, trabajando asiduamente en la fabricación de la misma casa, porque lo social está unido a lo religioso (4).

Rosmini estimaba que los hombres, una vez alejados de Dios (finalidad a la que tiende todo el universo, y a la que debería tender la sociedad humana) se encontraban en una situación donde se disolvían todos los vínculos que unen a los hombres entre sí. El hombre "se encuentra solo entre los hombres"; pero tiende sin embargo a la unión con los demás, porque está hecho por la *verdad del ser* (en el orden natural) y de la gracia (en el orden sobrenatural). El ser, que constituye la luz de toda inteligencia, es el origen metafísico de la unión entre los hombres.

3. Los efectos secundarios, en el ámbito de la educación, son frecuentemente tomados como lo principal de este proceso. Por ello, es *obra del sabio el ordenar* las partes en una totalidad y finalidad.

Ante todo se debe distinguir: a) la *realidad y realización* de la educación, b) de las *teorías* que sobre ella elaboran los hombres. *Una realidad no se comprende sin una teoría*, pero tampoco se confunde con ella. Mas dado que la educación no es un proceso espontáneo, que se logre sin la intervención deseada por hombre, se requiere de una teoría clara y precisa para realizarla, es decir, para que los hombres se eduquen según la concepción de la naturaleza humana que les es propia. Incluso para enseñar y aprender (que son modos en que se puede realizar la educación) se requiere una teoría de la enseñanza y del aprendizaje que potencie o corrija las acciones en esos sectores (5).

"La intención sobre toda la obra y su finalidad debe tenerse en toda su pureza y perfecta excelencia" (6), Debe tenerse clara la finalidad y lo esencial de la educación

(3) Rosmini, A.: *Antropología in servizio della scienza motale*, Milano, Fratelli Bocea, 1954, n. 851.

(4) Cfr. Rosmini, A.: *Sull' unità dell' educazione* en *Pedagogia e metodologia* *forma*, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 3; Colonna, S.: *L' educazione religiosa nella pedagogia di A. Rosmini*, Lecce, Milella, 1963; Sancipriano, M.: *Il pensiero educativo Italiano nella prima meta del secolo XIX* en AA. VV. *Momento di Storia della Pedagogia*, Milano, Marzorati, 1962. pp. 235-322. Girardi, G.: "I pregi e i limiti della pedagogia rosminiana" en *Nuova Rivista Pedagogica*, (1960), n. 1, p. 55-67; n. 2-3, p. 35-45; n. 4, p. 33-45.

(5) Cfr. Rosmini, A.: *Epistolario filosofico*. Trapani, Cèbeles, 1968, p. 245.

(6) Rosmini, A.: *Sull' unità dell' educazione* en *Pedagogia e metodologia*. O. c., Vol. II, p. 8.

para que se conserve enteramente y las reformas caigan sobre lo restante. Ahora bien es esencial a la educación la *unidad*. La educación en su esencia profunda es y debe ser una, y coherente con una finalidad moral y religiosa, y con los medios para lograrla. La *unidad en educación* posibilita formar al *hombre completo*, a tener sobre él una *consideración holística* y a jerarquizar los medios para posibilitarla.

En este contexto, afirma Rosmini, se dan dos actitudes: 1) la de aquellos que *abandonan los fines*, especialmente los religiosos, porque algunos imperitos no han sabido presentar adecuadamente lo que es la educación; 2) la de aquellos que confiados en los grandes fines se cuidan poco de buscar los *medios* para lograrlos. Entonces por la pobreza de los medios se pierde irracionalmente la finalidad. "Es tiempo de poner diligencia y estudio para encontrar los medios de un modo sapiente sin abandonar la finalidad" (7).

Por cierto que, al proponer una vida moral y la religiosa como meta de la educación, hay que "reconciliar a la religión con todo lo que ella no condena", con todo lo que hace benévola la sociedad de los hombres.

4. El Cristianismo ha hecho relevante la *finalidad* última del hombre y esta finalidad es la que da *unidad* al proceso educativo. Es la finalidad la que da precio a todos los medios: Dios es el único bien absoluto, lo demás (riqueza, poder, honor, ciencia, etc.) tiene valor en relación a este valor absoluto.

El proceso educativo debe llevar a que el hombre posea principios de acción y a que obre en consecuencia con ellos, formándose un carácter sólido. Estos principios no disminuyen la amplitud del saber, sino "definen algunos puntos eminentes y con plena visión" (8). Mediante estos principios valorados, el saber sobre educación adquiere orden y ligazón entre sí.

Sin *principios educativos*, sin *valores que son fines* del proceso educativo, la educación aparece como una "ciencia desmembrada y positiva. Positiva se llama a la materia del saber (a lo que conoce, no a su forma de conocerlo), la cual envanece al hombre dejándolo sin embargo ignorante". Muchos parecen ser los conocimientos de una *educación positiva*, porque están *desmenuzados y triturados*; pero sin una *idea, grande y espiritual*, que los una y los vivifique de modo que el hombre viva con coherencia. Por el contrario, existe una funesta opinión que estima que *basta saber* una máxima para ejecutarla, de modo que el docente la dice, la repite, la inculca. Pero el hombre no es solo mente que se guía por la verdad, es un ánimo con afectos, es un cuerpo, es alguien que actúa con los demás y elabora conductas.

"Con la sola instrucción, el precepto no más allá de la *mente*. Con la meditación se suscitan afectos que llegan al *corazón* y lo dominan; con los hábitos las ideas llegan, por así decirlo, hasta el *cuerpo*, haciéndolo ejecutor consecuente de las *acciones*" (9).

(7) *idem*, p. 9.

(8) *idem*, p. 11.

(9) *idem*, p. 12. Cfr. Mongiardino, N.: "L' aporia epistemologica dell' empirismo secondo Rosmini" en *Rivista Rosminiana*, n. 2, (1992), pp. 139-144. Lantrank, R.: "Per un approccio al pensiero pedagogico di Rosmini" en *Rivista di Scienze dell' Educazione*, Roma, n. 1, (1992), pp. 21-45.

Si la educación es una forma de vivir que solo afecta a los hábitos corporales es una pura materialidad; si solo mueve los afectos es una vana sensibilidad sin raíz; si solo está en la mente es una ridícula virtud filosófica. La educación implica una *unidad también en el hombre*, de modo que todas sus fuerzas o posibilidades se encuentren en el hombre ordenadas a su finalidad única, "de tal modo que armoniosamente y según la naturaleza de cada una de ellas se muevan juntas a conseguir o participar del sumo bien al que el hombre en su totalidad es ordenado" (10).

Rosmini propone, pues, un concepto de educación entendido como un proceso de desarrollo creciente, unificador, que implica una *unidad en la finalidad* de la educación. Ésta no suprime tender a fines particulares, sociales, pero en consonancia con el fin último del hombre que, desde el punto de vista de una filosofía cristiana, es Dios. La unidad en la finalidad otorga *unidad* no sólo a los *sistemas de conocimientos* (porque hay una estructura de principios con el que se conocen y validan los medios); sino también al *hombre* generando una forma de vida que domina y mueve sus potencias y da unidad al método o modo de proceder.

5. En la concepción de Rosmini, *la educación es un proceso fundamentalmente religioso*, porque el hombre, por su naturaleza es religioso, ligado al ser. La sociedad se ha secularizado profundamente; pero aún así, los hombres siguen buscando un sentido a sus vidas.

La naturaleza humana del hombre postula naturalmente esta finalidad. En efecto, el hombre en su inteligencia está fundado por la luz del ser (idea del ser, la inteligibilidad del ser, la verdad del ser) que formalmente la crea. La idea del ser no es creada por la inteligencia humana, sino a la inversa: la inteligencia es inteligente por la presencia ilimitada del ser inteligible, que da sentido al ser inteligente. Intuir (sin conocimiento consciente o reflejo) la idea del ser no es crearla, sino captar su inteligibilidad, como el ver no es crear la cosa que se ve (11). Ahora bien, al no crear el hombre la idea del ser, esta idea exige, para no ser contradictoria, un ser-mente-real-infinita de la cual es idea, y a la cual se le llama Dios (12). Dios no es objeto de la intuición fundante de la inteligencia humana (lo que sería un ontologismo); pero la manifestación del ser-ideal como forma de la inteligencia, nos lleva a vislumbrar su real existencia (13). El conocimiento y reconocimiento (obsequio racional) de esta exigencia, asentida por la voluntad libre, constituye la fe natural en Dios.

(10) ídem. Cfr. Lanfranchi, R.: *Genesi/ degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma, Città Nuova Editrice, 1983; Prenna, L.: "L' unità dell' educazione. Indicazioni per una lettura rosminiana" en *Pedagogia e Vita*, n.2, (1992), pp. 90-100; Sierra, J.: "Comunicación y educación según Rosmini" en *Rivista Rosminiana*, n.4, (1991), pp. 383-418; Dentice, C.: // *concerto 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.

(11) Cfr. Rosmini, A.: *Sulla teoria dell' essere ideale* en *Opuscoli morali*, Padova, Cedam, 1965, Vol. II, pp. 421; Rosmini, A.: *Breve schizzo del sistemi di filosofia e del proprio sistema*, Milano, Signorelli, 1966, pp. 51-64; Taverna Patrón, G.: *Antropología e religione in flosmini*, Stresa, Sodalitas, 1987.

(12) Cfr. Rosmini, A.: *Nuovo Saggio Sul' Origine dell' Idee*, Intra, Bertolotti, 1875, n. 1458; Rosmini, A.: *Teodicea*, Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia, 1857, Vol. I, p. 92.

(13) Rosmini, A.: *Teosofia*, Milano, Bocea, 1940, Vol. III, n. 817, n. 833; Vil, pp. 147-149.

El hombre es, en efecto, una persona creyente. Sin Dios, el ser (cuya luz brilla en las inteligencias humanas al inteligir) queda inexplicado. Por el contrario, admitida la realidad infinita del ser, se comprende no solo la tendencia ilimitada a conocer que posee el hombre y su búsqueda constante de significado en la vida; sino además su tendencia ilimitada, siempre insatisfecha en este mundo, de unirse a la realidad plena.

La religión misma no es más que "la educación que Dios da a la Humanidad". Dios es el fin último del hombre, pero *no es una finalidad limitante, sino infinitamente abierta* a todo lo verdadero, a todo lo bueno, a toda actividad que realice la verdad, la bondad, la justicia; una finalidad que tiende a organizar al hombre, a todo el hombre y a todos los hombres (o sea, a la sociedad en sus dimensiones materiales, económicas, sociales, políticas, intelectuales, relacionales, etc.). Por es la finalidad infinitamente abierta, a partir del ser de la inteligencia humana, el hombre es capacitado para ser *crítico* ante sus conocimientos, sus conductas, sus fines sociales, etc.; y es crítico porque posee un criterio o medida (la infinita luz de la inteligencia) que supera todas las realizaciones humanas, todas las cosas históricas, contingentes, parciales.

Los cristianos no deben temer hablar de la finalidad educativa, como de una tendencia de la naturaleza humana a su plenitud que culmina en Dios y que da unidad al hombre mismo. La educación debe posibilitar la realización de esa tendencia. Rosmini advierte que no es suficiente hablar, con una mentalidad secularizada, de la *autonomía como de la finalidad exclusiva* del proceso educativo instaurado en la modernidad, con Kant. No es suficiente que el proceso educativo nos posibilite ser libres: se debe ser libre para poder lograr alguna finalidad.

6. El cristiano, al filosofar, busca clarificar cuáles son las *finalidades propias del ser humano y sus posibilidades de alcanzarlas*. La educación, en efecto, no es un proceso que reduce las posibilidades de la naturaleza humana, sino la que "protege y desarrolla la natural regularidad" de la misma.

La *regularidad* no es única para todos los entes sino que varía como varían las naturalezas. En el proceso de educación humana existe un *doble orden de regularidad* en el que se complace el individuo, sin que esto suprima la creatividad. Existe, en efecto, una regularidad que puede considerarse: a) en la *operación* de quien la ejecuta (regularidad subjetiva); y b) en el *objeto* de la acción, con su propia forma o estructura (regularidad objetiva) (14)- Algunos autores han contrapuestos estas dos formas de regularidad y han pensado a la educación como un proceso creativo hasta el punto de idolatrar la libertad sin consideración ni respecto a las estructuras sociales; otros, a la inversa, han considerado las exigencias objetivas en el desarrollo educativo e ignoraron los valores individuales y personales que se desarrollan en el proceso educativo.

7. Las causas de la *regularidad exigidas en el proceso educativo de desarrollo* son tres y concurren todas ellas a producir el mismo efecto:

- a) El orden natural en el que todo agente está constituido.
- b) La ley que determina el modo de operar espontáneo.

(14) Cfr. Rosmini, A.: *Psicología*, Milano. Bocea, 1949, n. 1729-1732; Cfr. Petrini, F.: "Volizione primitiva, obbligatione e relazione a Dio nella morale di A. Rosmini" en *Rivista Rosminiana*, n. 4, (1983), pp. 317-327.

c) La unidad del agente. Esta unidad está dada radicalmente porque todo viviente es un principio simple (alma) que vivifica un cuerpo extenso y múltiple en sus partes. De ese principio deriva su fuerza unitiva por la que une las sensaciones de diversos sentidos, los actos de diversas potencias (la sensibilidad, la inteligencia, la voluntad, la imaginación, los movimientos, etc.) hacia una finalidad que él se propone.

Rosmini, en cuanto filósofo, no se contenta con constatar una tendencia y un orden psicológico en las acciones humanas, o considerarla como un hecho psicológico que no requiere otra justificación; necesita justificarlas desde una concepción filosófica y ontológica.

Todo ente tiene un *orden intrínseco*, sin el cual no sería ente. El orden es constitutivo del ser: el ser implica formas o estructuras de ser con un cierto orden constituyente (15). Ahora bien el operar natural sigue al modo natural de ser. El *orden que existe en la naturaleza humana* se trasmite a sus potencias y actos. Es cierto que el hombre puede violentar ese orden, como el jardinero que poda las plantas dándoles forma de pirámides, de vasos, de columnas, pero esta no es más que una regularidad aparente y una destrucción bárbara del ser natural.

El hombre, en cuanto es ser viviente, posee una ley de *inercia* y una ley de *espontaneidad* que regula aquella. La inercia es la disposición que tiene un viviente de *permanecer en un estado*, de perseverar en una acción, hasta tanto una acción extraña lo haga cambiar de estado y de acción. Por esta ley el viviente tiende al reposo, a la rutina, al operar habitual, a copiar un ejemplo, más bien que a generar uno nuevo. El hábito no es más que un "continuar una operación precedente, que ha cesado solo en parte" (16). La ley de espontaneidad, por el contrario, es la disposición a *cambiar de estado*, apenas una acción extraña lo mueve, de modo que no oponga resistencia alguna. Por esta ley el viviente tiende a lo nuevo, a un nuevo equilibrio y se esfuerza.

En el instinto vital se encuentra un conato a todos los movimientos; solamente que no siendo este conato determinado a un movimiento más bien que a otro, no se da el movimiento, porque falta una razón suficiente, según la cual el viviente se determine más a uno que a otro movimiento. De este modo, el conato universal a todo movimiento, que constituye el alma en cuanto principio vital, incluye un cierto equilibrio.

"De aquí sucede que las causas que el alma mueva los miembros del cuerpo no le dan, hablando propiamente, el movimiento, como sucede en la materia; sino que le dan solo la determinación del movimiento; y por esto el movimiento del alma se dice *espontánea*, aunque se le atribuya también inercia por la necesidad que ella tiene de una causa externa que la determine" (17).

Aclarado esto, Rosmini advierte que existen dos leyes principales que obedecen a la inercia del operar humano y que influyen en el proceso educativo:

(15) Cfr. Rosmini, A.: *Teosofia*. O. c. n. 971.

(16) *idem*, n. 1735.

(17) Rosmini, A.; *Antropología in servizio della scienza inórale*, Milano, Bocea, 1954, n. 445; Rizzacasa, A.: "L'immagine dell'uomo nell'antropología filosófica di A. Rosmini" en *Il contributo. Rivista critica di scienze umane*, Roma, n. 2, (1982) pp. 49-60.

a) El ser humano se determina a realizar aquellas acciones y movimientos que *le dan más placer* natural. Cuando el ser humano se halla ante una desordenación de hecho de la voluntad (18), aún adulto, no sólo el niño tiende a permanecer en un cierto infantilismo moral.

b) El ser humano se determina y prefiere, a iguales condiciones, los movimientos que él puede operar más *fácilmente*. En resumen, se puede decir que el ser humano tiende espontáneamente a "evitar la molestia y seguir el placer". Por estas leyes el movimiento instintivo vital pone cierto orden en el viviente, no opera por casualidad, no se determina indiferentemente, sino según lo más fácil y deleitable. Por esto, los vivientes tienen sus propias costumbres, sus modos de entenderse, de yacer, de comer, de beber, etc. "El todos los movimientos el viviente prefiere los que son más naturales, esto es, los más fáciles y placenteros" (19). En los sentimientos, pues, llama dos espontáneos se da ya un orden natural, un *natural pasaje* o grado, de modo que es más fácil y placentero pasar de ciertos movimientos y sentimientos a otros, si se va suavemente por los escalones naturales; y se procede con más fatiga donde no se da esta gradación armónica o, como hoy diríamos, donde no se da la ley de la buena forma.

8. Mas la unidad del proceso educativo no es solo una unidad del sujeto que se educa, sino también una *unidad objetiva, racional, propia de la estructura de los objetos de la inteligencia* (unidad del ser ideal) y de la razón (participación en el discurrir de la luz objetiva de la inteligencia).

"Se considere que muchas cosas dispuestas con cierta regularidad son más fáciles para concebirse y abrazarse con el pensamiento, (lo que es más fácil y preterido por la ley de espontaneidad que preside a todo agente), se encontrara en esto una primera razón que demuestra que es agradable contemplar muchas cosas regularmente dispuestas.

Y disponer regularmente quiere decir disponer con orden, lo que significa disponer según una única regla, en la cual la mente rápidamente ve cual es, cual debe ser toda la disposición...

Este conocimiento abreviado, simplificado es sumamente deleitable a la mente, que llega con esto a poseer y saber mucho más de cuanto podría sacar de la percepción sensorial, siempre limitada a un número de individuos" (20).

La mente humana se deleita con el orden, al conocer, no sólo porque piensa la multiplicidad de modo más *fácil*, sino además porque piensa más: piensa de modo que puede reproducir ella misma cuando le agrada esa multiplicidad. La multiplicidad irregular si es numerosa causa fatiga.

La regularidad objetiva es también deleitable porque hace al sujeto apto para operar, lo coloca en posesión de una regla que ordena y dispone de la multiplicidad de las cosas, racional y prácticamente. El dominio de las reglas del conocer abre un

(18) Cfr. Rosmini, A.: *Il razionalismo che lenta insinuarsi nelle scuole teologiche*. Torino, Fratelli Bocea, 1982, p. 23. y Negri, A.; "Corporeità e discorso etico. Proposta per una lettura attuale della teoria rosminiana del sentimento fondamentale" en *Giornale di Metafisica*, (Marzo, 1982) pp. 837-289.

(19) Rosmini, A.: *Antropología in servizio della scienza morale*. O. c., p. n. 449.

(20) Rosmini, A.: *Psicología*. O. c., n. 1746.



grandísimo campo para adquirir nuevos conocimientos, y añade nuevas posibilidades para operar en el mundo exterior.

Pero existe aún una ventaja superior en el dominio del ordenamiento objetivo y es éste: "ayuda al hombre a ordenarse a sí mismo, y por lo tanto, a mejorarse moral-mente"(21).

La razón última, metafísica, de la inclinación humana a la regularidad incluida en la idea de proceso educativo, se halla en que el objeto del pensamiento es el ser. Siendo el ser uno en su esencia, cuando más la inteligencia se eleva, más capta la unidad en la multiplicidad de las cosas. ¿Por qué es posible la unidad en la multiplicidad de las cosas? Porque las considera en la universalidad del ser, las considera en el ser como en el supremo continente. Siendo el bien de la inteligencia su término propio, ella aspira a ver todas las cosas en reglas, normas, principios, axiomas, en una palabra, en el ser universal donde se encuentran unificadas. La inteligencia ama más conocer por principios que por consecuencias, porque los principios dan más luz, y dentro de los principios las consecuencias aparecen unificadas. Es cierto que conocer solo los principios es solo tener un conocimiento virtual, que "carece de comunicación con la realidad", y menor que conocer las consecuencias empíricas. Pero también es cierto que conocer las consecuencias empíricas sin los principios unificadores, produce sólo un conocimiento perceptivo, imperfecto.

"Cuando se conoce a un tiempo los principios (universales) y las consecuencias (empíricas), cuando se conocen éstas en aquéllos, como sucede en una multitud de cosas en la cual se descubre la regla según la cual están distribuidas y dispuestas, entonces se tiene el conocimiento perfecto, que satisface plenamente la inteligencia y aumenta sin límites la actividad humana"(22).

La unidad objetiva de la inteligencia busca dos tipos de ordenamientos: el de *coordinación*, según un orden exterior perceptivo, de lugar (simetría) y de número (proporción); y un ordenamiento de *subordinación*, más difícil de encontrar, que regula lo exterior con lo interior, el principio con el término, el fin con los medios, las causas con los efectos, etc.

9. El proceso educativo en el hombre es un movimiento que tiende al desarrollo natural del hombre en la *unidad del sujeto*, pero en una unidad que no sea por esto solo subjetiva o arbitraria, sino que al ser racional debe ser una *unidad también objetiva*. Se trata de una unidad no sólo en el sentir y conocer, sino sobre todo de una armonía "señoreada, informada y completada por el hombre en cuanto es principio moral, lo que es verdaderamente una *armonía entera del hombre*, armonía humana" (23).

Una buena educación implica un buen *desarrollo natural de la persona*. Una buena educación se halla en la integridad y la mala en cualquier mínimo defecto. No es suficiente pues, a una buena conceptualización de lo que es educación, el lograr algunas buenas cualidades corporales o espirituales,

(21) Rosmini, A.: *Psicología*. O. c., n. 1749. Véase Nubeloni, R.: "L'oggettivismo etico rosminiano" en *Revista de Filosofia Neoescolástica*, n. 4, (1990) pp. 623-630 y Muratone, U.: "El pensamiento ético de Antonio Rosmini" en *Moralia*, n3-4, (1986), pp. 477-492.

(22) ídem, n. 1751.

(23) ídem, n. 1776.

salud, cúmulo de conocimientos, vivacidad de ingenio: se requiere que todas estas cualidades y valores "estén de tal modo ordenados en el hombre que le ayuden verdaderamente y lo hagan más perfecto en su totalidad" (24). Por esto mismo, no es *lícito separar la Instrucción de la educación*, aceptando que la inteligencia pueda tener una finalidad propia e independiente de la finalidad de la persona humana. La instrucción debe tender al bien común de todas las facultades del hombre, esto es, al bien de la persona (25)

10. La perfección (*per-facere*: el hacerse plenamente) implica una realización de la moralidad del hombre.

"Todas las potencias del hombre, teniendo un nexo inmediato o mediato con la voluntad, deben ser por ella ordenadas *al fin mismo del hombre*, como exige el orden moral; porque el hombre, en la parte activa que consiste en la voluntad, debe seguir el bien moral en todo lo que puede...

Es también para él obligatorio no permitir que alguna potencia inferior suya, en cuanto depende de la voluntad, se separa del fin y del orden moral, de modo que todo el hombre, también respecto de sus potencias inferiores, se ordene al bien y honestamente. Porque el hombre por su propia constitución es uno. Esta unidad consiste en que todas las partes y facultades inferiores obedecían a la superior, que es el principio racional, en el cual propiamente consiste toda la naturaleza humana" (26).

11. En este contexto, se puede definir a la *educación* como un proceso cuya finalidad general consiste en el perfeccionamiento del hombre, por el cual éste aprende adquiriendo un dominio unificado de sus posibilidades, para alcanzar su finalidad natural.

La educación es posible porque *el hombre es perfectible*, y es perfectible porque es realizable; puede llegar a ser lo que es solo virtualmente. El hombre posee la intuición del ser-ideal, que es ilimitado; pero el hombre en su realidad es limitado por lo que realmente es. Mas se trata de una limitación abierta a lo posible (a la ilimitada idea del ser), de modo que puede conocer con su inteligencia y actuar con su voluntad siempre más, reconociendo lo que va concurriendo; lo cual es un acto moral de justicia. De esta forma, el hombre crece no sólo viviendo y sintiendo más, sino haciéndolo de un modo típicamente humano. La perfección del hombre a la que tiende o debería tender el proceso educativo es un perfeccionamiento *en lo típicamente humano* que goza y domina la vida sensible y física. Pero lo típicamente humano está, en un contexto rosminiano, abierto a la *plenitud del ser que lo trasciende*: que le hace trascender (en una unidad) su vida sensible y su vida intelectual, en una vida moral individual y socialmente (basada en el bien común).

(24) Rosmini, A.: *Sull' unirà dell' educazione*. O. c., p. 14.

(25) Cfr. Raschini, M. A.: *Prospeltive Rosminiane*, L'Aquila-Roma, Japadre, 1987, p. 113; Corrales García, O.: "Identidad de la moral cristiana en Antonio Rosmini Serbati" en *Cuestiones Teológicas*, Medellín, n. 23. (1982), pp. 5-47 y Ottonello, P. P.: *L' Enciclopedia di Rosmini*, L'Aquila-Roma, Japadre, 1992, p. 31-70.

(26) Rosmini, A.: *Compendio di etica*. Roma, Desclée, 1907, p. 111. Cfr. Rosmini, A.: *Prmdpi della scienza mora/e e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della mótale*, Milano, Bocea, 1941, p. 370.

"El hombre es *perfectible*, y un deber general que el hombre tiene hacia sí mismo recibe esta fórmula: 'Desarrolla la propia perfectibilidad'.

Esta fórmula se aplica a las tres especies de bienes subordinados entre sí que son: 1° ordenación moral, 2- ordenación intelectual, 3° ordenación física" (27).

"El fin de la sociedad es el *bien común*, para cuya obtención todas las personas individuales trabajan juntas con fuerzas unidas; y el sostén y fundamento de ella se halla en la *mutua benevolencia social*, o sea, en el amor del bien de la sociedad" (28).

12. La educación es, pues: a) un *proceso*, un transcurrir que requiere tiempo y etapas; b) en el que cada uno formalmente *aprende* (por lo que la educación supone e implica la capacidad y ejercicio del aprendizaje continuo); en efecto, "el arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo" (29); c) y la *finalidad general* de este aprendizaje consiste en *vivir perfeccionándose* humanamente, esto es, realizando la finalidad propia de la naturaleza humana.

Los agentes de la educación -quienes la producen- son varios. La causa formal objetiva, primera y principal es la verdad que habita interiormente en la inteligencia de cada ser humano. La *verdad del ser* es el gran maestro natural de todo proceso educativo. La inteligencia, en efecto, es hecha por la verdad (30), por la inteligibilidad del ser; y no es, a la inversa, la inteligencia la que produce la verdad, sino solo la descubre, captando lo que las cosas son en la inteligibilidad del ser (verdad del ser) y de las cosas (verdad de las cosas). El reconocimiento, voluntario y libre, de la *verdad* de cada ente constituye la fuerza interior que llamamos *justicia* y forma la moralidad del hombre. En este sentido, cada ser humano es la causa eficiente de su propia forma de vida, de su propia formación y educación. La educación es entonces *autoeducación*: cada uno tiene que *autodeterminarse ante la verdad y practicar la justicia*. Esta es la única forma de educación que no aliena al sujeto y no lo entrega a una exterioridad que termina dominándolo.

"Conviene que el educador de los jóvenes esté fuertemente persuadido que para hacer buenos a los jóvenes y obrar eficaz y útilmente en sus espíritus, no existe más que una y simple fuerza, esto es, la *verdad* en toda su extensión: entiendo decir en su forma natural e imperfecta y en su forma sobrenatural y perfecta...Por consiguiente es necesario que el educador no ponga excesiva confianza en los medios exteriores, y casi diría mecánicos..." (31).

Ahora bien, esa manera de ver la educación, que pone toda su confianza en los medios materiales y dispositivos (instrumentales), de modo que descuida por ello los medios inmediatos y formales, genera sin advertirlo dos gravísimos males... Por un lado, los medios exteriores negativos producen una bondad aparente, postiza, una bondad de colegio que desaparece no bien el joven deja las paredes de la escuela y el peso de las prohibiciones. Por otro, los medios exteriores positivos, que disponen

(27) Rosmini, A. *Compendio di etica*. O. c., p. 148.

(28) *idem*, p. 193.

(29) Rosmini, A.: *Lógica*, Milano, Bocea, 1943, n. 870.

(30) "Non é la veritá l' opera ella umana intelligenza; ma l' intelligenza é l' opera della veritá" (Rosmini A.: *Su// unitá dell' educazione*. O. c., p. 16).

(31) Rosmini, A. *Epistolario filosofico*. O. C., p. 245.

al bien, como las buenas maneras, los premios, la emulación, etc., si se restringen a esto solo, ocasionan en los jóvenes una falsa dirección de la intención, pues ya no se educan en el amor a la verdad en sí misma y a la justicia, sino por la vana gloria de ser alabados, por el deseo de sobresalir sobre los demás, aprendiendo así a envidiar más bien que a amar.

Esto no impide, sin embargo, que no existan otros medios instrumentales exteriores que ayuden a producir la educación, como lo son los docentes, los métodos didácticos, las escuelas, etc.; pero éstos nunca pueden suplir ni contradecir a la verdad como maestro interior.

### PRIORIDADES EN LOS PRINCIPIOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN

13. Rosmini se ha hecho una idea y una teoría de lo que es la educación. De ella puede deducir ahora no sólo algunos principios generales, sino además una prioridad en los mismos.

En la concepción rosminiana, el hombre no es autónomo, no se da las leyes de su naturaleza, aunque tiene capacidad para autodeterminarse ante ellas y seguirlas o contraponerse. La inteligencia humana, por ejemplo, no es autónoma: no establece las condiciones de su existencia y de su naturaleza. La inteligencia es verdaderamente inteligencia cuando entiende el ser de las cosas (lo que son las cosas físicas, psíquicas, culturales), no lo que ella desea subjetivamente entender. Y la voluntad libre ama justamente cuando reconoce, con libertad, lo que la inteligencia le manifiesta: entonces es justa y es buena.

Ahora bien, admitida esta naturaleza del hombre, Rosmini deduce que el principio supremo de la educación humana consiste en posibilitar que quien se educa adecúe su espíritu al ser de las cosas; y, por el contrario, no intente que las cosas se adecuen a los afectos o deseos del educando (32). Se trata de una educación donde el sujeto, sin dejar de ser sujeto, tienda a la objetividad (la cual no se identifica con los objetos; sino con el ser de los mismos), porque en ella se halla la verdad y la justicia. Aunque no es fácil alcanzar la objetividad es un ideal digno de la naturaleza humana y de ser perseguido. En otros términos, Rosmini establece como principio de la educación, la búsqueda (por lo que la educación implica aprender investigando: observando, reflexionando, contemplando, haciendo, practicando, verificando) y aceptación de la verdad, lo cual es justo, determinando así que la educación humana tiene una finalidad moral. Se trata de una moralidad en el interior de la actividad del sujeto, que se realiza con y en cada acto del sujeto que interactúa con los demás (33).

(32) Cfr. ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione*. O. c., p. 17.

(33) Cfr. Bergamaschi, C.: *L'educazione morale, Una di quella fisica ed intellettuale, principio della pedagogia in Charitas* Boltettino Rosminiano Mensile, 1980, n. 11, p. 312; y Peretti, M.: *I due supremi principii della pedagogia rosminiana* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, pp. 975-993.

14. Mas para Rosmini, la verdad que es el ser iluminante (ser-ideal) que genera la inteligencia, no termina siendo sólo el ser de las cosas de este mundo, sino el ser real infinito, esto es, Dios. Por esto, la finalidad de la educación no es sólo moral sino además religiosa. El conocimiento y libre reconocimiento del Ser Supremo es algo esencial y necesario a la vida humana: a ello tiende toda la dinámica del ser humano. Dios si convierte en lo más valioso del ser humano, de modo que el conocimiento y amor de las otras cosas son, bajo este respecto, accidentales. El desarrollo y educación humana no quedan cerrados en su dimensión individual, psicológica, social, política. Esta dimensión aún siendo apreciada, se abre al Ser supremo y trascendente (34). Dios si convierte en la medida de todas las cosas y en el que ordena el valor de las mismas.

Es más, la finalidad del proceso educativo (llegar a la plenitud realizada de las posibilidades del ser humano), teológicamente considerada, es irrealizable. El hombre con sus solas fuerzas no puede lograr conocer y amar siempre libremente la verdad y realizar la justicia, sin la gracia y fortalecimiento de Dios. En otras palabras, en la sociedad civil y con sus medios, la educación humana, acorde con la naturaleza humana, es imposible: la sociedad civil requiere la sociedad religiosa, con los medios: de la gracia, que no solo da el querer sino también el obrar al hombre. Dicho en otros términos, las familias y las escuelas que solo conocen filosóficamente a Dios, pero no viven cristiana y sacramentalmente de Dios, no tendrán las fuerzas para realizar la sociedad y personalidad moral plena que es cristiana.

Rosmini atribuía prioridad a la finalidad moral, pero integrándola en una concepción armónica de la educación, de modo que fuera toda ella una formación para la plenitud de vida del alumno. De hecho a las escuelas primarias del Instituto de la Caridad, por él fundado, le atribuía prioritariamente la finalidad de "hacer a los niños religiosos", conocer y practicar el bien, vivir según la justicia y la caridad; pero también prepararlos para procurarse el sustento de modo lícito, acostumbrándose a amar la fatiga, el orden, la decencia, siendo industriosos y enemigos del ocio, de modo que puedan luego formar un hogar o proseguir estudios superiores con "un buen fundamento de conocimientos" (35).

15. Se debe tener en cuenta que la educación es algo que el individuo hace, construye, dándose una forma de ser: de actuar, de pensar, de querer. En este sentido, el proceso educativo tiene una finalidad psicológica: *formar el psiquismo del educando* en forma armónica, pero a partir de la *voluntad, que es núcleo de la persona*. Ahora bien, como la actividad de la voluntad humana puede ser de tres maneras, también tres maneras pueden tomar las formas de educarnos y regirnos por tres principios educativos, a veces en forma contrapuesta y excluyente, a veces en forma evolutiva e integrada.

(34) ídem, p. 19; Epple, E.: *Rosmini und Sein Pädagogisches Gedankengut*, Bonn, Bouvier Verlag, 1957.

(35) Rosmini, A.: *Regolamento delle Scuole elementari dell' Instituto della Carità in Pedagogia e Metodologia*, Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 228. En cuanto a los contenidos de la escuela elemental completa, Rosmini proponía: "Oltre il Catechismo, s' insegna la lettura, la scrittura o calligrafia, la grammatica italiana, l' aritmetica, gli elementi della geografia, della storia, come puré si danno, quasi per divertimento, alcune notizie di storia naturale. S' insegna anche la composizione limitatamente a quanto basta agli usi della vita.." (ídem, p. 229).

a) La voluntad puede actuar por inclinación *habitual* (36), de modo que, como por inercia, los seres humanos se educan repitiendo por *imitación la conducta* que ven en los demás. En este caso, los niños asumen una conducta por el camino más fácil y placentero. Teniendo esto presente, el *ejemplo de vida* (en todos sus aspectos: de vida saludable, intelectual, social, moral, política) del adulto ante el niño es mayor. Surge aquí, como principio de la educación, el deber, por parte de todos, de respetar la *dignidad humana* (37) de los que se educan en esta etapa del desarrollo de su voluntad: el deber de no dañar al prójimo, sino por el contrario de ayudarlo a desarrollarse y alcanzar su propia perfección. Aunque los pequeños no ejerzan aún su capacidad de ser libres y responsables de sus actos, poseen por su naturaleza humana, por la luz de la inteligencia, una apertura al *ser absoluto* que los hace dignos de todo respeto, por lo que merecen aun con sus limitaciones, una máxima reverencia (38).

"¿Quién más que Dios puede ser el juez de esta tan complicada, arcana y múltiple naturaleza humana? ¿Quién puede conocer la tuerza de una ilusión, el grado de seducción que ejerce en el espíritu humano la educación, la autoridad de los mayores, las sentencias pronunciadas y oídas como ciertas desde la infancia, las creencias recibidas universalmente por todos y casi respiradas con el aire?

No hablo solo de los sentimientos físicos; sino también de los sentimientos más elevados propios del hombre: de la magnanimidad y de la grandeza de ánimo, del patriotismo, de la gloria, del amor, de la piedad. Digo que las opiniones modifican, desarrollan o retardan e involucionan todos estos sentimientos: como, por el contrario, estos sentimientos si están muy desarrollados, modifican las opiniones..." (39).

b) La voluntad puede actuar *espontáneamente*, dando impulso a todo lo nuevo que advierte, asumiendo conductas divergentes de las que rutinariamente realizan las personas. Esto permite comprender conductas aparentemente paradójicas de personas que cambian sus formas de comportamiento o de vida, al parecer en forma contradictoria con sus actos o con su vida anterior, como regidos por un principio de ambivalencia. La espontaneidad de la voluntad es un rico elemento de *creatividad* que debe ser fomentado, pero no hasta el punto de *falsearla* realidad del ser de las cosas y generar el hábito de *mentir*, confundiendo -frecuentemente sin maligna intención- lo real con lo imaginario. Espontáneamente los niños pueden torcer sus voluntades adhiriendo a lo que no es propio de su naturaleza (40), como cuando se come irracionalmente hasta el punto de dañar el propio cuerpo. El principio de coacción puede usarse, entonces, como ayuda externa, sin ningún odio y con moderación, en tanto y en cuanto es necesario para formar los hábitos de un recto juicio, de acuerdo con lo que exige la perfección de la naturaleza humana que es un perfeccionamiento según la verdad y la justicia. La razón nunca puede ser coaccionada físicamente, sino que se guía en el mejor de los casos por la verdad; pero la razón puede ser distraída o perturbada por la fuerza de la fantasía descontrolada o por las atracciones físicas.

(36) Cfr. Rosmini, A.: *Compendio di etica*. O. c., p. 66.

(37) Jerónimo Bruner, en un clima totalmente secular, vuelve a insistir en la necesidad de rescatar el concepto de libertad y dignidad descuidados por la psicología científica. Cfr. Bruner, J.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid. Alianza, 1991. p. 44.

(38) idem, n. 405-408.

(39) Cfr. Rosmini, A.: *Antropología*, Milano, Bocea, 1954, n.749.

(40) Cfr. Rosmini, A.: *Opuscoli morali*. Padova. Cedam, 1965, Vol. I, pp. 184-165

"En ninguna edad los sentidos son tan vivaces, la fantasía tan desregulada, los instintos tan súbitos, la razón tan poco influyente, tan débil el poder del hombre sobre sí mismo, como en la primera edad. El juicio de los niños debe ser dirigido y ayudado de todos modos: al ímpetu de los instintos físicos conviene contraponerle alguna represión física... Por desgracia ha habido abuso; pero para evitar el abuso, se ha terminado en el exceso opuesto. Se distinga la cólera del castigo" (41).

c) La voluntad, finalmente, puede actuar *libremente*, autodeterminándose el hombre a obrar después de confrontar objetivamente los diversos motivos de su conducta, motivos que sin embargo no llegan por ellos mismos a determinarlo. En este caso, el sujeto es el principal responsable de su conducta. Es la edad de la *autodeterminación responsable*, pero no la de la *autonomía* ante la naturaleza humana, como si el hombre pudiese él establecer en qué consiste su propia perfección sin tener en cuenta su naturaleza. La educación concluye, pues, siendo un proceso continuo de aprendizaje en el que el hombre se da su propia forma (formación) de ser, adueñándose personalmente de su naturaleza, con medios propios. Es por medio de la libertad que la verdad posibilita (no atándonos a nada sino a la verdad, al inteligibilidad del ser de las cosas) que el joven y el hombre pueden romper con la rutina, con la credulidad irracional, con la vida uniforme y llevar una vida personal. Cuando los hombres no asumen personalmente la vida, vegetan en el clima de provincialismo cultural, de las opiniones que se cierran dogmáticamente en sí mismas. Cuando la vida de un hombre no asume, libre y conscientemente, criterios de vida respaldados en la crítica abierta a la realidad y a su vida misma (42), entonces su visión de la vida se rige primeramente por una gran credulidad, para terminar luego en la vejez, en la incredulidad.

"Diremos en general que cuanto un hombre crece en edad tanto más su opinión se refuerza, y requiere más fatiga el resolverse a romperla para formarse una nueva. Por lo que es difícil que los viejos asuman opiniones nuevas sea en filosofía como en física; máxime si están encerrados en sociedades pequeñas, y varíen poco las cosas que los circundan, y el tenor de sus vida sea uniforme... El hombre comienza su vida con una credulidad universal, la cual va gradualmente disminuyendo con los años, y da lugar en los ánimos a un principio de incredulidad" (43).

Ahora, bien, parece indudable que una buena teoría de la educación debería *integrar gradualmente* estos principios y formas de educar: deberían implicar una integración de formas habituales de comportamiento, juntamente con formas espontáneas, creativas y encabezadas por una forma personal de ser y vivir, *teniendo la valentía de vivir con principios reguladores estructurados, pero siendo capaz de cambiarlos y reestructurarlos en la interacción con la experiencia y la reflexión sobre la vida.*

"Encontramos que los hombres con el tiempo se forman conclusiones y principios; pero creciendo sus experiencias y ciencias, los rompen para formarse principios nuevos, más amplios y justos, los cuales se acercan más a la verdad y en parte también a la razón... Esto se repite muchas veces en una vida que progresa continuamente en el estudio y ciencia de la naturaleza. Por el contrario, los hombres con una cultura estacionaria, permanecen siempre más aquellas opiniones y principios que primeramente se ha formado" (44).

(41) Rosmini, A.: Antropología, n.737.

(42) Cfr. Morando, D.: "L'educazione nazionale e democratica in Rosmini" en *Pedagogia e Vita*, (1955), Brescia, Lug., p. 7-62; y Flores D'Arcais, G.: "Attualità della pedagogia di A. Rosmini", *Rivista Rosminiana*, n. 3-4, (1955), pp. 221-233.

(43) 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. 245.

(44) *idem*, p. 247.

16. Otro principio general de la educación, (entendida ahora como ayuda que el docente ofrece a los alumnos) consiste en prestar *debida atención* a los alumnos a fin de que éstos puedan adquirir los instrumentos para desarrollar sus vidas.

"Es necesario prever con la mente todas las circunstancias del alumno, la familia en la que nació, la facultades de ingenio, su sensualidad generosa o atenuada, etc. y de esto llegar como adivinar lo que la naturaleza le ha dado...Porque no se debe formar al alumno en cosas que están fuera de sus posibilidades, pero si intentar lograr lo máximo que de él pueda esperar la patria o la humanidad" (45).

El niño aprende observando y experimentando en los juegos. "Porque a *observar y experimentar* se reducen todos los juegos y movimientos infantiles y al gusto que el niño toma en ello". Y es desde esos intereses infantiles de donde debe partir la atención del docente. Esto exige esfuerzo y paciencia en el educador: "Exige que el adulto se incline a aquellas cosas para él ya no poseen interés" (46). Pero es función del docente ayudar al niño a *dar regularidad*, subjetiva y objetiva, a su vida intelectual y afectiva.

17. Por último, Rosmini desea que pudiese tener presente y *dar prioridad al siguiente principio general en la educación*: Es necesario *integrar ordenadamente* el intelecto con el corazón, y éstos con la vida del trabajo, de modo que no haya contradicción entre lo que se aprende, se desea y se vive (47).

"El orden laborioso de la vida, fielmente custodiado por largo tiempo, ordena además a todo el hombre, habitúa a la fatiga, y lo que es más, no a una fatiga caprichosa, sino regulada por la razón; y esta ordenada fatiga da una útil calma y tranquilidad al espíritu" (48).

Mas este ordenamiento de la vida del niño y del hombre constituyen las finalidades en sus primeras instancias que le dan posibilidades para aspirar a la última instancia de la vida humana: su pleno desarrollo físico, psíquico y moral que se halla en su ordenamiento libre hacia el ser. En ello se halla también la sabiduría que es *vivir conforme a la verdad*. La prioridad en las finalidades del proceso educativo no se halla, pues, ni en el mero desarrollo del sujeto, ni en sus posesiones de conocimientos o de poder, sino en una vida moral, lo que es *vivir conforme a la verdad*. (49).

## CONFRONTACIÓN CON LAS PRIORIDADES ESTABLECIDAS POR LOS DOS PSICÓLOGOS

18. Diversas personas, por diferentes motivos, priorizan diversos valores en el proceso educativo. Existen investigadores que valoran al hombre primeramente, por ejemplo, desde una perspectiva social, otros desde una religiosa, otros desde una visión económica de la realidad humana. Cuando se trata de reflexionar sobre las finalidades últimas y sobre las prioridades, surgen entonces planteamientos filosóficos inevitables sobre lo que es el ser humano, en el contexto

(45) Rosmini, A.: *Sull'unita dell'educazione*. O. c., p. 64.

(46) Rosmini, A.: *Del principio supremo della metodica*. O. c., p. 92,93.

(47) Cfr. Rosmini, A.: *Sull'unita dell'educazione*. O. c., p. 65-69; y Rosmini, A.: *Frammenti en Pedagogia e Metodologia*, Tormo, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 493.

(48) Rosmini, A.: *Sull'unita dell'educazione*. O. c., p. 70.

(49) Rosmini, A.: *De!!' idea della sapienza en Introduzione a/la filosofia*, Roma, Città Nuova, 1979, p.



universal y armónico del ser en todas sus dimensiones (lo psicológico, lo político, lo social, lo biológico, etc.).

Ya desde los tiempos de Aristóteles no existía consenso sobre las finalidades y prioridades que deben atribuírsele al proceso educativo.

"En nuestra opinión, es de toda evidencia que la ley debe arreglar la educación, y que ésta debe ser pública. Pero es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación (παιδεία) y cómo es necesario educar. En general, no todos piensan hoy lo mismo acerca de los objetos que los niños deben aprender; ante, por el contrario, *están muy lejos de ponerse de acuerdo* sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud (ἀρετή) y la vida mejor. Ni aún se sabe a qué debe darse la preferencia si a la razón (διάνοια) o al corazón ("a la disposición de la psique")... No se sabe ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las cosas de utilidad real, o si debe hacerse de ella una escuela de virtud, o si ha de comprender también las cosas del puro entendimiento" (50).

19. Si bien es cierto que en la época antigua griega el problema de los fines prioritarios de la educación fue planteado por los *filósofos* y en la época medieval por los *teólogos*, en la época moderna estas prioridades fueron discutidas o establecidas por los *gobernantes* a fin de preparar a los gobernados para una decisión democrática. A todos estos actores, en nuestro siglo se unieron, entre otros, los *psicólogos*. Mas en todos los casos existe siempre una visión acerca de lo que es el *ser humano*, lo que vuelve a retraer la cuestión hacia planteamientos filosóficos.

Esto hace advertir, por un lado, la *complejidad* de la cuestión acerca de las prioridades en el proceso educativo y, por otro, la *parcialidad* en que se puede caer cuando rápidamente se obvian los planteamientos filosóficos (51).

### **Las prioridades educativas en el pensamiento de Cari R. Rogers.**

20. Carl Rogers ha sido un psicólogo norteamericano que a partir de la terapia grupal ha instrumentalizado un modo de pensar el proceso educativo y, en concreta el proceso de aprendizaje, que ha tenido una gran influencia entre las teorías educativas actuales.

Rogers en su juventud ha sido una persona religiosa y creyente. En 1920 había decidido hacerse pastor. De hecho había sido elegido para representar a su país en un congreso de la federación mundial de jóvenes cristianos en China (52). Pero el choque con la cultura oriental le hicieron asomar sus primeras dudas religiosas y comenzó a concebir al hombre desde una perspectiva secular. Este psicólogo ha partido, desde entonces, de *una concepción psicológica del hombre, basada en la vida biológica* y la ha proyectado hasta hacerla sin más su *concepción filosófica*, esto es, última.

(50) Aristóteles: La política. Lib. V, c. I. Cfr. Daros, W.: Epistemología y didáctica, Rosario, Matética, 1883.

(51) Cfr. Antonelli, M.: "Pedagogía e problema educativo integrale in A. Rosmini", *Pedagogía e Vita*, V, (1955), pp. 410-416.

(52) Cfr. De Peretti, A.: El pensamiento de Cari Rogers, Salamanca, Sociedad de Educación Atenas, 1979, p. 47.

21. Rogers es consciente de estar haciendo hipótesis y elaborando supuestos sobre cómo sea el ser humano. En este contexto, ha hecho algunas afirmaciones que delimitan su teoría de lo que es el ser humano, que considera básicamente como un "organismo". He aquí algunas de ellas:

1) La realidad es cambiante y el hombre es el centro de esa realidad: "*Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el centro*" (53).

2) No es necesario recurrir a la filosofía. Las explicaciones psicológicas y sociales son suficientes para explicar la realidad. La realidad real, verdadera, es la que cada individuo percibe, tal como la percibe. Esto recuerda la afirmación del idealista Berkeley: *Esse est percipi* (Ser es ser percibido).

"A menos que deseemos entrar en cuestiones filosóficas, no necesitamos intentar la resolución del problema de qué es lo que constituye *realmente* la realidad. A los fines psicológicos, la realidad es básicamente el mundo privado de las percepciones del individuo, aunque a los fines sociales la realidad consiste en aquellas percepciones que tienen un alto grado de comunidad entre varios individuos" (54).

22. Rogers desea llegar a *un mundo tolerante*, donde las personas no sean perseguidas por cuestiones hipotéticas o metafísicas. Según Rogers no necesitamos "una" realidad. Aunque una teoría educativa necesite un concepto de realidad y eduquemos para enfrentarnos del modo más constructivo al "mundo real", esa realidad es la psicológica y social (55). "Existen tantos 'mundos reales' como personas". Ya no podemos permitirnos hoy el lujo de "una" realidad.

En la opinión de Rogers, nuestros intentos por vivir en un "mundo real" que todo perciban de la misma manera nos condujeron al borde de la aniquilación como especie, mediante las ideologías de diverso tipo. ¿Pero es posible que subsista una comunidad con realidades múltiples? Rogers lo cree posible siempre que se sea capaz de superar las propias limitaciones y educarse aprendiendo de las ajenas.

"Suponga que, en vez de rechazar las 'realidades' de otras personas por ser absurdas, peligrosas, heréticas o estúpidas, me dispusiese a explorar tales realidades y a aprender de ellas. Suponga que usted se dispusiese a hacer lo mismo. ¿Cuáles serían los resultados sociales? Pienso que la base sobre la que se apoyaría la comunidad no sería un compromiso ciego con una causa, doctrina o perspectiva de la realidad determinadas, sino un compromiso que cada uno de nosotros asumiría con respecto a los demás, como personas legítimamente distintas, con realidades también distintas, la natural tendencia a tomar afecto a otra persona no significaría: 'Me intereso por usted porque es usted igual a mí', sino: 'Le respeto y estimo porque es usted diferente de mí'. ¿Idealista, dice usted? Por supuesto que sí" (56).

23. Otros supuestos de Rogers son los siguientes:

3) El *mundo social* (en el que se incluye el político y económico) es el resultado de una aceptación individual de los modos de relación. No sucede a la inversa que las estructuras imponen los modos individuales de ser.

(53) Rogers, C.: *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría*. Buenos Aires, Paidós, 1975, p. 410.

(54) idem, p. 412.

(55) Rogers, C.-Rosemberg, R.; *La persona como centro*. Barcelona, Herder, 1981, p. 203.

(56) idem, p. 210.

4) La conducta se genera desde dentro de cada organismo viviente, según su percepción del mundo y de sus necesidades. Es desde el propio marco de referencia de cada individuo desde donde se puede comprender cada conducta. La conducta es, pues, una conducta primeramente psicológica y no social (57). Al que aprende hay que entenderlo desde su *aprendizaje y experiencias*, no desde la enseñanza del docente o del adulto socializado. La conducta es, por lo tanto, básicamente *intencional* y basada en un aprendizaje de lo *significativo* para cada uno, según sus propias experiencias y necesidades. De estas experiencias surge el sí mismo (*self*) personal, un proyecto armonizado de experiencias y de vida, lo que constituye a la persona.

5) La emoción acompaña y facilita la conducta intencional. El miedo bloquea el proceso de educarnos y aprender, de integrar al otro positivamente en la estructura de sí. Cualquier experiencia incompatible con la organización de la persona es vista como una amenaza y tiende a organizar rígidamente a la persona para preservarse. La mejor manera de ayudar emotivamente a crecer a los demás es tratar de aceptar sin temor al otro, confiando en el otro. Las tensiones sociales surgen de una relación psicológica de temor que genera opresión.

6) En la medida en que los individuos *experimentan y confían en sí*, construyen organizadamente su sí mismo y llegan a dominarse. En caso contrario, el individuo no es "dueño de sí" y no ha logrado su educación.

7) Una característica de la persona humana está dada por su capacidad de *adaptación*, siendo la realidad compatible con el concepto que se tiene de sí mismo (58).

24. En este contexto, Rogers establece algunas prioridades en *las finalidades de la educación*:

1) La educación debe ser entendida como un proceso continuo de *aprender a* fin de que cada uno se *haga psicológicamente persona*, esto es, decida libremente, sienta empáticamente a los demás en su diversidad, valore y deje espacio a la libertad de los demás (59).

Como el individuo y su percepción es más real que el mundo percibido en sí mismo, así también el aprender (considerado como una experiencia personal significativa para cada sí mismo) es más realmente educativo que el enseñar,

2) La finalidad de la educación consiste en convertirse en persona, y eso lo realiza irremplazablemente cada uno, *creando sus propios valores*, sin que esto signifique necesariamente un centrarse individualista sobre sí mismo.

"Lo que yo sugiero es que aunque el hombre moderno ya no confía en la religión, ni en la ciencia ni en la filosofía, ni en ningún sistema de creencias que le dé valores, puede encontrar una base orgánica de valoración dentro de sí que, si puede aprender a mantener una vez más contacto con ella, se convertirá en un enfoque organizado, adaptativo y social del complejo tema de los valores que todos entramamos" (60).

(57) Cfr. Caspary, W.: "Carl Rogers. Values, persons and politics: The dialectic of individual and community" *Journal of Humanistic Psychology*, n. 4, (1991), pp. 8-31.

(58) Rogers, C.: Psicoterapia centrada en el cliente. O. c., pp. 432-434.

(59) Cfr. Rogers, C.: *El proceso de convertirse en persona. M: técnica terapéutica*. Buenos Aires, Paidós, 1974, pp. 244-245.

(60) Rogers, C.: *El proceso de valoración en la persona madura en*: Mead, M. y otros.; *La educación y la personalidad del niño*. Buenos Aires. Paidós, 1978, p. 117. Cfr. Rogers, C.: *Grupos de encuentro*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

3) La persona humana, *dejada en libertad, es confiable*. Esto parece ser terriblemente idealista, pero las investigaciones de Rogers lo llevan a confirmarse en esta contabilidad de la persona (61).

4) La persona tiene una base orgánica que posibilita *su autonomía*, desde lo biológico a lo psicológico y social. Esa base hace que la persona humana pueda confiar en su propio organismo (bio-psico-social) y acerca el pensamiento de Rogers a una vertiente rousseauiana.

"También como el niño, la persona psicológicamente madura confía y utiliza *la sabiduría de su organismo*, con la diferencia de que esta última lo hace conscientemente. Tiene presente que si puede confiar en sí misma, sus sentimientos e intuiciones pueden resultar más sabios que su mente" (62).

Cada persona es *autónoma* porque los criterios o leyes de valor, y de su valor, lo establece cada organismo viviente. "El proceso de valoración organizado del ser humano tiene una base organísmica". Hay valores comunes porque hay una base organísmica común. Esta base común tiende a desarrollarse a un tiempo a los individuos y a la comunidad. Surgen aquí, en el pensamiento de Rogers, algunos supuestos metafísicos: "Como especie debe haber ciertos elementos de la experiencia que promueven el desarrollo interior y que serían elegidos si todos los individuos fueran auténticamente libres para elegir"(63).

5) Una persona educada es una persona *autónoma* y, desde su autonomía, *construye los valores sociales o compartidos*. Una persona madura, educada, "tiende a rechazar las máscaras", a "no actuar en función de las expectativas de los otros...a ser ella misma, sus sentimientos más auténticos, ser lo que es". "El cliente llega a apreciar a los demás por lo que son, así como llegó a valorarse por lo que realmente es". Rogers advierte que en un clima de libertad, en cualquier cultura, ni una persona valora el fraude, el asesinato o el robo. Parece "haber algo en común" en todos los hombres. El ser humano, internamente libre de elegir, tiende a valorar el desarrollo de sí y de los demás. De este modo Rogers cree haber resuelto el problema de la universalidad de los valores sin los cuales no podría existir ninguna sociedad o grupo.

"En vez de valores universales 'externos', o de un sistema de valores impuestos por algún grupo - filósofos, gobernantes o sacerdotes- tenemos la posibilidad de *orientaciones universales de valores que emergen de las experiencias del organismo humano*. La terapia nos demuestra que tanto los valores personales como sociales surgen *naturalmente* de la experiencia personal cuando el individuo está cerca de su proceso de valoración organísmico. Sugiero, entonces, que como el hombre moderno ya no confía en que la religión, la ciencia o la filosofía, así como ningún otro grupo de creencias, le *darán valores, puede encontrar una base de valoración organísmica dentro de sí mismo*" (64).

(61) Cfr. Rogers, C.: *Une manifesté personnaliste. Fondaments d'une politique de la personne*, Paris, Dunod, 1979, p. 195.

(62) Rogers, C.: *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*, Barcelona, Paidós, 1986, p. 307.

(63) idem, p. 308.

(64) idem, p. 310. Cfr. De Peretti, A.: *El pensamiento de Carl Rogers*. O. c., P. 191; San Emeterio, M.: "El problema de la objetividad-subjetividad en la construcción del conocimiento científico", *Revista de Pedagogía*, n.15, (1988), pp. 41-45; y Borghi, L. *Educare alla libertà*. Firenze, La Nuova Italia, 1992.

En resumen, la *fuerza* de valor está en cada uno: en el organismo que se adapta y resuelve problemas para sobrevivir. Rogers ha valorado "la significación de la autonomía interior", el hecho de que cada hombre comprenda quien es, cuál es su situación y asuma libremente la responsabilidad de su sí mismo y de su situación, intentando no ser prisionero de las circunstancias exteriores (65).

25. En resumen, las prioridades en educación en la concepción de C. Rogers son las siguientes: Es prioritario *aprender* (sobre el enseñar), para ser *persona* (y no individuo), *autónoma* (no dependiente), por lo que ella se *da a sí misma sus valores* y, a! ser libre, esos valores individuales *concordarán con los de los demás*, generándose valores sociales universales.

Desde el punto de vista de la *filosofía rosminiana*, se pueden hacer sin embargo, algunas observaciones a la concepción teórica de Rogers sobre la educación:

a) Rogers pretende prescindir de la filosofía pero luego asume posiciones filosóficas de manera filosóficamente infundadas, esto es, no fundadas en una concepción universal del ser (que postula, pero no fundamenta), sino en observaciones psicológicas. Admite de hecho que: a) hay un *ser* en las cosas; b) que el hombre llega a descubrir lo que él es y, c) respeta a los demás en lo que son. Pero paradójicamente no admite la necesidad de los planteamientos filosóficos, los cuales tratan clásicamente acerca del ser de las cosas y personas. Admite la hipótesis de la existencia de una *base común* en la especie humana, por la que ésta llega a *valores comunes* a toda cultura y universales; pero no admite que ésta sea una hipótesis filosófica. Rogers cree que él admite esta hipótesis a partir de las experiencias terapéuticas; mas no advierte que una generalización que se extiende hasta implicar la *naturaleza de la especie humana* no pertenece a la psicología experiencia!.

b) Esto supone, desde la perspectiva de la filosofía rosminiana, que hay ser y que es lo común; y eso común, al discurrir, hace razonable la vida humana y social (66). Como decía Heráclito: "Es un deber seguir lo que es común a todos. Pero, a pesar de que el *logos* es común, viven los más como si poseyeran un entendimiento particular"(67).

c) Rogers al no proponerse un planteo filosófico y al no admitir valores basados en el ser de las personas y cosas (que el filósofo no inventa sino descubre), se apoya en la noción de "base orgánica" fundamentalmente biológica, a partir de la vida que se siente; donde el organismo es más sabio que la mente. De este modo, *la vida racional no tiene fundamento en lo inteligible del ser* de las personas y cosas, sino en un sentimiento profundo y organísmico. Sin embargo, contradictoriamente, admite que llegar a ser persona madura es reconocer lo que la persona es; respetar a los demás en lo que son.

d) Desde una perspectiva rosminiana, el hombre tiene capacidad para *autodeterminarse*, pero esto *no lo hace autónomo*, esto es, independiente del ser objetivo de las personas y de las cosas.

(65) Rogers, C.: *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. O.c., p. 321.

(66) Rosmini, A.: *Nuovo Saggio Sull' Origine delle Idee*. O.c., n. 481.

(67) Heráclito: Fragmento 2. Edic. Diels-Kranz.

Sólo la *inteligibilidad y objetividad del ser universal* que constituye a la mente humana nos posibilita una vida que no sea absurda.

Por el contrario, en coherencia con sus presupuestos, Rogers hace a la persona *autónoma, independiente* de todo criterio o ley exterior. La *prioridad suprema de la educación* consiste en posibilitar el surgimiento de personas autónomas, siendo los arquitectos de sí mismas, pero al precio de vivir en el *absurdo*, es decir, en un mundo que no tiene un sentido, porque no hay ser en sí, sino sentir; y donde la libertad, la independencia de los factores exteriores (o interiorizados) aparece como el supremo valor posible y la finalidad de la educación. A nivel psicológico, Rogers advierte la existencia de un mundo humano *absurdo*; y como no existe en su pensamiento una instancia superior y filosófica, debe admitirlo como un hecho, como el ser del hecho. El mundo humano es dicotómico: mecánico y manejable por un lado, y subjetivamente libre y autónomo por otro.

"Comparto la convicción de que debemos vivir abierto al misterio, al *absurdo*... Una parte de la vida moderna es enfrentar la paradoja de que, visto desde una cierta perspectiva, el hombre es una máquina compleja. Todos los días adelantamos hacia una comprensión más precisa y hacia un control más completo de este mecanismo objetivo al que llamamos hombre.

Por otra parte, en otra dimensión de su existencia, el hombre es subjetivamente libre, su elección personal y responsabilidad explican su modo de vida: es el arquitecto de su vida...

Si alguien objetara que ambas concepciones *no* pueden ser verdaderas, mi respuesta es: 'Se trata de una profunda paradoja y debemos aprender a vivir con ella' (68).

e) Rogers establece como base de la personalidad la *integración* de las experiencias compatibles con el sí mismo.

Por el contrario, en la concepción rosminiana, la integración de las experiencias se hace sobre la base de la *objetividad formal del ser universal* que de manera innata brilla en la inteligencia humana. La libertad es el supremo valor del sujeto humano y en ella reside la sede de la persona; pero la libertad *no es un valor absoluto*, desligado de la verdad o inteligibilidad del ser de las cosas. Es justamente el conocimiento y reconocimiento libre del ser de los acontecimientos, cosas y personas, lo que hace a una persona justa y moral (69).

f) Rogers ha identificado *autodeterminación*, el ejercicio de la libertad, con la *autonomía* (establecimiento de las propias normas de conducta, a partir de sí mismo). Ha hecho así del hombre un ser *autodirectivo* y autolegislativo, pero sin más finalidades que la que él se propone siguiendo las tendencias de su organismo. De este modo, y desde *la perspectiva de la filosofía rosminiana*, el hombre en la concepción de Carl Rogers ha perdido su referencia objetiva al ser (en general, y al ser de las cosas en particular) que específicamente lo caracteriza. Conocer y sentir se han identificado en una filosofía sensista. El sentimiento, como sostenía Rousseau, es más grande y fiable que la razón. En la concepción Rosminiana, por el contrario, el hombre es un sentimiento fundamental a un tiempo sensitivo e intelectual (en cuanto originado en el cuerpo y en la intuición del ser), pero inconfundibles.

(68) Rogers, C.: *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. O. c., p. 324.

(69) Rosmini, A.: *Principi della scienza morale*. O. c., p. 101-106; y González De La Fuente, E.: "Profesor, educador, humanizador", *Psicología educativa*, 6 (1984), pp. 55-60.

De este modo, el sentir no se confunde con el conocer ni con lo conocido: la riqueza de la subjetividad en *el sentir no suprime el ser objetivo* en que radica la inteligencia (70).

### Las prioridades educativas en el pensamiento de B. Skinner

26. Skinner ha sido un psicólogo, científico de la conducta. Su concepto de la ciencia, entendida como un conocimiento empírico, verificable y controlable, ha limitado el conocimiento del hombre. Dentro de este estrecho concepto de ciencia, todo el mundo del *sentimiento*, de la *interioridad*, de la *conciencia* y la *libertad* no ha podido ser primero objeto de estudio y, luego, mediante una concepción positivista de la ciencia, ha quedado relegado al ámbito del conocimiento vulgar, religioso, mítico e inútil por no ser científico. El conductismo de Skinner, en efecto, no es sólo una estudio científico de la conducta, "sino una filosofía de la ciencia" (71) que, absolutizada, establece lo que es valioso para el hombre y la sociedad.

27. Skinner parte primero del supuesto, y luego de la convicción de que la conducta humana está determinada y regida por leyes, por las que se pueden *determinar* las acciones futuras de los hombres (72).

Sería estúpido (*foolish*) negar la existencia de un mundo privado, pero este mundo, dentro de la piel, no tiene una naturaleza distinta a la del mundo exterior (73). El *hombre es* un organismo biológico, sujeto a una dotación genética y a un medio con cambiantes contingencias físico-naturales y culturales que lo controlan (74).

La conducta humana queda entonces perfectamente explicada "al margen de cualquier estado o sentimiento de agresión o de cualquier acto inicial surgido del hombre autónomo (*autonomous man*)" (75). El agente autónomo, a quien tradicionalmente se le ha atribuido ser el que produce la conducta, es reemplazado por el ambiente.

28. Lo que vulgarmente se atribuye al hombre interior, autónomo, no es más que el resultado de las contingencias exteriores que controlan al hombre desde los condicionamientos culturales. La persona *discrimina*, por ejemplo, entre el rojo y el naranja. Esto no es el resultado de un acto mental especial, sino la resultante de que el ambiente gratifica, desde que somos niños, a quienes distinguen estos contingencias, y toma por estúpidos a quienes no distinguen estos colores. La persona *abstrae* y esto se consideró tradicionalmente como un signo de espiritualidad; mas ello no significa sino que los organismos responden dando una respuesta bajo el control de una única propiedad de los objetos.

(70) Cfr. Rosmini, A.: *Nuovo Saggio sull' Origine delle Idee*. O. o., n. 553-554, 1146, 1447; Rosmini, A.: *Antropología in servizio della scienza morale*. O.c., n. 138.

(71) Skinner, B.: *Contingencias del reforzamiento. Un análisis teórico*. Méjico, Trillas, 1979, p. 20. Cfr. Duschl, R. et al. *Philosophy of Science, Cognitive Psychology and Educational Theory and Practice*. Albany, State University of New York Press, 1992.

(72) Skinner, B.: *Ciencia y conducta humana*. Barcelona, Fontanella, 1977, p. 38.

(73) Skinner, B.: *Beyond Freedom and Dignity*, New York, Bantam, 1982, p. 182.

(74) Skinner, B.: *Sobre el conductismo*. Barcelona, Fontanella, 1977, p. 189.

(75) Skinner, B.: *Beyond Freedom and Dignity*. O.c., p. 177.

"La *cultura* promueve el pensamiento creando contingencias especiales: enseña a una persona a realizar sutiles discriminaciones, haciendo más preciso el retuerzo diferencial. Enseña las técnicas que han de usarse en la solución de problemas...Siempre es *el ambiente el* que origina la conducta, con la cual se solucionan problemas, aun cuando los problemas tengamos que localizarlos en el mundo privado dentro de nuestra piel...Debemos, sin embargo, recordar que recurrir a *la mente no explica nada en absoluto*' (76).

28. La única característica de la persona humana es, como la de cualquier organismo, la *capacidad para responder* a las contingencias de su mundo. La imagen que surge del análisis científico no es la de un cuerpo con una persona dentro, sino la de "*un cuerpo que es persona (a body which is a person)*", capaz de desplegar un complejo repertorio de respuestas que constituyen su conducta, conducida desde el medio cultural (77). La persona no actúa sobre el mundo; por el contrario, el mundo actúa sobre ella. Hay que *aboliría* idea de hombre interior, de libertad y dignidad, de autonomía, entendida como capacidad de autodeterminación.

"El hombre *autónomo* es un truco utilizado para explicar lo que no podríamos explicarnos de ninguna otra forma. Lo ha construido nuestra ignorancia, y conforme va aumentando nuestro conocimiento, va diluyéndose progresivamente la materia misma de que está hecho...Al hombre en cuanto hombre gustosamente le abandonamos...Nos despreocuparemos de lo inaccesible para preocuparnos de lo que sea posible manejar" (78).

29. En el pensamiento de Skinner el hombre no se propone fines, ejerciendo su autonomía, su capacidad de elección como señor interior de sí mismo. Pero es más, tampoco hay finalidades impuestas desde el exterior: desde la naturaleza humana o desde Dios -"Dios es el molde arquetípico de una *ficción* explicatoria, de una mente obra-milagro, de lo metafísico" (79)-. No existen leyes necesarias que en forma de terminada buscan una finalidad previamente establecida. Solo hay una ley: lo que sucede (una conducta) puede ser reforzada con premios o extinguida con castigos. Es la *ley de las consecuencias*.

No hay un hombre interior con un propósito que él crea, independientemente de lo que premia o castiga la cultura que nos rodea y nos da posibilidades.

"¿Tiene la vida, en cuantas formas aparece sobre la superficie terrestre, *un propósito*? ¿Es este propósito evidencia de una *planificación intencionad* La mano del primate evolución *para* poder manipular mejor las cosas, pero su propósito debe encontrarse, no en un designio anterior, sino más bien en el *proceso de selección*. De forma parecida, en el condicionamiento operante, el propósito de un movimiento adecuado de la mano debe encontrarse en las consecuencias que le siguen" (80).

La idea de mente creativa es pre-evolutiva; pero la evolución sólo se explica vinculándola a la cultura, al ambiente físico y social que, dada las consecuencias, ha inducido a realizar todo tipo de cambios, incluso genéticos. Los organismos obran sin un plan previo, luego de acuerdo con las consecuencias y dominados por ellas repiten algunas acciones y dejan de hacer otras.

(76) Skinner, B.: *Más allá de la dignidad y la libertad*. Barcelona, Fontanela, 1977. p. 241.

(77) Cfr. ídem, p, 247.

(78) ídem, p. 248.

(79) ídem, p. 249.

(80) ídem, p. 252.



Esto generó la cultura, lo que el hombre ha hecho, pero debido a las contingencias y reforzamientos que ha tenido. El autocontrol, la autonomía no se halla en el interior del hombre, sino en la cultura, en las *consecuencias de las acciones* realizadas primeramente sin plan alguno. "La *cultura* es, en efecto, un tipo de ejercicio gigantesco de auto-control" (81).

La cultura hace a los hombres virtuosos y a los criminales. Cuando se quiere cambiar hay que cambiar la cultura, esto es, el premio o castigo a las consecuencias de las acciones (82).

30. Toda esta concepción del hombre y de su relación con lo social tiene sus consecuencias en la *concepción de la educación y de sus finalidades prioritarias*.

La prioridad de la educación es, en el contexto del pensamiento de Skinner, *el control de la conducta* en cuanto ésta, por sus consecuencias, puede ser regulada por el ambiente mediante premios y castigos, por una cultura no personalizada con héroes o dictadores, sino donde todo funciona perfectamente planificado (83).

El hombre tiene un interior, tiene algo debajo de su piel, pero el interior no es la causa de la conducta, sino que esta es conducida desde el exterior por el ambiente. "Los hombres son buenos o malos, prudentes o imprudentes según el ambiente en el que se han criado" (84). Las instituciones educativas son, pues, los lugares en que se organizan los reforzamientos de las conductas social y culturalmente deseables. "La *educación* es el establecimiento de una conducta que representará en el futuro una ventaja para el sujeto y para los demás...La instancia educativa dispone los reforzamientos con fines de condicionamientos" (85).

El ideal de este control es que se introyecte en los individuos de modo que *crean que se autocontrolan y autoeducan, cuando en realidad son controlados por el ambiente*. La cultura occidental protesta cuando se habla de controlar a los individuos y protesta cuando se los reprime; pero difícilmente advierte que los premios (que, por ejemplo, se ofrecen como halagos a los que son libres, independientes, buenos) son también un modo de control social. Y los reforzamientos positivos son más capciosos porque nadie tiende a verlos como coacción y a rechazarlos. Como sostenía Rousseau, citado por Skinner, "no hay sojuzgación tan perfecta como la que conserva la apariencia de libertad, pues de este modo se hace cautiva a la volición misma" (86).

31. Ahora bien, desde el punto de vista de la filosofía rosminiana, es criticable la visión de Skinner:

a) Ante todo es criticable *reducir* el conocimiento valioso solo al conocimiento científico empírico, manipulable. Las ciencias son creaciones de los hombres, y poseen sus grandezas y sus limitaciones.

(81) *idem*, p. 255.

(82) Cfr. Skinner, B.: *Walden dos*. Barcelona, Fontanella, 1980, p. 251.

(83) Cfr. *idem*, p. 260.

(84) *idem*, p. 204.

(85) Skinner, B.: *Ciencia y conducta humana*. O. c., p. 424.

(86) Skinner, B.: *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor, 1973, p. 256.

"Las ciencias son el producto del pensamiento reflejo y libre" (87); no son sólo empíricas sino también formales, esto es, formas sistemáticas de pensar.

b) Es criticable su *rechazo de lo metafísico*, por no encuadrarse en su concepción positiva de la ciencia. Lo metafísico, aunque no sea empírico es lo que da sentido último a los sistemas filosóficos y a las concepciones sobre lo que es la vida.

c) En consecuencia, es criticable la *carencia de justificación última* del sistema de Skinner, la carencia de finalidades en la vida humana y en el proyecto educativo. Para Skinner la vida humana no tiene sentido: es controlada y se rige por las consecuencias de las acciones de los humanos. Desde un punto de vista rosminiano, la concepción de Skinner es originariamente irracional e hereditariamente instintiva, y se vuelve racional sólo por las consecuencias de las acciones.

d) El hombre es en última instancia el productor de una *cultura social que se le impone como lo absoluto*. Y dentro de esta cultura, la ciencia positivamente concebida aparece como el valor supremo. En esta concepción desaparecen los valores de la conciencia, la libertad, la autodeterminación. Desde un punto de vista rosminiano, la negación del ser metafísico que constituye a la inteligencia, ata y aliena al hombre a las consecuencias de sus productos. Lo metafísico (la idea del ser que brilla en la mente humana) lejos de encadenar al hombre en una ilusión, lo abre a la posibilidad de criticar todas sus realizaciones culturales e históricas, quedando insatisfecho con todas ellas.

e) En resumen, la propuesta educativa de Skinner se halla en el nivel de los medios, de la tecnología educativa, pero carente de finalidades previas. Se trata de un pragmatismo que se atiene a las consecuencias de los actos sin valores previos. Mas como en todo pragmatismo, en la concepción de Skinner, *se incluye una filosofía* donde las acciones se justifican por las consecuencias; pero las consecuencias pueden calificarse de acertadas o desacertadas, de buenas o malas, según una idea general, como la que admite que "no sólo podemos sino que *debemos* controlar la conducta humana" (88). Ahora bien, no existe ningún deber sino en relación de coherencia con lo que *son* algunos valores (como la vida, la felicidad, el bien de la sociedad (89) que trascienden la conducta individual y social de hecho. El docente no se reduce pues, a ser un tecnócrata de la enseñanza, como pretende Skinner (90), sino un ser humano que posee una filosofía de vida que justifica sus acciones.

(87) Rosmini, A.: *Lógica*. Milano, Bocea, 1943, n. 1.

(88) Cfr. Skinner, B.: *Waiden dos*. O. c. , p. 286.

(89) ídem, p. 283. Cfr. Sanvisens Marfull, A.: *La conciencia en educación*, en: Pagés Santacana, A.: *Hombre y educación*, Barcelona, PPU, 1989, p. 271; Bollnow, O.: *Zwischen Philosophie und Pädagogik*. Aachen, WeitzVerlag, 1988; Altarejos, F. el al.: *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 1989.

(90) Cfr. Skinner, B.: *Tecnología de la enseñanza*. O. c., p. 252.

En realidad, Skinner, en su filosofía pragmática está presuponiendo un valor supremo: el de la *supervivencia*. Este valor lleva, en el ámbito educativo, a que se priorice las tecnologías de solución de problemas, cualquiera sean éstos y en cualquier momento se presenten (91). Ahora bien, desde el punto de vista de la filosofía rosminiana, la vida humana no tiene sentido y valor en sí misma y por ella misma, sino por el ser que le da la vida; por el ser que participa con su inteligencia y *da significado y sentido a la vida misma* (92). Skinner, por el contrario, parte (como de un hecho absoluto) de la vida, que de hecho existe y del hombre como de un ser que tiende a la supervivencia. En el pensamiento de Skinner, la vida no queda justificada: ella sin justificación alguna es lo que justifica todo lo demás.

32. En conclusión, desde la perspectiva de la filosofía de A. Rosmini, las prioridades del proceso educativo sólo pueden establecerse desde una filosofía en la que queda clarificada lo que es el ser (metafísica), y en particular el ser *del hombre y de la sociedad*. Sólo así se explican el sentido y las finalidades del hombre y de la sociedad y, en consecuencia, el *deber ser* del proceso educativo.

La propuesta de los psicólogos Rogers y Skinner carecen de una explícita filosofía que aclare estas finalidades. Se atienen a los *hechos* psicológicos (la experiencia del autogobierno y no directividad según Rogers; y el control social mediante premios o castigos según Skinner) que convierten luego en finalidades últimas (de hecho filosóficas) de lo que debe ser y hacer el proceso educativo (93). La *autonomía* en Rogers o la *heteronomía* en Skinner se convierten en los valores absolutos de la conducta humana y del proceso educativo. El hombre queda entonces entregado a sus propias fuerzas o las del ambiente: lejos de tener un punto de referencia en un ser trascendente que lo libera de las contingencias, el hombre queda encerrado en ellas.

"Desesperada y como enloquecida, la Pedagogía cree poder encontrar su tabla de salvación en la no directividad, la autogestión, la ambición política. La Humanidad, que ha visto momentos mejores, espera, pues, el retorno de los filósofos. Lo necesita con toda evidencia, para que la ayuden a descubrir o redescubrir, las verdades relativas al sentido de la vida" (94).

En la concepción rosminiana, ni la autonomía ni la heteronomía son valores absolutos, sino que ella rescata, a un tiempo, la *libertad* de autodeterminación como valor supremo de la persona y su apertura a la *verdad* del ser que se manifiesta en su inteligibilidad como valor supremo

(91) ídem, p. 231. Cfr. Reboul, O.: *les valeurs de l' éducation*, Paris, Puf, 1992.

(92) Rosmini, A.: *Su l'un/fá dell' educazione*. O.c., p. 16. Cfr. Carr, D.: "Education and Values" en *British Journal of Educational Studies*, n. 3, (1993), pp. 244-260; Casanova, E.: *Educación y persona*, Pamplona, Eudena, 1990 y Sarraona, J.: *Fundamentos de la educación*, Barcelona, CEAC, 1989.

(93) Mac Donald, G.-Wright, C. (Eds): *Fact, Science and Morality*, Oxford, Basil Blackwell, 1986; Michael, F.: *Knowledge and Control*. London, Collier-MacMillan, 1991 y Fullat, O.: *Verdades y trampas de la Pedagogía*, Barcelona, CEAC, 1984.

(94) Gilbert, R.: *Las ideas actuales en Pedagogía*. México, Grijalbo, 1986, p. 244. Cfr. Grandis, G.: "Logos" ed "ethos" della persona nell' antropologia di Antonio Rosmini, // *Nuovo Areopago*, n. 3, (1995) Roma, pp. 121-134.

objetivo (95). En última instancia, el proceso educativo no se reduce a transmitir conocimientos, a dejar en libertad o a imponer pautas culturales; por el contrario, el hombre al educarse debe prioritariamente proponerse lograr *vivir libremente conforme a la verdad*, lo que hace que el hombre vivía en la justicia y en el verdadero amor (96). Es esto lo que dignifica y une a los hombres, porque la verdad del ser es a un tiempo objetiva, trascendente y fundamento de la verdad de los entes. Por esto no suprime el *trabajo de constante aprendizaje e investigación* en el acontecer histórico que captamos a través de los sentidos y del ámbito cultural en que cada uno vive (97).

- (95) Clr. Rosminil, A.: *Del divino nella natura*, Roma, Città Nuova, 1991, p. 32; Rosmini, A.: *Sulla teoria dell' essere idéale en Opuscoli Mora/i*, Padova, Cedam, 1965, Vol. II, p. 409-434; Gofiti, T.: *Obbedienza e autonomia personáis*, Milano, Ancora, 1965 y Nanni, C.: *L'educazione Ira crisi e ricerca di serto: Un approccio filosofico*, Roma, LAS, 1 990.
- (96) Cfr. Bergamaschi, C.: "La volontà alio sostanziale di amore e base della persona nel pensieto di Antonio Rosmini" en *Rivista Rosminiana*, n.3-4, (1964), pp. 250-255; y Sciacca, M. F.: "Il fine ultimo e lagrandezza dell' uomo", *Cittá di Vita*, n. 4, (1958). pp. 543-547.
- (97) Hosmini, A.: *De/l' idea Helia sapienza en tntroduzione alia filosofia*. O. c., p. 132. Cft. Pignolini, E.: *Unitá orgánica della cultura ed educazione della venta infera en Chantas. Bollettino Rosminiano Mensile*, 1957, Giugno, 213-219; Calo, G.: *Attualitá della pedagogía di Antonio Rosmini en AA.VV. Atti del Congresso internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*, Firenze, Sansoni, 1957, p. 671-696; Brezinka, W.: "¿Educación en valores?", *Revista de Ciencias de la Educación*, (1992), Madrid, n, 151, p. 367-390; Gillet, P.: *Construire la formation*, París. PUF, (1992); Barrio Maestre, J.: "La profesión docente como tarea humanística y humanizadora" en *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 152, (1992), p. 543-552; Nemiroff, G.: *Reconsiructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*, New York, Praeger, 1992; Spanos, W.: *The End of Education*,. Uinneapolis, University of Minnesota Press, 1992; y Arcilla, R.: *Tragic Absolutism in Education* , en *Educational Theory*, n. 4, (1992), p. 473-482.