

VERDAD, ERROR Y APRENDIZAJE INFANTIL EN EL PENSAMIENTO DE A. ROSMINI

por W. R. DARÓS

*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
CONICET (Argentina)*

El principio supremo método-lógico para aprender

1. No hay duda que la *verdad* (en cualquier aspecto) constituye un valor fundamental para nuestra sociedad, para la comunicación entre las personas y para el conocimiento de la realidad. Y esto incluso se hace más patente cuanto más se la desprecia o cuando la relatividad de las cosas se hace manifiesta.

A partir de los escritos de J. Piaget se ha comenzado hablar: a) de «errores estructurales» en los procesos psicoevolutivos del aprender; b) del valor de una «didáctica del error»; c) del derecho al error. Todo esto nos hace ver la necesidad de volvernos a replantear el sentido y valor de conceptos filosóficos fundamentales para la comprensión de nuestras acciones y, en especial, del acto de aprender.

Antonio Rosmini (1797-1855) ha sido un filósofo y como tal se hallaba interesado en buscar la razón *última* de los modos de proceder que estudiaba. En este sentido, le parecía un modo de saber limitado entender el proceso de aprender basándose solamente en reglas y prácticas empíricas, que no diesen la razón o el fundamento lógico de ese modo de operar. Por esto Rosmini, en su obra acerca del *Principio supremo del método y de algunas de sus aplicaciones en servicio de la educación y humana*, ha dado la razón filosófica del principio supremo para aprender.

Esta obra, comenzada en Stresa el 5 de noviembre de 1839 y suspendida el 26 de abril de 1840, debía comprender cinco libros (como se deduce del título del manuscrito), pero sólo llegó a escribir dos de ellos. El primero, muy breve, trata del principio del método para aprender, y el segundo de la aplicación, en general, de este principio.

2. Rosmini estimaba que existía algo en común entre el saber científico y el saber filosófico: el atenerse a la verdad. Este atenerse a la verdad, y el resultado de su búsqueda, era algo digno de divulgarse, en cualquier disciplina se iniciase. Por ello, en principio —en el principio de buscar la verdad— las ciencias y la filosofía, según Rosmini, no sólo no se oponían sino que más bien podían ayudarse.

3. En cuanto a la investigación del principio supremo del método para aprender, se deben distinguir dos aspectos: a) el *principio supremo del método*, que —en cuanto método— se halla implicado en la lógica; b) *las facilidades o dificultades del quien aprende*: éstas se relacionan con el principio antropológico, con el sujeto humano que aprende en cuanto es principio de actividad.

El proceso de aprender implica, pues, un principio *lógico* (y, más particularmente, metodológico) y un principio *antropológico* (dentro del cual se halla el principio *psicológico*).

Estos principios proceden de lo dado natural e inmediatamente al hombre: el ser *intuido* (la idea del ser) y del *sentimiento* (sujeto que siente). Estos son también los principios, el inicio de todo aprender. El sentir constituye al sujeto; el *sentimiento* es dado al hombre; no se deduce de otro dato por medio del razonamiento. Igualmente el *ser*, en cuanto es de por sí inteligible (y en este sentido es llamado *idea del ser*, pues la idea es aquello con lo que algo se hace *inteligible*), es dado al hombre en una intuición fundamental (no consciente) por la que el hombre es y posee, por naturaleza, el *sentir*: a) su cuerpo (sentimiento fundamental de lo sensible) y b) la idea del ser (sentimiento fundamental de lo inteligible).

Hay que distinguir, pues:

- 1) El *sujeto* que siente (que es uno: el hombre).
- 2) La actividad de *sentir* (que pertenece al sujeto y lo constituye de modo que el hombre es un *sentimiento fundamental*, permanente).
- 3) El *término* del sentir. La actividad de sentir termina en: a) un cuerpo propio (el que posibilita el sentimiento *sensible* de una extensión propia en la que se circunscriben los sentidos); y b) la idea del ser (la que posibilita el sentimiento *espiritual*, inextenso y la intuición del ser ideal).

Existe, para Rosmini, una *naturaleza humana* la cual consiste en que cada hombre siente su cuerpo (como propio); e intuye el ser inteligible (que es común, universal) con una intuición que lo hace sujeto. Pero existen, además, *personas* humanas que consisten en que cada sujeto asuma activamente la naturaleza humana, libremente aunque condicionado por esa naturaleza, por lo que cada persona es irrepetible [1].

El *sentimiento* tiene naturaleza *subjetiva*: constituye al sujeto humano. El *objeto intuido* (idea del ser) tiene naturaleza de objeto; funda la *objetividad*. La inteligencia es —está constituida por— la intuición del ser. El ser ideal es lo inteligible de por sí, lo que se manifiesta de por sí y, en este sentido es la *verdad*. Porque la verdad no es una cosa, sino la *f fuente de inteligibilidad* de las cosas (sucesos, actos, etcétera). El ser ideal (o idea del ser) es, según Rosmini, esa fuente de inteligibilidad, pues quien no comprende lo que es el *ser*; sólo comprende *nada*; esto es, nada comprende. El ser es la imposibilidad de que el hombre afirme que el ser es y no es al mismo tiempo. En este sentido, la idea del ser es el origen de toda otra cosa verdadera. El ser ideal, creado por Dios y otorgado al hombre, lo hace apto para aprender por sí muchas cosas que le son señaladas por los sentidos o por la voz de las otras personas [2]. El ser ideal es la verdad primera y matriz. Por ello no extraña advertir que «a veces los más ignorantes aprenden cosas que pasan desapercibidas para otros más doctos; no es de extrañar tampoco que un niño capte en algún momento el error de un filósofo» [3]. El ser ideal no es ningún ente ni Dios, sino la *forma* de la inteligencia, la parte formal del conocimiento. El sentimiento, lo que el sujeto siente a través de su cuerpo, constituye la parte *material* del conocimiento [4].

Los que no admiten que el *ser ideal* (distinto del sujeto) constituye al sujeto en inteligente y que hace que las cosas sentidas puedan ser conocidas, *confunden el conocer con el sentir* o dejan *sin explicar* el fundamento último del conocer objetivo [5].

La verdad no es, entonces, primeramente, una adecuación entre nuestras ideas y las cosas a las que esas ideas se refieren. La verdad consiste primeramente en la inteligibilidad (en la posibilidad de entender), tanto las ideas como las cosas mismas mediante las ideas. Ahora bien, la fuente de toda posible inteligibilidad se halla en el *ser*, esto es, en lo que —por oposición a la *nada*— nos hace conocer. Sólo luego esa inteligibilidad se presentará como una no-contradicción entre los elementos que la componen, y sólo los filósofos advertirán luego que esa posibilidad se halla en el ser.

4. En este contexto se ubica el *aprender*. Por ser hombre, por su propia naturaleza, todo hombre no *aprende*, sino que sabe lo que es el *ser*

(conocimiento universal, no consciente) y *siente* su cuerpo. Todo el que aprende parte de una experiencia irremplazable que lo constituye, en su base, como persona.

En el sentir se debe distinguir: a) *el sujeto psicológico* que es el que siente; b) de *lo que siente* (material del sentimiento). El sujeto siente lo suyo propio (*su* cuerpo) y siente otros cuerpos u objetos extrasubjetivos que constituyen el no-yo, el mundo con el cual interactúa el que aprende. Pero el sujeto psicológico humano no sólo se relaciona: a) sustancial y permanentemente, sintiendo su cuerpo e intuyendo el objeto fundamental de su inteligencia (la idea del ser), sino además, se relaciona c) con los objetos que siente a través de su cuerpo y que conoce a la vez mediante la percepción sensitiva e intelectual; y d) con los objetos que él construye al concebirlos en diversas formas (conceptos) y al razonar relacionándolos en diversos grados de abstracción [6].

El proceso de aprender implica, pues, en quien aprende una actividad *psicológica* por una parte, y *lógica* por otra. En la actividad lógica se halla ínsita la *búsqueda de sentido* (inicialmente dado por el ser), y en la actividad psicológica se halla la raíz del *esfuerzo* y de la *libertad* que exige todo proceso de aprender.

5. Ahora bien, detengámonos a ver cuál es, según A. Rosmini, el principio supremo del método para aprender y para enseñar. Se trata de un principio por medio del cual el docente pueda saber qué debe enseñar primero (en cuanto a la *forma* enseñar, no en cuanto al contenido), y qué debe enseñar después, a fin de que el niño con el que se relaciona pueda proceder «por grados siempre proporcionales a sus fuerzas, yendo de lo que conoce a lo que aún no conoce y se le quiere enseñar» [7]. Como se advierte, Rosmini trató de encontrar un principio a la vez lógico-metodológico, adecuado al sujeto psicológico que desea aprender. Desde ya se advierte la *originalidad* de la forma de enfrentar la concepción del aprendizaje propuesta por Rosmini, distinguiéndose de algunas concepciones contemporáneas que sólo se centran: a) en la condición psicológica del niño (no llegando, o llegando con dificultad a aceptar una lógica y un método en el aprender) como lo proponen las concepciones de algunos psicólogos sobre el aprendizaje; o bien, b) en una lógica social (adecuándose a lo que todo el mundo hace porque todo el mundo lo hace), como lo proponen las concepciones de vertiente positivista.

6. Rosmini admitió la necesidad de tener en cuenta la *condición psicológica* del que aprende y la *condición lógica* que tiene todo lo que es en cuanto se base en el ser y éste no puede ser pensado en forma contradictoria. Rosmini investigó, en consecuencia, qué cosa es fácil para el niño y qué difícil, a fin de poder dar al docente un indicio o un instrumento para

detectarlo. Rosmini advertía que con frecuencia se llamaban *inteligencias débiles* a los niños que no llegaban a elaborar rápidamente —con la rapidez del docente adulto— las relaciones entre los conocimientos. En realidad, la deficiencia se halla en que a estos niños «no les es dado hacer cómodamente todos los pasos necesarios» para aferrar el conocimiento [8].

7. Desde el punto de vista lógico, Rosmini sostiene que «la gradación de las operaciones mentales depende de la gradación de los objetos que se ofrecen a la atención de los niños».

Rosmini distingue en el pensar: a) la actividad del sujeto (el acto de atención intelectual); y b) los objetos en los que piensa. Cree encontrar en el orden natural de los objetos del conocer la pauta o normas del orden natural y necesario para conocer y pensar. Existe, pues, al aprender —como lo indicamos— una doble actividad; a) una *lógica* que exige que lo más universal (el ser) sea conocido antes que lo particular (los entes), y b) una actividad *personal y psicológica* que es *creativa, espontánea* en su modo de relacionar las cosas y no se rige por las exigencias lógicas ni por la conciencia. Toda acción se dirige a su objeto; el sujeto conoce los objetos antes que su actividad sobre los objetos, sólo algunas acciones del sujeto serán conscientes si él, a una determinada edad, tiene motivos suficientes para volver sobre ellas [9].

8. Ahora bien, teniendo esto presente, Rosmini sostiene que el primer objeto de la inteligencia (aun inconsciente de sus actos y de sí misma) es el *ser* inteligible en sí mismo, o idea del ser, con la cual de forma inteligible a los demás conocimientos de los entes menos universales. Todo lo que el hombre percibe lo conoce en cuanto de algún modo lo conocido *es*, participa del *ser*. Lo que no se conoce ni puede conocerse es la nada; todo lo demás, todos los entes que los niños perciben tienen algo *semejante o análogo* (esto es, el ser inteligible, objeto fundamental de la inteligencia). Toda cosa que el niño conoce posee, filosóficamente, dos aspectos: uno *sensible y concreto* (que es el ente en cuanto el niño lo ve, lo percibe, lo manipula); y otro, *generalísimo o universal* (dado por la intuición del *ser* que constituye a la mente y con la cual conoce lo sensible. En la percepción humana está unido lo universalísimo y lo particularísimo).

9. Así queda filosóficamente afirmado que al conocer y aprender, «el método más conforme a la naturaleza de la mente humana y al modo espontáneo de proceder del niño» consiste en conducirlo, entre las cosas concretas y percibidas, por la vía de las *semejanzas* antes que por la vía de las *diferencias*. Esto implica que al enseñar es conveniente «llamar la atención de los niños, mediante palabras, sobre las semejanzas muy amplias de las cosas haciéndolos luego descender para notar las semejantes menores» [10].

El método que de lo particular pretende llevar al niño a lo universal, conduce a errores frecuentes, pues el niño toma por genérico o global lo particular y debe luego corregirse de su error para pasar a comprender una clase más general. El niño diseña con su mente, al principio, como un esbozo en sus grandes líneas [11].

10. El niño no copia o recibe pasivamente los conocimientos, sino que debe concebirnos *fabricándolos* (*in questo lavoro il fanciullo si fabbrica dei concetti...*); y aunque el niño no domina en forma innata ni la capacidad de dirigir la atención a lo universal ni a lo particular, se halla, sin embargo, ubicado entre la *universalidad del ser* (que intuye sin tener conciencia o conocimiento reflejo de ello) y el *objeto sensible que percibe*. En el sentimiento y en los sentidos el niño tiene por objeto lo particular sensible; y en la mente lo universal, esto es, lo inteligible. El proceso de *conocer* va de lo universal (del ser en sí inteligible) a lo particular (esto es, lo sentido, pero que no tiene significado, inteligibilidad en sí). En consecuencia, cuando se quiera enseñar a clasificar las cosas a un niño, se debería comenzar mostrándole y nombrándole la clase más general para descender a las más determinadas. De este modo, el niño no cometerá errores, ni en cuanto a la *extensión* de la clase (a quien se aplica), ni en cuanto a la *comprensión* (al significado) de lo que aprende.

11. La mente humana, pues, procede a conocer clasificando y esto implica el dominio de las *relaciones* (de semejanzas y diferencias) que *ordenan* las cosas entre lo universal (el ser intuitivo) y los particulares (las cosas percibidas con diferentes órganos sensoriales). Pero ordenar es un arte que requiere una larga prueba de operaciones, de experiencias y consecuentes pensamientos. En este proceder, el docente, por sabio que sea, no será más que un intérprete y un seguidor de la mente del niño, atendiendo a la gradualidad que sigue el niño; en caso contrario, «combatiría o impediría su desarrollo» [12].

Rosmini advierte que el entendimiento humano tiene un curso natural en su desarrollo y el niño no aprende sino siguiéndolo. Con frecuencia la inteligencia del niño debe, por sí sola rehacer —con fatiga— el ovillo intrincado de lo que el maestro imperito le enseña. «La educación empleada hasta hoy casi no se preocupó más que por imponer a la memoria de los niños una carga inmensa de palabras ininteligibles» [13].

El docente debería imponerse la ley de demostrar todo lo que dice a los alumnos; esto lo obligaría a ordenar y clarificar metódicamente lo que va a enseñar.

12. Rosmini llega así a la formulación del *principio supremo del método* para aprender. Es evidente, para él, que un pensamiento sirve de

material, suministra materia a otro pensamiento, estableciéndose un *orden* al pensar, hasta el punto que el segundo pensamiento no se comprende si no es comprendido el primero y si el segundo no es relacionado con el primero. Esto se logra con frecuencia haciendo y rehaciendo el camino, y no de una sola vez y en forma lineal.

Aprender comprendiendo implica, pues, idealmente hablando, elaborar el orden sucesivo de los pensamientos. En la realidad, este orden lo halla o lo elabora el niño con notables dificultades de avances y retrocesos. El desarrollo de la inteligencia aparece, de este modo, abierto indefinidamente, pero siguiendo —en el mejor de los casos, o idealmente hablando— un orden natural y necesario, dado por la inclusión —mediante descubrimiento o creación de relaciones— de los entes particulares en lo general, y —en una instancia adulta y filosófica— en el ser universal (objeto primero y fundante de la mente humana).

El método de aprender nos indica el *método para enseñar*. Se trata de un método «preciso», «clarísimo» y «único», pues todos los demás métodos lo implican. Este método puede formularse así: Se presenta a la actividad mental del niño (y se puede decir del hombre en general) primeramente los objetos que pertenecen al primer orden de intelección; luego los que pertenecen al segundo; después el tercero y así sucesivamente, pues aprender implica comprender, esto es, relacionar los conocimientos incluyéndolos en uno primero conocido [14].

Ahora bien, desde el momento en que Rosmini propone un método para el proceso de aprender y enseñar, significa que este proceso no se realiza necesariamente así. Los niños no aprenden —ni los adultos tampoco— espontáneamente en forma lógica, sino más bien, por el contrario, proceden con frecuencia en formas psicológicamente arbitrarias, yuxtaponiendo nociones incoherentes o contradictorias, creyendo conocer cuando en realidad no conocen, porque lo contradictorio (como, por ejemplo, la expresión: «un círculo cuadrado») aunque parezca tener sentido no lo tiene.

El aprendizaje evolutivamente considerado

13. En el segundo libro del *Principio del método*, Rosmini trata de esclarecer los pasos evolutivos del aprender de acuerdo con el principio ya establecido en el primer libro. Para ello se valió (además de sus propias observaciones sobre el actuar de su sobrina) principalmente de las observaciones realizadas por la educadora Albertina Necker de Saussure (autora de *L'Education Progressive*, 1838) y de los trabajos de Vitali Rosi (*Manuale di scuola preparatoria*, 1832) y de Rafael Lambruschini (*Guida*

dell'Educatore). Rosmini guiado, entonces, por la observación, por su concepción filosófica y por estos antecesores estableció tentativamente (pues preveía que «este era el trabajo de los siglos que vendrán») los *órdenes de intelección*, que implicándose van generando el *desarrollo psicológico y mental*. Cada orden de intelección signa una época de la mente y lo abre a un campo inmenso en cada orden. Pero cuando se quiere establecer el tiempo preciso del paso de un orden de intelección a otro, resulta difícil hacerlo. No todos los niños realizan este pasaje en los mismos momentos; no siempre, además, se exterioriza en el momento en que se produce. Rosmini era consciente de estar realizando *hipótesis* tentativas, «*quizás las primeras en este género*» [15].

14. La atención es una condición necesaria —pero no suficiente— para advertir las semejanzas y diferencias, para ordenar y razonar. En este contexto, *enseñar* se puede decir que sea el arte de ayudar a dirigir apropiadamente la atención —mediante signos— de los que desean aprender [16].

Pero adviértase bien que, según Rosmini, la *atención* no es la *espontaneidad sensitiva*; no es el círculo de una actividad provocada y prolongada por un sentimiento y un estímulo; la atención no es un *instinto* sensual, sino una actividad *intelectual* del sujeto.

El sujeto humano, al *percibir* mueve todas las fuerzas que lo constituyen, y por ello al percibir *siente y conoce*, aunque no conozca conscientemente, pues el percibir es un acto de conocimiento directo y no reflexivo.

15. El *primer orden de intelección* y la *primera forma de entender*, están constituidos, pues, y ante todo, por las *percepciones*. El sujeto humano, al percibir, aplica el conocimiento directo (esto es, aplica la idea del ser) a lo que él siente. La percepción es conocimiento directo de una sensación. La sensación, a su vez, está constituida por el sujeto que siente y la cosa extrasujeta a la que siente. En la percepción, el sujeto conoce un objeto diverso del sujeto y lo conoce directamente, no con un acto reflexivo o consciente, de modo que no se advierte como sujeto. En la percepción, el sujeto que conoce y aprende afirma implícitamente una relación entre el ser y el objeto mediante la expresión «es»: «(este objeto) es»; o sea, la percepción es la afirmación cognoscitiva y natural (no libre o deliberada) que el sujeto hace aplicándole la idea del ser a un objeto real en cuanto éste actúa sobre el sujeto que lo siente. Al elaborar las ideas («*nella fabbrica delle idee*») las sensaciones son sólo la ocasión y la materia del conocimiento; para conocer el sujeto debe además darle inteligibilidad, aplicándole naturalmente la luz de la inteligencia (o sea, la idea del ser). De esta manera, lo que cae en los sentidos no es sólo sentido sino además inteligido, esto es, comprendido como *siendo*, como *algo* (dato ofrecido por los senti-

dos) que es (*ser* conocido por la inteligencia y ahora determinado por los sentidos) [17].

16. Indudablemente que cuanto más son las sensaciones, mayores son las posibilidades materiales de percibir y aprender. Es importante, entonces, que los niños manipulen («al tocco della mano»), de diversas y repetidas formas, los objetos. La idea que surge de una percepción (por unión de la idea del ser y el dato sensible) es indudablemente una idea sin análisis alguno y, en consecuencia, una idea imperfecta.

17. Rosmini ve en la *sonrisa* (al mes y medio de vida) el primer índice de que el niño usa y domina la capacidad intelectual. El niño, en el seno materno y en las primeras semanas de vida, vive, como en un estado de sueño, dominado por necesidades primordialmente físicas y biológicas. Rosmini no confunde la vida activa animal con la vida intelectual. Si bien el hombre es el principio simple de vida (por lo que no puede decirse que posea varias almas), no obstante, este principio termina en su cuerpo y en la idea del ser (por lo que es sensible e inteligente); pero el poseer esas posibilidades o potencias no significa que el sujeto las *domine* desde el nacimiento. El *dominio* del propio ser (por ejemplo, de los modos de sentir y conocer) es algo que se aprende y que desarrolla al sujeto. Aprender y desarrollarse se implican mutuamente [18].

La sonrisa es un índice de inteligencia interpretada como una respuesta o comunicación voluntaria, aunque inconsciente. Porque interpretada como *imitación* mecánica, la sonrisa y otras acciones realizadas por el niño en los primeros años de vida pueden ser explicadas sin la intervención de la inteligencia [19]. La inteligencia es una posibilidad o potencia que el niño comienza a usar cuando necesita recurrir a todas sus fuerzas para superar sus problemas [20].

18. El *segundo orden de intelección y del aprendizaje* (al año, con el inicio del lenguaje) consiste en *comenzar a ordenar* y se da en un clima de animismo. El niño tiene una propensión inmensa «para dar vida a todo» y emplea mucho tiempo antes de convencerse de esta maravilla: existen entes inanimados [21]. Dadas las primeras percepciones, el instinto sensual comienza a ser activo (no sólo perceptivo); comienza a querer prolongar el placer y a tener *voliciones afectivas* incipientes, base para la *benevolencia*.

El niño sólo puede querer lo que primeramente siente como placentero y lo conoce; comienza entonces una *estimación práctica*, impetuosa y lábil, de los objetos simples y de las personas que lo rodean, sin que esta estima sea todavía el resultado de un parangón. Los objetos no poseen aún consistencia; y la voluntad que comienza a quererlo es lábil, desordenada.

Ayudarla implica *posibilitarle un estado sereno* en el que puede concentrar su atención. Cuando ésta es cautivada por un objeto no es conveniente distraerla, pues el observar con detención desarrolla al niño. «He aquí una gran finalidad: siguiendo a la naturaleza, hacer del niño un *observador* y un *experimentador*, dirigir suavemente, constante y sagazmente su *atención* sin jamás forzarla o contrariarla [22].

19. La educación de las facultades —y, a través de ellas, del hombre— se basa en la *percepción* y en la *atención* que pone el espíritu pone al observar y experimentar con los objetos. Esta educación tiende a posibilitar la construcción de la comprensión, la organización racional y significativa de los comportamientos para el desarrollo de la persona. En el segundo orden de intelección, el niño comienza ordenar las sensaciones del tacto y las de la vista, a coordinar los movimientos de la mano con los objetos.

Hablando en general, Rosmini sostiene que los *conocimientos de segundo orden* de intelección están constituidos por *las relaciones, primeras e inmediatas* (no aún las relaciones de las relaciones) sobre los objetos conocidos (no aún sobre los actos con los cuales los conoce).

El estímulo que lleva al niño a prestar atención a las *relaciones —conoscere i rapporti—* entre los objetos es el *lenguaje*. Surgen así las primeras *reflexiones* (aún no autoconscientes) del niño con las cuales une u ordena los conocimientos de los objetos.

El lenguaje, además de suplir a las cosas percibidas, posibilitando recordarlas, permite llamar la atención sobre aspectos de relación entre objetos (presentes o ausentes). Las palabras no indican cómo son las cosas, sino que son signos que remiten a las cosas que conocemos en el modo en el que las conocemos [23].

Las palabras son, primero, para el niño, sensaciones producidas por los sonidos; luego son una sensación que reclama una percepción; luego son una percepción (sensible-inteligible, cuando entiende la palabra) que reclama otra percepción; finalmente serán una percepción que reclama una idea (lo inteligible de un objeto no percibido). Primeramente, cuando el niño escucha la palabra «caballo» cada vez que pasa un caballo no abstrae las notas comunes del caballo (no se hace una idea específica de caballo), sino que cree que este caballo es el que pasó antes cuando escuchó también la palabra caballo. El lenguaje suscita, pues y ante todo, en el niño, el recuerdo de percepciones anteriores. Todas las palabras funcionan, para el niño, primeramente como *nombres y pronombres*, esto es, signan percepciones de objetos reales; o bien como ideas imaginadas de las que el niño hace un uso propio, «diverso del uso que hacen del vocablo los otros hombres» [24].

Luego, al oír aplicar, por ejemplo, la palabra «perro» a muy diversos perros, sin advertirlo emplea el vocablo perro para referirse al *elemento común* a todos los perros, lo que significa que ha hecho una *abstracción*. Los niños no suelen abstraer, sin embargo, primeramente el elemento común que el uso fija con el vocablo, sino que suelen abstraer un elemento *más genérico* [25]. Se da, pues, un error al juzgar la nota distintiva de los objetos. Pero este error indica que la mente humana conoce lo genérico (el ser) y lo determinado (lo sentido) al percibir.

El conocimiento de los niños no va —como pretenden los sensistas— de conocimientos sensibles a conocimientos genéricos. Los conocimientos de los niños muestran unido, desde el primer momento, *lo particular y lo universalísimo*; la sensación y el *ser ideal*, sin abstracciones medias que hagan de anillos de unión [26].

Las primeras abstracciones (aunque frecuentemente erróneas) son el resultado del segundo orden de intelección. El uso del *plural* (que implica la observación que un individuo no es el otro, aunque tengan el mismo nombre) es un signo de ello. El plural (*canes*), sin embargo, no expresa aún lo abstracto en sí mismo (*canicidad*).

20. Hacia el final del segundo año, al comenzar a *leer*, los niños realizan un *tercer orden de intelección y de aprendizaje*, desarrollándose evolutivamente.

En el proceso de entender y de aprender conviene distinguir *lo que se entiende y aprende (materia de la intelección y del aprendizaje) del orden en que se entiende y aprende (forma de la intelección y del aprendizaje)*. En cada orden, el niño puede aumentar el número de las intelecciones, prestar reiterada atención, enriquecerse con un aumento en la *materia* de aprendizaje, pero todo ello no hace aumentar la *forma de aprender*, el *orden* de las intelecciones. El aprendizaje no es, pues, sólo un crecimiento cuantitativo, sino además cualitativo, organizado, construido en su forma de aprender.

El tercer orden de intelección y de aprendizaje se inicia cuando el niño comienza a *dominar la relación de relaciones*. Se trata de una *reflexión* inmediata sobre los objetos de intelección de segundo orden (que son relaciones) [27].

Veamos estos órdenes de intelección en un ejemplo:

a) Cuando veo y siento el olor de una rosa y me formo una percepción intelectual realizo un primer orden de intelección y aprendizaje.

b) Cuando de noche siento el olor de una rosa, y reflexionando argumento su existencia a partir de su olor, realizo un segundo orden de intelección y aprendo un objeto (rosa) comprendiéndolo mediante una relación.

c) Si continúo reflexionando puedo afirmar que si existe una rosa me punzará con sus espinas cuando apriete su tallo con mi mano. Surge así un tercer orden de intelección y de aprendizaje que implica un creciente y evolutivo desarrollo del poder dominar jerarquías u órdenes de conocimientos, mediante diferentes niveles de reflexión.

Los crecientes órdenes de intelección no aportan conocimientos empíricos (o pertenecientes) nuevos; pero sí aumenta el *sistema* de conocimiento, de *relaciones*, de las cuales surge un aumento formal de conocimiento.

21. En el tercer orden de intelección, los niños comienzan a dominar los *juicios analíticos* (distinguiendo, considerando separadamente realizando una relación sobre relaciones) sobre los *juicios sintéticos* elaborados en la percepción y relacionados en el segundo orden de intelección.

El juicio sintético *no es una asociación* de imágenes o de sensaciones, como lo hace el perro que mueve la cola al ver el alimento que aún no puede tomar. El juicio es una *afirmación del ser* entre el sujeto y el predicado, aunque de ello no se tenga una idea clara y se afirme erróneamente. El primer juicio sintético se da naturalmente en la percepción, donde el hombre y el niño afirman (sin ser conscientes de ello) que algo es: «esto es». Al decir «esto», o afirmarlo interiormente sin palabras, el niño afirma la existencia de esto, o sea, afirma: «esto (es)»; pues decir «esto», y suponer que no es en ninguna forma, es un absurdo, no es comprender. El inicio de la inteligencia y de la comprensión, en cualquier edad, es la intuición (no consciente) fundamental del *ser*.

En este juicio «esto es», el ser (idea del ser) se une a algo sentido en los sentidos. Ahora bien, sobre dos juicios sintéticos (sobre dos percepciones) es posible establecer un juicio analítico en donde se afirma, con un nombre, algo común a ellos, estableciendo una relación que no es un objeto percibido. En un tercer orden de intelección es posible establecer una relación (juicio sintético, componer, leer) sobre otras relaciones.

Así, pues, A. Rosmini sostiene que el desarrollo evolutivo de la inteligencia crece, mediante un proceso reflexivo en el que se combinan, en grado creciente, los juicios analíticos y sintéticos que separan o unen nuevos sujetos a nuevos predicados [28].

Rosmini admite que un niño, a los tres o cuatro años, al ver hoy un alimento que ayer le gustó lo desee por la asociación de placer que se le asocia a la imagen. Mas en esto no hay ningún desarrollo. Sin embargo, en esa edad, el niño está en condiciones de entender sobre todo si alguien contradice su deseo:

a) que ayer gustó un determinado alimento (juicio sintético: ese postre es gustoso);

b) que hoy está viendo el mismo alimento (juicio analítico: compara algunos aspectos de la percepción de ayer con la de hoy y afirma que se trata del mismo alimento);

c) y puede afirmar que el alimento que está viendo hoy le gustará (juicio sintético conclusivo que une el placer de gustar de ayer con el alimento de hoy).

Todo esto implica un desarrollo de la inteligencia y del proceso de aprender a dominar y coordinar diversos niveles de reflexión.

22. En este tercer orden de intelección, el niño está en condiciones de formar *coleccion*es (esto es, una multitud de cosas bajo una relación con un aspecto igual, por ejemplo: manada, cardumen). «Ver o sentir muchas cosas contemporáneamente no hace que el niño se forme la idea de colección, ni la de pluralidad ni la de diferencias» [29]. Es un error creer (como sostenía Bonnet) que las ideas de colecciones se forman por la acción de los objetos sensibles sobre nuestros órganos, como se forman las ideas simples. La percepción de una oveja o de una manada son dos percepciones; pero la idea de manada implica un mayor análisis de la percepción, exige un motivo que lleve al niño a analizarla (generalmente las palabras llevan a ello) y exige un esfuerzo o trabajo mayor, constitutivo, que la filosofía debe describir.

23. De esta concepción del *aprendizaje* intelectual, entendido como la adquisición y el desarrollo de diversos órdenes de intelección, Rosmini deduce tres normas generales a las que debería tender la *enseñanza*:

a) La enseñanza debe servir para acrecentar en la mente del alumno el número y la perfección de las intelecciones de los órdenes precedentes.

b) La enseñanza debería servir para ayudar a pasar a órdenes progresivos de intelección, comenzando por la percepción pero no limitándose a ellas. Facilitar aprender es un valor que todo docente debería desear en cuanto implica poseer previamente una clara distinción en las ideas; pero ella no debería llevar a excluir de la docencia superior ciertas verdades porque requieren una seria meditación filosófica. La facilidad no es sinónimo de superficialidad ni bajo este pretexto las escuelas pueden ocuparse solamente de cosas materiales e infravalorar con ligereza el sentido del comportamiento moral. En realidad, para conocer bien una verdad es necesario reinvertarla (*rinvenirla*) [30]. Docente es la persona que ayuda a aprender, pero no suprime —aunque lo gradúa— el esfuerzo necesario que debe hacer el que aprende. En realidad la autoridad del docente procede de la verdad y no de su posición, pues «de por sí ningún hombre tiene alguna autoridad para imponer una doctrina a otro» [31]. La idea del ser, luz de la inteligencia, es la autoridad suprema para el hombre [32].

c) La enseñanza debería servir para ejercitar y perfeccionar en los niños el grado de intelección que ya posee [33].

24. El *cuarto orden de intelección y de aprendizaje* se caracteriza, según Rosmini, por la capacidad de *parangonar*, lo que implica en el niño el uso combinado del análisis y de la síntesis.

En este orden, el niño comienza a:

a) Distinguir lo *sustancial* de lo *accidental* de las cosas; b) la *gradualidad* en que una cosa participa del predicado que le atribuimos; c) el *medio del fin*, la *causa del efecto* (si se hace tal cosa sucede tal otra) lo que es ya la premisa mayor de un argumento hipotético; d) formar voliciones condicionadas; e) tener veleidades de todo tipo (como hipótesis posibles); f) adquirir también mayor posibilidad de ordenar los conocimientos y adquirir un comportamiento más racional; g) elaborar no sólo las semejanzas (prestando atención a algo común, lo que ya hace en el segundo grado de intelección), sino también las diferencias (contraponiendo lo diverso de los objetos); h) distinguir el presente del pasado o el presente del futuro; i) distinguir el sujeto de la acción (el propio yo) de los efectos de la misma.

25. Antes de que el niño domine la relación de causa y de efecto, su *credulidad es limitada*, nada le parece imposible, cualquier cosa puede producirse de cualquier otra; no advierte los límites de los lugares ni de las cosas en cuanto a su poder para producir efectos [34]. Es la experiencia (física y social) la que irá poniendo límites al obrar de las personas y de las cosas, aunque los niños asumen estos límites primeramente en forma absoluta y dogmática.

Esta credulidad es explicada por Rosmini, debido a que el *ser ideal*, objeto de la mente, es el objeto de toda posibilidad, base de la credulidad. Sólo la experiencia con lo real, después de algunos años, le indicará los límites reales de las cosas y le posibilitará realizar un asentamiento provisorio sobre las cosas contingentes de las cuales sólo conoce algunos aspectos. El niño es *crédulo* porque cree y se persuade de haber captado (toda) la verdad de las cosas, no teniendo ni siquiera ocasión de dudar, pues no confronta aún sistemáticamente las cosas con sus creencias. Los ancianos, por el contrario, después de «haber experimentado mucho la falsedad de los hombres» se vuelven *incrédulos*; ya no creen posible encontrar criterio alguno de verdad. En ambos casos, «quien se ha afirmado plenamente en sus opiniones, no espera aprender nada más» [35].

26. Nuestros conocimientos, como los de los niños, se construyen. Por ello, las conclusiones en las que creemos «deben poder ser siempre reformadas mediante nuevos descubrimientos o nuevos razonamientos. Si tomamos esas conclusiones como irreformables nos engañamos». Cuando la

experiencia y la ciencia, las conclusiones o los principios han crecido, los hombres sienten la necesidad de romperlos para elaborarse otros nuevos, más amplios y justos, con los cuales pretenden acercarse siempre más a la verdad y a la realidad.

La evolución y el progreso intelectual son siempre posibles cuando los seres humanos *rompen*, repetidamente en la vida, sus principios de explicación (con los que organizan sus conocimientos y opiniones) y *se forman otros* [36].

27. Con el parangonar, propio del cuarto orden de intelección, el niño puede comenzar a confrontar su visión subjetiva de las cosas con los objetos. «El niño mide los entes con la impresión que le producen, pero esta impresión misma la objetivizan» [37]. Su visión de las cosas le parece, pues, al niño la que todos los demás tienen, la que se corresponde con las cosas, la única verdadera.

Según Rosmini, un creciente desarrollo intelectual (debido al dominio de crecientes órdenes de reflexión) posibilita un creciente juicio moral y un creciente dominio de la voluntad. Al parangonar, la inteligencia es más *libre* (respecto del conocimiento perceptivo) y la voluntad también (respecto del aprecio espontáneo dado a lo conocido).

En el primer orden de conocimiento el niño *quiere* (quiere bien: benevolencia) lo que percibe; en el segundo, la voluntad del niño quiere lo que se le muestra en el lenguaje; en el tercero, el niño uniforma la voluntad propia con la de los demás (obedece); en el cuarto, se esfuerza por doblegar la voluntad de los otros a la propia [38].

La posibilidad del error

28. Al poder parangonar, surge la posibilidad de poder elegir, esto es, de ejercer una *fuerza práctica libre*, no determinada por los objetos que él parangona. Con este desarrollo surge la *posibilidad del error*. El niño con su voluntad libre puede mantener el mismo aprecio por un objeto aun cuando éste cambia, no porque el objeto mantenga su valor, sino porque el niño le agrega su aprecio. Se abren, por lo tanto, dos caminos ante el niño: obra tras el valor que manifiestan ser las cosas (estima objetiva) o tras el valor que él genera como sujeto (estima subjetiva). El error es posible siempre que alguien puede atribuir a un sujeto un predicado que le no pertenece. Erramos cuando afirmamos de un sujeto que es (cuando no es) o que es de otra o aquella manera cuando no lo es así. El error se debe, pues, a una libre e indebida atribución del ser o de un modo de ser: el error se

halla en el nexo o juicio indebido por lo que un sujeto de juicio no recibe la exacta inteligibilidad del ser [39], de lo que es, de lo que lo define.

Cuando alguien (sin el análisis previo del sujeto, del objeto y del nexo) realiza un juicio, en realidad hace un prejuicio y comete un error. Por ello, el error se comete *sin saberlo*, sin saber dónde cae el error: para saberlo se requiere una reflexión superior que analice al sujeto del juicio, al objeto y al modo de relacionarlos.

El error es posible porque la voluntad (los deseos) precipitan el juicio y el hombre afirma arbitrariamente más o menos de lo que conoce, confundiendo lo abstracto con lo concreto, lo activo con lo pasivo, lo semejante con lo diferente, el efecto con la causa, los medios con los fines, el sentir con el conocer, lo animado con lo inanimado, etcétera.

El *error* implica un asentamiento o afirmación donde quien la hace *no advierte* que el predicado del juicio no se adecua con el sujeto (como quien afirma: «se da un efecto sin causa», sin advertir que no se puede afirmar un efecto sin una causa). Si, por el contrario, quien lo afirma advierte la contradicción y, no obstante la niega y la dice, está *mintiendo*. La mentira consiste en sostener y comunicar un error con la intención de engañar: de presentar como verdadero lo que —quien lo afirma— sabe que es erróneo y no quiere admitirlo.

Por esto se suele decir que el *error es humano*, pues indica la voluntad limitada, falta de gobierno por parte del sujeto humano y por ello el error, aunque es voluntario, al no ser consciente, no es culposo, como lo es la mentira [40]. De esto se advierte que no es el error en sí mismo el que ayuda a desarrollarse al sujeto o a progresar, sino el *advertir el error*, al advertir —mediante la verdad— la contradicción en que se halla el sujeto al afirmar como adecuado lo inadecuado, como verdadero lo falso. En realidad, sólo la verdad, explicitada en la no contradicción y vivida en la sinceridad, hace crecer humanamente al hombre.

La fuerza práctica, al comenzar a parangonar y ser libre, genera una *inclinación a la propia grandeza* por la que el niño cree poder conseguir todo con mover su pensamiento. Por ello afirma sin dar ni esperar ningún tipo de control en lo que afirma.

29. El *uso impropio y vago de las palabras* —con el que se inicia el segundo orden de reflexión— suele ser causa material de equívocos en la comunicación de una verdad. Pero el error consiste propiamente en un *juicio libre* de la inteligencia guiada por la voluntad, por lo que el sujeto puede afirmar o negar: 1) lo que son las cosas (juicio objetivo y verdadero); o 2) más o menos de lo que conoce con su inteligencia acerca de las cosas (juicio subjetivo y erróneo).

Para evitar los errores, la mente del niño (ayudada por el docente) debería comenzar a organizar sus juicios en pequeños sistemas coordinados sin contradicción. «Se debe pensar ya en introducir un orden en los conocimientos.» Los niños a partir del tercer orden de reflexión suelen tomar algunas ideas como modelos (principios o creencias) para juzgar a los demás. Estas ideas, que el niño ya usa, sirven como de ejes en los cuales se anudan otras ideas. «Se deben usar para anudar las ideas del niño solamente los principios que el niño ya domina en su mente: es imposible hacer lo contrario» [41].

30. La reacción de las ideas, realizadas mediante juicios que analizan y sintetizan la relación entre los sujetos y los predicados, ayudan a formar una inteligencia lógica. Por el contrario, la frivolidad y el delirio se alimentan con una rápida y extraña asociación de ideas, carentes de análisis suficiente. Sólo se puede afirmar con un juicio sintético que «el círculo es un cuadrado» cuando falta todo análisis previo, de modo que quien lo hace afirma o enjuicia sin comprender nada.

La fuerza unitiva que posee el ser humano puede ser empleada sólo a nivel de sentimiento (por lo que pueden yacer yuxtapuestos sentimientos contrarios o ambivalentes), como sucede también en el animal; o bien a nivel racional para lo que necesita excluir la contradicción entre conceptos. Hasta tanto los conceptos no estén bien delimitados o el niño no los pueda delimitar, existe una posibilidad material de que al enjuiciarlos cometa errores.

31. La inteligencia progresa racionalmente en la medida en que se estructura. «Este progreso exigen varias cosas:

- 1) que el niño aprenda la conexión que tienen las ideas entre sí;
- 2) que adquiera facilidad para pasar —mediante las conexiones que llega a hacer en su mente otros tantos principios generales del pensar y del razonar— de una a otra, no por obra simplemente del recuerdo, sino por el uso del propio razonamiento;
- 3) que este pasaje se ejercite libremente y no por un instrumento casual, de modo que el niño adquiera el señorío de sus propios conocimientos y los tenga a la mano cuando los quiera [42].

En una fórmula más simple se puede decir que comprender consiste en ver, en una intelección compleja, las intelecciones elementales y en pasar de las simples a las complejas. Un buen educador trata de averiguar qué tipo de clasificaciones realizar sus alumnos; cuáles son sus principios y a qué consecuencias llegan.

Una buena comprensión implica «aprender a ver las partes de las

cosas, pero unificadas en su totalidad, y relacionadas a los sumos principios del cual derivan las consecuencias» [43].

32. Cuando el orden que establece la mente acerca de las cosas reales se atiene a la realidad ese orden es verdadero y reconocerlo es un acto bueno, base de la justicia. Cuando el orden objetivo de las cosas es reconocido por la voluntad, ésta se hace moralmente buena. En este sentido, se puede decir que la educación debe tender a que los niños formen nexos verdaderos acerca de las cosas y no arbitrarios y falsos; en este sentido, la educación tiende a formar la mente (que juzga), el corazón (que quiere) y la vida (a la que se refiere toda la actividad del niño) [44].

33. El *quinto orden de intelección* (entre los tres y cuatro años) implica una reflexión sobre los órdenes anteriores. El cuarto orden implicaba poder parangonar (una operación principalmente analítica). El quinto orden implica el inicio en el *dominio de las relaciones* que son producto del parangonar anterior. En el cuarto orden, la mente presta atención principalmente, a lo que diferencia los objetos; en el quinto dirige esta atención que, además, une a los objetos (una operación básicamente sintética). El niño no sólo advierte que dos cosas son distintas sino, también, que por lo mismo no pueden ser iguales. Comienza, pues, a poder usar razonamientos disyuntivos: de dos maneras que puede ser una cosa, ella debe ser de una o de otra.

Al crecer el dominio sobre nuevos órdenes de intelección y de reflexión sobre ellos, crece también la posibilidad de *errar*. Pero aún en este quinto orden de intelección el niño «está aún muy poco avanzando en el conocimiento de las diferencias y esta es la razón por la cual muy difícilmente distingue *lo verdadero de lo falso*. Las semejanzas de las cosas son observadas por el niño mucho antes. Es suficiente, pues, que en una narración o en una imaginación pueda advertir algún aspecto semejante a lo verdadero para que él no dude más de ello» [45]. De aquí nace también la tendencia infantil a *crear verdadero lo fantaseado*; a creer que los objetos son tanto más reales cuanto más *vívidamente* se le aparecen [46].

34. ¿Es por ello el entendimiento mismo la causa de esos errores? Si hablamos con precisión, la causa *material* de esos errores se halla en:

a) La falta de análisis, por parte del niño, entre lo que se conoce y el modo en que se conoce (como real o como imaginario); y b) en la impresión que las imágenes producen en el niño sin que éste tenga aún suficiente dominio de sí (de sus potencias) para distinguir las imágenes de la realidad.

Otra causa de error se halla en lo que Rosmini llama *el principio de integración* que lleva al niño a no suspender el juicio hasta tanto no conozca

el nexo entre el sujeto y el predicado; por el contrario, por la necesidad de entender, el niño afirma, enjuicia, prejuzgando, esto es, sin un análisis previo y exacto. Por ello yerra, pues afirma más de lo que sabe; no puede aún dominar la angustia de no saber.

Estas causas de errores se van corrigiendo poco a poco con el crecer del dominio de las facultades por parte del sujeto que aprende. *No son errores funestos* el dar fe a las imaginaciones como si fuesen objetos reales o los que comete por el deseo de saber; pero sí es *funesto*, según Rosmini, el deseo que el niño puede tener de que «los objetos fantásticos sean reales», pues este deseo se halla en la base de la *injusticia*: el deseo que no lleva a reconocer lo que son las cosas por aquellos que son.

En este quinto orden de intelección, el niño puede realizar *ilusiones voluntarias* y generar la idea de *futuro* (no sólo del tiempo presente y del pasado), aunque hay que reconocer que los niños por sí mismos forjan pocas quimeras que no hayan sido sugeridas por adultos.

35. Lo que el niño no realiza voluntariamente no es objeto de error, sino sólo una *falla*, una *falla involuntaria* debida al no desarrollo humano. En este sentido, el niño siendo un sentimiento fundamental obra, ante todo, en forma espontánea, subjetivamente, sin hacerse a sí mismo (en cuanto es sujeto) objeto de su querer. En cuanto obra por sentimiento el niño no es expresamente *egoísta*. El egoísmo no puede comenzar antes que el nombre (y el niño) no se conozca a sí mismo [47], y se coloque como fin del operar de sí mismo, a lo cual sacrifica todo el resto.

Las fallas anteriores a la conciencia de sí se deben a que *la espontaneidad del obrar subjetivo*, con su violencia ciega, conduce o arrastra al sujeto a obrar contra la exigencia de los sujetos. Las fallas se deben aquí a la *debilidad del sujeto*, a su *falta de desarrollo* y de *adquisición del dominio de sí*.

El *egoísmo espontáneo* o *egoísmo de la ignorancia* se debe a la incapacidad de considerar los objetos en sí mismos y en considerarlos sólo en relación al sujeto (o ego). Aprendiendo a llevar nuestro pensamiento fuera de nosotros, al ejercitar el juicio sobre los objetos distintos de nosotros, contraemos la facultad de pensar a los objetos por lo que son en sí mismos (es decir, pensar a los objetos en cuanto son objetos: objetividad) y a no ser nosotros el centro de los mismos.

Aprendizaje infantil

36. El aprendizaje es, para Rosmini, un proceso de adquisiciones en cuanto al contenido y en cuanto a las formas de aprender. Sólo es innata la *idea del ser* (de la que nadie, al nacer, es consciente) y el *sentimiento fundamental* del propio cuerpo (del cual tampoco se es consciente). Sobre estos supuestos que constituyen *la naturaleza humana*, el niño comienza a aprender mediante la percepción en la cual se unen: a) lo que se siente, lo concreto y sensible; b) y la idea con la cual se lo conoce directamente, sin conciencia de conocer.

Dos tendencias, al parecer opuestas, están presentes, pues, al inicio del aprendizaje: la *tendencia a lo concreto* y la *tendencia a generalizar*; pero ninguna de las dos son *dominadas* por los niños en los primeros años de vida, de modo que el niño no conoce con precisión ni lo concreto (por faltarle experiencia y el poder de fijar con detención la atención), ni lo abstracto genérico (por no poder obtener ideas precisas, separadas netamente de lo sensible, dirigiendo su atención sólo a algunos aspectos).

37. El proceso de aprendizaje avanza como un desarrollo humano en la medida en que el niño —protagonista de su proceso— alcanza el dominio creciente de niveles de intelección, mediante síntesis y análisis sucesivos, en los que integra más datos analizados en principios o ideas más generales. Casi paradójicamente, el hombre y el niño avanzan en el estudio de las cosas *físicas* de lo *particular a lo general*; y en el estudio de los valores morales de lo *general* (benevolencia) a lo *particular* (querer con precisión una cosa).

38. El aprendizaje es un proceso de desarrollo en el cual cada aprendiz se va haciendo señor de sus facultades y poderes, de acuerdo con valores. Pero un aprendizaje es bueno no sólo por el dominio adquirido (*forma de aprender*) por parte del sujeto que aprende, sino además, por *lo que se aprende* (*contenido del aprendizaje*: aprender a leer, aprender historia, aprender a distinguir lo bueno de lo malo, de acuerdo a una cierta concepción del hombre y del mundo). Por ello, el resultado de un buen aprendizaje no es sólo informativo sino también educativo. *La educación* es el resultado del proceso de aprender y es básicamente un resultado *moral*.

39. Aprender implica *construir una comprensión*, integrando —como las partes en un todo— a los entes en el ser. El *ser* es aquello a lo que se halla «prendida» la inteligencia, es lo que hace a la inteligencia ser inteligente; los entes son «comprendidos» en el ser como los elementos particulares en una estructura general.

El proceso de aprender es para Rosmini, un proceso de *re-flexión*, por el

cual cada sujeto que aprende (además de aprender algo en las percepciones) aprende a *dominar el poder volver* (con un nuevo orden de conocimiento, analizando y generando nuevas síntesis) sobre los objetos ya conocidos. El proceso de reflexión (de poder volver) sobre los objetos problemáticos para tomar conciencia de ellos no debe ser confundido con la autoconciencia o conciencia de *sí* que comienza a ser inicialmente posible después del cuarto orden de intelección.

El aprendizaje crece, pues, —y con él, el niño— no sólo por el mayor número de percepciones o datos adquiridos, sino por la *creciente elaboración y dominio de manejo de relaciones entre conocimientos*, lo que genera un todo o estructura crecientemente compleja. Indudablemente que no se debe entender el aprendizaje con un proceso solamente lógico, sino además psicológico, en la interacción con problemas reales. «He aquí —decía Rosmini— una gran *finalidad*: siguiendo la misma naturaleza hacer del niño un *observador* y un *experimentador*: dirigir suavemente, constante y sagazmente su atención sin jamás forzarla o contrariarla... El filósofo cree que sólo él razona. En el niño no ve otra luz de la razón más que lo que recibirá de él, pero con la condición de cesar de ser alumno de la naturaleza... En realidad el alumno comienza a perder la razón antes que a conquistarla cuando se lo quiere privar de aquellas operaciones secretas, de aquellos razonamientos íntimos que van por una vía breve pero segura a la verdad» [48].

40. De aquí que la función docente no puede entenderse como un dejar al niño abandonado a sí mismo, sino como una ayuda gradual en la adquisición y ejercicio de dominio de las facultades típicamente humanas que le hacen crecer en humanidad.

En este contexto, sólo son tolerables y comprensibles las *fallas* debidas a un no desarrollo humano pleno de los niños. En este sentido, el adulto debe tener en cuenta el grado de desarrollo de cada niño y no proyectar su conocimiento y conciencia de adulto sobre los niños, juzgándolos como adultos [49]. Mas el *error* (el no reconocimiento voluntario y libre de lo que son las cosas y sucesos, considerados en su ser) no constituye de ninguna manera un ideal educativo. El error, aunque inconsciente, es el intento, por parte del que aprende, de no reconocer lo que conoce, lo que significa que constituye la raíz de la injusticia moral. El error nace de una falta de *dominio* del sujeto que lo comete: «El error nace de una reflexión no firmemente sostenida, que no mantiene la distinción neta de los objetos, sino que los confunde» [50]. Indudablemente que hasta que el niño no logra las condiciones de desarrollo suficiente como para distinguir los objetos, el error es sólo material —no es propiamente error—; el error formalmente se da cuando un sujeto, pudiendo distinguir los objetos, no los distingue por

falta de dominio (inconsciente y puntual) de su actividad, por un no reconocimiento de lo que ya conoce. Por ello cada uno es el autor de sus errores formales, pero no es culpable o responsable de la materialidad de los errores (que como datos cada uno asume, provisoriamente como verdaderos, dado que frecuentemente nadie puede investigarlo todo).

Algunas discordancias con el pensamiento de Piaget

41. La primera y fundamental diferencia que hallamos entre los escritos de A. Rosmini y los de J. Piaget consiste en que éste no está preocupado por dar una *explicación metafísica* del ser del hombre y de la inteligencia humana como sucede con A. Rosmini.

J. Piaget parte tomando al hombre como un organismo viviente y su preocupación se halla en describir la génesis histórico-evolutiva de ese organismo. De joven había leído a H. Bergson e identificó a Dios con la vida misma y con sus posibilidades de evolución creadora: «Ese momento me permitió ver en la *Biología* la explicación de todas las cosas, incluso del propio espíritu.» Desde entonces decidió consagrar su vida «a la explicación biológica del conocimiento» [51]. «Nunca creí —sostenía— en un sistema sin control experimental preciso» [52].

42. Al estudiar el origen de la vida mental, lo veía como «una emergencia de la inteligencia» a partir del organismo viviente. La vida es la misma; sólo dentro de ella se distinguen cualitativamente distintas partes que imponen una diversa organización. Piaget creía haber encontrado la solución teórica al origen de la inteligencia, considerando las relaciones entre las partes y el todo (o sea, el concepto de esquema o estructura) que podía ser estudiado experimentalmente (analizando los procesos psicológicos subyacente en las operaciones lógicas). Esto «marcaba el fin de su período teórico y el comienzo de una era inductiva y experimental» [53].

43. Así es, pues, que Piaget en su obra *El nacimiento de la inteligencia en el niño* no estuvo preocupado por describir las condiciones de posibilidad metafísica para poder establecer cuando es posible o cuando existe inteligencia. Piaget parte de un *hecho* hartamente banal que, generalizado, se convierte en una clave de interpretación o hipótesis para todo lo demás: «La vida es esencialmente autorregulación» [54]. Los hombres no heredan psicológicamente ni lógicamente ideas innatas, conceptos o una conciencia, sino funciones que no varían:

a) La función que tiene todo organismo de *organizarse* a sí mismo, y conservar su organización, o aumentada o mejorarla. b) La función que

tiene todo organismo de *adaptarse* en el desarrollo a los cambios con relación a lo exterior (al medio circundante) y con relación a sus estructuras anteriores.

44. Toda «la vida es una creación continua» y la «inteligencia es un caso particular de la adaptación biológica» que prolonga esta creación [55].

Un organismo es para Piaget «un ciclo de procesos físico-químicos y cinéticos, los cuales, en relación constante con el medio, se engendran unos a otros» [56].

Como se advierte, Piaget establece un punto de partida no metafísico para explicar lo que es la inteligencia. Admite como un hecho positivo, observable, que existen organismos con procesos físico-químicos y cinéticos, y funciones invariantes (organizarse y adaptarse) heredadas. Todo el resto de la explicación de lo que es la inteligencia, de lo que es desarrollarse y aprender consistirá en hacer ver su génesis en la organización y adaptación de: a) la acción (lo que nos dará la *inteligencia sensomotora*); b) los símbolos y signos (lo que producirá la *inteligencia simbólica*); c) las operaciones lógicas concretas y luego las lógicas abstractas, que producirán la *inteligencia lógica* (concreta primero y abstracta después).

45. Una segunda y fundamental diferencia entre el pensamiento de Rosmini y el de Piaget se halla en que para éste la inteligencia *no tiene nada de absoluto* (como es el *ser* o la *idea del ser* para Rosmini). Piaget afirma: «Si el absoluto existe, lo encontraré en los hechos» [57]; pero por hecho entiende «una respuesta dada por lo real (sensible) a la cuestión planteada» [58] y por la estructuración que sobre ella se construye, de modo que un hecho es científico sólo si es comprobable.

El gran hecho que Rosmini considera base de su filosofía («Toda inteligencia es inteligencia en cuanto intuye el ser inteligible por sí mismo») no es considerado tal por Piaget. La inteligencia humana, en consecuencia, no tiene para Piaget ninguna apertura metafísica trascendente, fundada en un ser distinto de su base biológica.

46. Una tercera y fundamental diferencia entre Rosmini y Piaget se halla en que éste hace de lo *universal* un producto del hombre que construye conocimientos y prescindiendo de los aspectos perceptuales de los objetos sensibles.

Para Rosmini, por el contrario, *universal* es el *ser* (y todo lo que participa de él) en cuanto es *inteligible en sí y por sí mismo* (pues si el ser no fuese inteligible nada lo haría inteligible ya que la nada no es). El ser no es una producción del operar del hombre, sino, a la inversa, el hombre es inteligente por la universalidad del ser que lo hace inteligente.

Para Piaget, por su parte, lo universal se identifica con lo *abstracto*, con lo general. Tanto los animales como los hombres conocen, pero los hombres llegan a elaborar ideas abstractas, esto es resultado de no considerar algunos de los aspectos percibidos de las cosas [59]. «El lactante incluso, para resolver un problema nuevo, es capaz de extraer de estructuras ya constituidas ciertas coordinaciones y reorganizarlas en función de nuevos datos» [60].

47. Una cuarta y fundamental diferencia entre Rosmini y Piaget consiste en que éste no diferencia el *sentir* del *conocer* como *dos términos diversos* del principio vital (*material y sensible* lo que se siente, e *inteligible* lo que se conoce). Para Piaget el conocer procede del sentir y se diferencia de ésta porque el sujeto lo constituye elaborando estructuras reversibles, operables abstractamente.

Bajo la metáfora de la *asimilación* Piaget encubre difíciles problemas filosóficos que él no considera. Así, por ejemplo, mediante la asimilación el hombre «confiere una significación a lo que es percibido o concebido» [61]. Mas Piaget no nos dice cómo es posible que un organismo otorgue una significación, no nos dice qué es lo que hace esto posible; solamente lo establece como un hecho que no necesita otra explicación más que la biológica y su desarrollo estructural. En efecto, el concepto de *significación* se agota, en Piaget, en el de estructura o sistema (inicialmente biológico y dinámico). «Lo propio de la significación es ser relativa a otras significaciones, es decir, comportar un *mínimum de sistema o de organización*» [62].

Para Rosmini, conocer es esencialmente una relación entre un sujeto y un objeto, mediante una idea (o medio inteligible) que posibilita que el sujeto conozca el objeto. La construcción es sólo una forma de *elaborar* el conocimiento. «Non si ha cognizione dove non ve ha distinzione tra soggetto ed oggetto» [63]. La sensación en cuanto es sólo una modificación del sentir del sujeto, no es un conocimiento. Al sentir algo no lo entendemos, sólo se modifica nuestro sentimiento.

48. Desde el punto de vista de la filosofía de A. Rosmini, Piaget hace un uso abusivo del concepto de *inteligencia* al atribuírselo también al animal, entendiéndola como la capacidad de «reunir en un todo funcional conductas segmentarias [64], sin la intervención de ideas (o esquemas reversibles), sino sólo como coordinación de acciones (por ejemplo «poner sobre» y «sacar»).

Según Rosmini, estas acciones las puede realizar el sujeto animal por la *fuerza espontánea unitiva* que posee y sin implicar inteligencia, esto es, la intuición comprensiva del ser (idea del ser) objeto de la inteligencia [65]. Para Rosmini, es el *ser* en sí inteligible, la fuente y forma de toda inteligibi-

lidad, cuya materia de conocimiento la ofrecen los sentidos. El ser inteligible es la verdad primera, pues la verdad de una cosa es (antes que una adecuación) la inteligibilidad de esa cosa. La *idea del ser* es la *unidad y el contenido primero* de toda significación. El conocimiento humano no es vacío (posee al menos el contenido del ser), no se reduce a una estructura que, sin más sentido que el del ser, ofrece ese sentido a lo que estructura. Piaget estima que el significado se construye: es una construcción a partir de lo biológico, pero como Piaget incluye en la vida en conocer sensible y el intelectual como forma superadora —por la reversibilidad— del conocer sensible, no necesita incluir ninguna idea innata que sea origen de inteligibilidad objetiva. Pero con ello queda cerrado todo acceso a lo infinito, fundado en el ser. Todo ser infinito que trasciende al hombre queda reducido a ser un producto ilusorio de la actividad creativa de los hombres.

Rosmini, por el contrario, sigue siendo hoy día un pensador actual en su permanente crítica al reduccionismo sensista de su época y biólogo de la nuestra [66]. Es justamente el conocer lo que se supone siempre por dado y se cree que este gran hecho de conocer no tiene necesidad de explicación [67].

Dirección del autor: W. R. Darós. Amenábar 1938 - 2000 Rosario. Argentina.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.VII.1993.

NOTAS

- [1] ROSMINI, A. (1938) *Teosofia*, vol. IV, nn. 61-64 (Roma, Edizione Nazionale). ROSMINI, A. (1954) *Antropologia in servizio della scienza morale*, nn. 832-854 (Roma, Fratelli Bocca).
- [2] ROSMINI, A. (1979) *Introduzione alla Filosofia*, p. 152 (Roma, Città Nuova).
- [3] ROSMINI, A. (1954) *Trattato della coscienza morale*, n. 748, nota 1 (Milano, Fratelli Bocca).
- [4] ROSMINI, A. (1941) *Psicologia*, nn. 12-15 (Milano, Fratelli Bocca). ROSMINI, A. (1968) *Epistolario filosofico*, p. 191 (Trapani, Cebeles). ROSMINI, A. (1857) *Teodicea*, vol. I, p. 98 (Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia).
- [5] ROSMINI, A. (1910) *Il rinnovamento della filosofia in Italia*, p. 410 (Lodi, Marinoni). Cfr. LÓPEZ SALGADO, C. (1988) Aproximación a la gnoseología de Rosmini, pp. 237-277, *Rivista Rosminiana*, F. III.
- [6] ROSMINI, A. *Psicologia*, o.c., n. 53.
- [7] ROSMINI, A. (1857) *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*, vol. I, p. 29 (Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia), de la obra póstuma, en dos volúmenes, titulada en su conjunto: *Pedagogia e Metodologia*.
- [8] *Idem*, p. 30.
- [9] ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*, o.c., nn. 30-71.

- [10] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 43.
- [11] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 44. Cfr. GIANINI, G. (1976) Fondamenti e sviluppi dell'antropologia rosminiana, pp. 203-220, *Rivista Rosminiana*, F. III.
- [12] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, pp. 48-49.
- [13] *Idem*, p. 51. Cfr. FARINELLA, E. (1970) Educazione e valori, n. *Teoresi*, 1970, nn. 3-4, pp. 275-283. MORRA, G. (1971) Pluralismo e verità, pp. 109-127, *Ethica* (Forlì), n. 2.
- [14] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 54.
- [15] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 173.
- [16] Cfr. TRANSERICI, M. (1973) Antonio Rosmini e la scuola elementare, pp. 11-26, *Rivista Rosminiana*, F. I.
- [17] ROSMINI, A. *Il rinnovamento...*, o.c., p. 196. Cfr. BELLESIA, F. (1991) Percezione ed essenza, p. 291, *Rivista Rosminiana*, F. III.
- [18] Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia...*, o.c., nn. 230-365. ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, pp. 72-73.
- [19] ROSMINI, A. *Antropologia*, o.c., nn. 487-490.
- [20] ROSMINI, A. *Idem*, n. 537.
- [21] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 80.
- [22] *Idem*, p. 91.
- [23] ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o.c., nn. 679-680.
- [24] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 108.
- [25] *Idem*, p. 110.
- [26] ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*, o.c., p. 193.
- [27] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, vol. I, pp. 175-1.756.
- [28] *Idem*, p. 181. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o.c., nn. 561-567.
- [29] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 185.
- [30] *Idem*, vol. II, pp. 38-39 y 53.
- [31] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. II, p. 180.
- [32] ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o.c., n. 1.354. Cfr. CATURELLI, A. (1980) Soberbia de la razón y la humildad de la inteligencia, p. 149, *Sapientia*, vol. 35.
- [33] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 207.
- [34] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 238. Cfr. ROSMINI, A. (1957) *Storia dell'empietà*, p. 34 (Sodalitas, Milano).
- [35] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 243.
- [36] *Idem*, p. 245.
- [37] *Idem*, p. 249, nota 1.
- [38] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., col. I, p. 262, nota 1. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofia*, o.c., vol. III, nn. 780-783.
- [39] ROSMINI, A. *Logica*, o.c., nn. 244-291.
- [40] ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*, o.c., nn. 74-78.
- [41] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, vol. I, p. 272.
- [42] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 276.
- [43] *Idem*, p. 277.
- [44] *Idem*, vol. II (*Sull'unità dell'educazione*), pp. 12 y 64-70.

- [45] *Idem*, p. 334.
- [46] *Idem*, p. 343.
- [47] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 348.
- [48] ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o.c., pp. 91 y 298.
- [49] ROSMINI, A. *Pedagogia e Metodologia*, o.c., vol. I, p. 219.
- [50] ROSMINI, A. *Logica*, o.c., n. 273.
- [51] PIAGET, J. (1979) *Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia. Psicología y filosofía*, pp. 9 y 10 (Buenos Aires, Tierra Firme).
- [52] *Idem*, p. 13.
- [53] PIAGET, J. *Autobiografía*, o.c., p. 16.
- [54] PIAGET, J. (1969) *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*, p. 7 (Madrid, Siglo XXI). PIAGET, J.-GARCÍA, R. (1981) *Psicogénesis e historia de la ciencia*, p. 25 (México, Siglo XXI).
- [55] PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar, 1982, pp. 4 y 5.
- [56] *Idem*, p. 6.
- [57] PIAGET, J. *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, o.c., p. 29 Cfr. DARÓS, W. (1992) *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. (Rosario, IRICE). DARÓS, W. (1992) *Teoría del aprendizaje reflexivo* (Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación).
- [58] *Idem*, p. 142.
- [59] PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia*, o.c., pp. 262-265.
- [60] PIAGET, J. (1977) *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, p. 6 (Paris, PUF).
- [61] PIAGET, J. *Biología y conocimiento*, o.c., p. 7. PIAGET, J.-GARCÍA, R. *Psicogénesis e historia de la ciencia*.
- [62] PIAGET, J. *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, o.c., p. 177.
- [63] ROSMINI, A. (1966) *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*, p. 51 (Milano, Signorelli).
- [64] PIAGET, J. *Biología y conocimiento*, p. 220.
- [65] ROSMINI, A. *Antropología...*, o.c., nn. 430-494. Cfr. ROSMINI, A. *Psicología*, o.c., nn. 1.787-1.794, 1.802-1.827. ROSMINI, A. (1970) *Vincenzo Gioberti e il panteismo*, p. 80-82 (Padova, Cedam).
- [66] Cfr. OTTONELLO, P. P. (1991) *Rosmini «inattuale»* (Roma-Aquila, Japadre). FONTA, P. (1990) *Le fini et l'absolu. Itinéraire métaphysique* (Paris, Téqui).
- [67] ROSMINI, A. (1979) *Introduzione alla Filosofia*, p. 313 (Roma, Città Nuova).

SUMMARY: TRUTH, ERROR AND CHILDHOOD'S LEARNING.

Truth is a value in any way you take it, even if lie and corruption are frequent in our society. Nevertheless, after the Piaget's studies, the Pedagogy of Error likes to be in growing appraisalment. May the error be educational?

Rosmini analyzes, in his philosophy, the value of truth, error and learning in a metaphysic and evolutionary purpose. This philosopher accepts the necessity of psychology and logic consideration on learning. Both a psychology and logic method are necessary for growing intellectually and personally. Disagreement with Piaget's thoughts are considered.

KEY WORDS: Learning. Truth. Error. Piaget.