

## LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

William R. Daros  
CONICET, Argentina

### RESUMEN

*El autor presenta primeramente las tendencias actuales de diversas filosofías de la educación, criticadas por su carácter reduccionista. Luego presenta la propuesta de la filosofía rosmianiana de la educación y su pretensión de aspirar a una concepción integral e integradora de la persona desde una perspectiva cristiana. La propuesta no se reduce sólo a planteamientos filosóficos sino que descende también a enfoques de principios didácticos fundamentales.*

### Encuadre de la cuestión

Mucho se ha discutido y se podrá discutir aún sobre lo que es “educación”. Mas creo que quizás podamos convenir en algunos postulados, más o menos obvios, a partir de los cuales —y de su aceptación— puede tomar sentido nuestra discusión.

1. Podemos entender por *educación* un proceso y el resultado de éste que se da en los seres humanos. Un proceso no natural, que se da de por sí, como el respirar; es el efecto de *un proceso artificial*, producido por los seres humanos, a veces con cierto esfuerzo.

2. La educación es entonces *el proceso y el resultado de éste*; es un *producto cultural* de una *forma de ser humana adquirida*.

3. Esta forma de ser humana adquirida *no puede ser inhumana*, esto es, contraria a la naturaleza destructiva del hombre, sino que debe entenderse más bien como *un desarrollo de las posibilidades y capacidades* de lo que el ser humano trae como constructivo ya al nacer.

4. La educación en este caso debe entenderse como algo no innato, sino

adquirido, esto es, *aprendido*. Como nadie aprende por otro, nadie se educa por otro; entonces, la educación es un proceso ante todo personal, intransferible. El hombre es educable en tanto y en cuanto puede aprender. *El aprendizaje es pues algo esencial al proceso educativo*. Pero no todo aprendizaje es, sin más, educativo, sólo lo es aquel que lleva a *aprender lo que es ser más plenamente humano*. Aprender a destruirnos con una droga no parece responder al concepto de educación, aun cuando alguien lo haya aprendido a hacer muy bien. Aprender a vivir como animales, y vivir como ellos (como ha sucedido con algunos niños alimentados por lobas), no parece ser un logro digno de la educación del hombre, porque quedarían atrofiadas otras posibilidades humanas.

5. Como el aprender *puede ser facilitado, graduado y adecuado* a las dificultades del que aprende, o, por el contrario, entorpecido, entonces el aprendizaje no es sólo una cuestión individual, sino social, ayudada y relacionada íntimamente con la enseñanza y con los *educadores externos* (los padres, los docentes, las instituciones). Mas éstos son educadores en

tanto y en cuanto ayuden a aprender (Rosmini, 1912).

6. La educación pues parece ser *un proceso, por el cual, mediante un aprendizaje, se adquiere —ayudados frecuentemente por otros— el desarrollo, lo más pleno posible a cada uno, de las virtualidades, de las capacidades típicamente humanas*. El ser del hombre (lo típicamente humano) consistiría, entonces, en *lograr ser lo que no es aún*; consistiría en una exigencia (moral) de ser lo que puede ser (como hombre, como profesional, como persona en sus muy variadas manifestaciones de hacer, pensar, amar, relacionarse), según el ser que es (en acto) y que aun no está desarrollado (ser como posibilidad) (Darós, 1989, 1992b, 1994b, 1994d, 1995a).

Estos seis supuestos parecen reducirse finalmente a admitir que *la educación humana es humana si alguien aprende a vivir como ser plenamente humano*.

La educabilidad del hombre parece suponer, pues, necesaria y previamente una concepción de lo que es el ser del hombre y de lo que le es posible lograr al hombre como finalidad última, desarrollando en lo posible todas sus relaciones y posibilidades.

Esto puede traducirse diciendo que educarnos es lograr vivir en forma acorde con la *naturaleza humana* que tenemos. Es defectuosa toda educación que pretenda más o menos que esto. No es una buena educación humana pretender hacer de los humanos un ángel o una bestia.

Pero además, parecería que, si educarnos es vivir naturalmente, entonces el proceso educativo *no debería ofrecer dificultad alguna*. Mas dado que el hombre es *libre y débil*, no siempre —y podríamos decir que casi nunca— logra con facilidad vivir el ser que es, y que coherentemente debería desarrollar.

Con su libertad, y por su debilidad, el hombre ignora lo que es, o busca finalidades extrañas a su naturaleza, o es seducido por otras finalidades realmente posibles pero moralmente inadecuadas para su vida que, por lo mismo, dejan de ser típicamente humanas, naturalmente humanas.

#### **Situación de la pedagogía hoy**

Quizás una nota común de nuestra época consista en una *situación paradójica*: por una parte, el intento por superar todo límite (físico, intelectual y moral), y por otra, la reducción, de hecho, del hombre, a una dimensión o a unas pocas posibilidades. Por diversas causas (escasez de tiempo, de dinero, de teorías adecuadas, de educación) el hombre es absorbido en la realidad por reduccionismos de diversos signos (cf. Sciacca, 1973, p. 130).

En el ámbito del aprendizaje y la educación, las teorías contemporáneas han reducido frecuentemente el significado de lo que es el ser humano, o bien, lo que es un animal, o bien lo que es una máquina o alguna de sus posibilidades, desnaturalizándose el sentido pleno y armónico de lo que manifiesta poder ser el hombre (cf. E.M.R., 2001). Veamos brevemente algunos ejemplos:

1. Son conocidas las *interpretaciones biologicistas de la educación y del aprendizaje*. Estas interpretaciones parten de una reducción drástica: estudian el proceso de aprender (entendido como adquisición de conductas no innatas) en los animales, con el fin de reducir las variables y los factores complejos propios de las conductas humanas; pero luego, aplican esas teorías simplificadas y reduccionistas, originadas en el estudio de animales, para explicar las conductas humanas en su totalidad. Un clásico de las teorías del aprendizaje

afirma que

dado que la investigación de este tipo trata de reducir el aprendizaje a sus elementos esenciales, más simples, se encuentra a menudo que los animales constituyen sujetos más satisfactorios que los seres humanos. Los animales carecen de las complejidades del lenguaje y las tradiciones culturales, sus antecedentes de experiencias previas son más simples y (al menos si se los cría en laboratorios) menos variables que las de los seres humanos; y su herencia, lo mismo que su desarrollo, pueden controlarse en gran medida. (Hill, 1986, p. 26)

Afin con las interpretaciones biologicistas, pero acentuadas aún por una *opción científicista* surgieron las interpretaciones *conductistas*. Bajo el modelo de la física y del positivismo, el conductismo estima que la ciencia debe *conocer* y *prever los fenómenos*. En este contexto, la pretensión de variables imponderables como la conciencia, el yo, la autonomía, la libertad —si existen— nada aportan, según el conductismo, al tratamiento científico del aprendizaje. Afirma Skinner (1953):

La ciencia no describe solamente, también predice... En la medida en que las condiciones pertinentes pueden ser alteradas o incluso controladas, el futuro puede ser controlado.

Si vamos a utilizar métodos científicos en el campo de los asuntos humanos, hemos de suponer que la conducta está determinada y regida por leyes. (p. 38)

El conductismo, en su teoría del aprendizaje, no teme, entonces, abolir al hombre autónomo, al hombre interior (*autonomous man, the inner man*). Éste

es visto como un truco creado por la ignorancia: “Al hombre en cuanto hombre —sostiene Skinner (1971)— lo abandonamos gustosamente” (p. 191; cf. Darós, 1996b), pues al conductismo le resulta inaccesible e inmanejable y, en consecuencia, no científico, dentro de sus supuestos epistemológicos. El conductismo rechaza la aceptación de la mente consciente como agente que autocontrola el proceso educativo, y atribuye esa causalidad a las variables ambientales e históricas (Skinner, 1977, p. 89). En este contexto, los supuestos teóricos no permiten valorar al hombre como creador o inventor, agente autónomo de iniciativa, sino que lo ve a merced del ambiente y de sus determinantes externos mediante refuerzos condicionados.

2. Algunos teóricos de la educación, sin plantearse el problema metafísico acerca de qué es el hombre y si éste es o no naturalmente idéntico al animal, redujeron el *modo de aprender* del hombre al modo de aprender del *animal*, simplificando reductivamente todo el proceso de aprender a un *proceso de asociar* o *conexionar*. El origen de esta interpretación del aprender se halla bien expresado ya en la filosofía empirista de D. Hume: el hombre aprende porque las ideas de los objetos se asocian según la semejanza, la contigüidad y la causalidad. “He afirmado que la idea o impresión de un objeto suscita naturalmente la idea de algún otro que se le asemeja, es contiguo a él o está conectado con él” (1962, p. 139). La existencia y actividad del sujeto han sido reducidas a su mínima expresión: son las ideas las que se conectan entre sí por una rara afinidad, y no es el sujeto que con su actividad las relaciona constructivamente.

3. Piaget, iniciado en las investigaciones biológicas, criticó la anterior concepción del aprendizaje dándole al

hombre un *poder constructor* de sus experiencias, equilibrando las causas exteriores con las causas interiores del aprendizaje. En el aprendizaje, las estructuras (de acción, de lógica concreta o abstracta) se rompen en la interacción con el medio que se desea comprender o transformar; y el sujeto que aprende vuelve a elaborar, a reestructurar nuevas formas equilibradoras de comprensión y de acción con su mundo (1969, pp. 13, 26; cf. Case, 1989). El aprendizaje consiste, pues, en una *actividad de desarrollo constructor* que realiza quien aprende, adquiriendo nuevas informaciones, competencias y habilidades en interacción con el medio, asimilándolo y acomodándose a él, mediante la organización de sus esquemas reequilibrados de acción y comprensión.

Piaget, pues, partiendo de una concepción biológica del aprendizaje ha intentado, sin embargo, superarla interpretando los esquemas de conocimiento como una diversa asimilación —mediante la desmaterialización que suponen los procesos lógicos de reversibilidad— respecto de la dimensión biológica del hombre, haciéndolo en buena parte constructor de sí mismo. No obstante, el hombre ha quedado *reducido* a ser un equilibrista entre la asimilación que realiza de su medio y su acomodación a él, denotando esta concepción del aprendizaje su punto de partida biologicista, y perdiéndose de vista los aspectos espirituales del hombre, o quedando éstos reducidos a una cuestión de diverso grado, no de naturaleza diversa (Caturelli, 1982; Darós, 1992a, 1994c, 1995b).

Mas hoy se intenta hacer del hombre no sólo un constructor de conocimientos, sino más bien de su propia forma de vida y, más en concreto, un fabricante de sus bienes materiales, *un profesional preocupado por el consumo* y ocupado en lo

económico.

4. Otros autores, reaccionando contra las concepciones biologicistas del aprendizaje y de la educación, redujeron, sin embargo, la educación a un problema de conocimiento. Aparecieron entonces las *teorías cognitivistas* del aprendizaje que centraron, primero, la interpretación de los aprendizajes en los problemas de *insight*, en una forma de comprensión súbita, intuitiva y profunda de los elementos de un problema o hecho. Aprendemos porque tendemos a organizar la experiencia cerrándola en buenas formas de comprensión (cf. Sereheimer, 1975).

En un segundo momento, las teorías cognitivistas redujeron sus preocupaciones sobre el aprendizaje a la elaboración del sentido, del significado y de la estructuración de los conocimientos. La *elaboración de conceptos* tomó, entonces, una relevancia particular, utilizando tanto los aportes de la psicología genética como los de la psicología de la interacción social (cf. Ausubel, 1976, p. 588).

En un tercer momento, las teorías cognitivistas redujeron sus interpretaciones del aprendizaje centrándose en el *descubrimiento*, donde primaban el planteamiento del problema y la creatividad, sobre la efectiva solución de los mismo (cf. Ulmann, 1988, p. 197).

5. Otras teorías no redujeron al hombre y su proceso de aprender a una base biológica o a una preocupación cognitivista. Se centraron, por el contrario, en la *relación afectiva*, frecuentemente desde la perspectiva psicoanalítica. Afirieron, entonces, que las relaciones de aceptación afectiva facilitan la capacidad de aprender. “Es debido a ese deseo de ser aceptado, de ser reconocido, recompensado, señalado como un buen alumno, que el niño se muestra dispuesto a trabajar”, se afirma en un libro titulado: *Del aprendizaje por amor al amor del*

*aprendizaje* (Ekstein, 1972, p. 152).

6. Otras teorías del aprendizaje, en la reconocida interacción entre el individuo y la sociedad, redujeron el ser del hombre sometiéndolo al servicio de ésta. Aprender se redujo, entonces, a *reproducir las necesidades, las estructuras o los fines sociales*. “La comunidad —afirma Kriek pensando en el Estado Alemán— asimila la generación siguiente y la convierte en un miembro maduro, típico de ella... Todo género de comunidad, a que pertenece como miembro un hombre, educa con la totalidad de sus funciones; y forma un aspecto de su ser y él está sometido a estos efectos normativos en tanto que es miembro de esa organización” (1968, pp. 22, 23).

Modernamente, sin embargo, desde las distintas vertientes políticas, se ha criticado el proceso de aprendizaje impartido en la sociedad en general, y en las escuelas en particular, como un proceso que *reproduce y justifica las situaciones injustas establecidas en los sistemas sociopolíticos vigentes*. El aprendizaje ha sido utilizado como un proceso *reproductor heterónimo de las conductas y legitimaciones sociales*, ideológicamente producido con técnicas tanto expresas como ocultas (cf. Bourdieu y Passeron, 1970). La educación y el aprendizaje son considerados un problema político y como tales dependen de la administración o gobierno del Estado. En estas concepciones, la educación realizada mediante un proceso de aprendizaje, se reduce a “una socialización metódica de la generación joven” (Durheim, 1986, p. 98), por parte de la generación adulta, para integrarla a la sociedad que los recibe como nuevos miembros de su estructura social. Otros autores perciben a la sociedad como una interacción en conflicto, por lo que la vida social se caracterizaría por la lucha. El aprender

consistiría en un aprender a luchar socialmente. A la *pedagogía del consenso* se le opone una *pedagogía del conflicto social* (cf. Sander, 1990, p. 69). En este contexto, el pensamiento y la acción críticos aparecen como medios concientizadores fundamentales para un cambio social que se puede generar a partir de las instituciones escolares.

7. Otras teorías han reducido la educación y al aprendizaje a *una técnica de adquisición de habilidades*. Ser educado significa, entonces, tener una profesión teórica o práctica: saber hacer algo. La técnica, a su vez, se ha esquematizado en modelos, por ejemplo, en el modelo cibernético. Ya no interesa, en este modelo, cuál es el ser o naturaleza del hombre o de la sociedad y sus fines. El modelo (cibernético) se preocupa prioritariamente por formalizar: por la manera de procesar la información, que después podrá ser usada para diversas finalidades; por ejemplo, para fomentar el consumo, posibilitar la evaluación y la toma de decisiones, etc. (Drefus y Dreyfus, 2000; Marton, 1996; Wales, 1986).

Si los modelos biologicistas del aprendizaje (basados en la relación estímulo-respuesta) se aproximaban al hombre desde el animal, los modelos cibernéticos se aproximan al hombre desde la *eficacia de la máquina*, y a la escuela, desde la *eficacia del sistema*.

El hombre es visto bajo la perspectiva de la búsqueda de un equilibrio dinámico que se rompe y se recompone momentáneamente por la retroalimentación de la misma ruptura y en función de una producción cada vez más eficiente.

8. Otras teorías del aprendizaje, por oposición a la escuela tradicional y receptiva, consideraron al ser humano fundamentalmente como *un ser activo y espontáneo* (activismo, espontaneísmo). Se estimó, entonces, que lo fundamental

del aprendizaje humano consistía en *hacer*: se aprende activamente, se aprende haciendo, se aprende manipulando, se aprende trabajando, solucionando problemas. “A nadar se aprende nadando”, donde la reflexión —si existe— es posterior a la práctica.

9. En nuestros días, y desde el *punto de vista educativo*, en el clima de la posmodernidad, se abandona la educación moderna, entendida ahora como autoritaria y mecánica, disciplinadora a través de la ciencia y las exigencias morales y sociales, y se tiende a un régimen homeopático (de imitación por contagio suave) y cibernético (de tecnología usada sin esfuerzo por entenderla). El proceso educativo, si existe, debe ser un suave juego, pues nadie cree seriamente en prepararse para el futuro (como en la propuesta moderna aún vigente en la retórica de los políticos y en las aspiraciones de los pueblos del segundo o tercer mundo). En la difusiva mentalidad del primer mundo: “La gente quiere vivir en seguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo” (Lipovetsky, 1994, p. 9; cf. Nieto, 2000; Obiols, 1993, p. 24).

Lo nuevo se ha hecho monótono y exige desencantarlo en la apatía. La sociedad posmoderna, sin ídolo ni tabú, vive sólo de la imagen gloriosa de sí misma, sin proyecto histórico: “Estamos regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis” (Lipovetsky, 1994, p. 10). No se trata de un vacío por carencia, sino por abundancia. Seguimos en la sociedad del consumo, pero sin fascinación: se consume ocio, técnicas relacionales y de “psicologización”, sin nada imperativo ni imperecedero, ni pleno de sentido. Todo puede cohabitar sin contradicción con todo y sin postergación, con flexibilidad ante las antinomias: narcisismo, consecuencia entre otras cosas

de la “psicologización” de lo social, “símbolo del paso del individualismo 'limitado' al individualismo 'total', símbolo de la segunda revolución individualista” (Lipovetsky, 1994, p. 12; cf. Milan y de Gregorio, 2000; Ottonello, 1987).

La *educación para el consumo* ya no exige formarse en el dominio de una *lógica* coherente, sino para lo plurivalente y flexible. El hombre posmoderno no está exigido por una lógica en los contenidos elegidos (que permanecen sometidos a fluctuaciones y cambios constantes), sino por el imperativo seductor de informarse, de decidir, de prever, de reciclarse, de someter la propia vida a la regla del mantenimiento. Esta *lógica desmotivadora para la cosa pública* y, por otra parte, *desestabiliza la personalidad*, asentándola en el flujo abrumador, anónimo e inestable de la información, ámbito donde abundan los medios y no aparecen claramente los fines.

Por otra parte, el hombre es sólo una máscara en el mundo de los mensajes masivos. *Educarnos es poder conseguir crear una hermenéutica de nuestro propio significado relativo de la vida; significado débil, con humor, sin neurosis; abandonados a nosotros mismos, sabiendo que soñamos, felices, de modo que se puede desear que todo vuelva a suceder como sucede en un eterno retorno* (Vattimo, 1989, pp. 215, 248, 260-261; 1991, p. 26; cf. Cacciari, 1994).

La *cohabitación en el cóctel de los contrarios*, ampliamente ofrecidos en público, ante la indiferencia social (cuando quizás un tercio de la humanidad padece de necesidades básicas insatisfechas), caracteriza a la teoría y a la realidad de la posmodernidad.

#### **El concepto rosminiano de naturaleza humana**

Nos hallamos en la actualidad en

una situación en la que bien podríamos decir que *es necesario refundar la pedagogía*, encontrar sus elementos básicos, preguntarnos acerca de quién es el hombre, qué es la sociedad, qué es la educación.

En este contexto, es bien sabido que Antonio Rosmini (1797-1855) (cf. Birra, 1987; Murdocca, 1986; Rossi, 1959) siempre tuvo una particular preocupación por el problema educativo y por repensar estos problemas tras la propuesta de la modernidad que culminaba en el idealismo alemán, en el empirismo inglés, en el ateísmo, en el racionalismo, sensismo y positivismo francés. Su primera obra publicada fue *Sull' Unità dell' Educazione*. Esto indica que a Rosmini, ya en 1826, le interesaba el problema de cómo debía ser la educación (cf. Lanfranchi, 1983).

En su propuesta, la *educación* debe tener en cuenta a *todo el hombre* y a *todos los hombres*. Esto implica una visión armónica, integral e integradora de (a) la *unidad en el fin* perseguido, (b) la *unidad en la perspectiva de los objetos* de aprendizaje en los distintos niveles de la educación (individual, familiar, nacional y cosmopolita) y (c) la *unidad en las potencias* del hombre que deben actuarse con unidad en el método (Rosmini, 1883; cf. Darós, 1995b; Prenna, 1992).

Esto supone que los educadores deben tener una *concepción integral y unitaria* de (a) lo que es la naturaleza humana, (b) lo que es el hombre en la sociedad, y (c) los fines que se persigue en la actividad didáctica.

Todo ello nos obliga, pues, a referirnos, ante todo, a la concepción rosminiana de la naturaleza humana.

Esta temática ha sido magníficamente desarrollada por el Roveretano, especialmente en la *Antropología en servicio de la ciencia moral*, escrita entre 1831 y

1838, y publicada en un grueso volumen de más de 600 páginas (Rosmini, 1954a); en la *Antropología sobrenatural* (Rosmini, 1884), de la que escribió —entre 1832 y 1834— cuatro libros de los seis programados, publicados póstumamente; y en la *Psicología* (Rosmini, 1941b), comenzada a escribir entre noviembre de 1843, terminada al inicio de 1846 y publicada en 1850 en cuatro volúmenes.

¿Qué entiende, pues, Rosmini por “naturaleza humana”?

Rosmini distingue ante todo (a) la naturaleza humana y (b) la persona humana.

Aclaremos ante todo el concepto de naturaleza humana.

“Todas las potencias —afirma— que entran en un individuo constituyen la *naturaleza* del individuo. Pero si la más sublime de las potencias es la racional, el más elevado de los principios activos constituye entonces la *personalidad* del individuo” (1954a, p. 851; cf. Darós, 1996a; Pulvirenti, 1992).

La “naturaleza” no puede pensarse, pues, como una cosa estática. Por el contrario, ella es el conjunto de las *posibilidades* de un individuo: lo que alguien puede hacer por sí mismo o sólo ayudado por los demás hombres. Naturaleza es aquello con lo cual nacemos y todo lo que podemos hacer con ese bagaje<sup>1</sup>.

Con el concepto de naturaleza se implica, pues, todo lo necesario para que un ente se realice; lo que él es con sus posibilidades. El concepto de naturaleza encierra un aspecto dinámico, no estático respecto de una cosa. Las leyes de la naturaleza (por ejemplo, de la naturaleza humana) muestran los modos constantes de las operaciones del ser humano (1941b, n. 1200); de las operaciones que tienden a conservarlo y perfeccionarlo, no a destruirlo o alterarlo (n. 301).

La concepción rosminiana de la *naturaleza humana*, supone pues, que *hay un ser humano* que tiene una cierta consistencia, que no es la nada; sino que *es una forma constante de ser*; que *tiene las posibilidades de ser*; que tiende a conservarse y perfeccionarse (1939-1940, Vol. V, libro IV, n. 61-64; Vol. VII, Apéndice, pp. 270-277).

Mas, en una época como la nuestra, *posmoderna*, donde el concepto que nos hacemos del ser es *débil*, como *lo que sucede sin razón de ser*, como evento, sin más, resulta difícil concebir el concepto de naturaleza humana. No pocos filósofos se resisten a creer que haya algo permanente en el ser humano. Indudablemente que la realidad del ser humano es cambiante, pero hay que admitir también que el cambio mismo no sería posible ni pensable sin algo que permaneciese en el sujeto.

Se deben evitar dos absurdos: pensar que la naturaleza humana es estática, y pensar que ella es perpetuo cambio sin nadie que permanece como sujeto del cambio.

#### **El aspecto humano y transubjetivo de la naturaleza humana**

El hombre es humano porque, por su naturaleza, es un sujeto que al mismo tiempo que cambia (siente, conoce, quiere y se relaciona con los demás) permanece como sujeto del cambio, pudiendo mejorarse o deteriorarse con el cambio.

El hombre es sujeto único: sujeto permanente y contemporáneamente sujeto de una actividad múltiple, o sea, es inicio o principio activo de una actividad que genera diversos actos, los cuales terminan en diversos objetos (AA.VV., 1991; Antunes, 2001; Formichella, 1995; Rosmini, 1954a, n. 22, 23; 1972, p. 155).

Todo esto entra en la constitución, en acto del hombre y, por esto, constituye

su naturaleza humana.

El hombre es el principio del sentir, del conocer, del querer, del relacionarse: esas posibilidades constituyen su naturaleza humana en la realidad. Pero distíngase lo que constituye al sujeto humano (el sentimiento corpóreo y espiritual, y sus facultades) y los objetos con los que entra en contacto por su naturaleza (las ideas, las cosas reales, las personas, la sociedad).

Según Rosmini, es un índice de los tiempos modernos el haber reducido todo el hombre a lo subjetivo (subjetivismo) y a lo psicológico (psicologismo). Estos sistemas tienen en común el creer que *los objetos pensados son modificaciones del pensante y nada más* (1939-1940, Vol. V, libro IV, n. 39). Los platónicos creyeron que las ideas eran objetos eternos y terminaron endiosándolas, confundiéndolas con Dios. Los aristotélicos y los empiristas modernos, no admitiendo más ser que la realidad empírica redujeron la idea del ser a *nada* real (nihilismo), a un nombre (nominalismo) o a una modificación del sujeto (subjetivismo) (1939-1949, Vol. V, libro IV, n. 42).

Pero en la naturaleza humana, los principios de actividad que la constituyen poseen un cierto ordenamiento: se conoce algo que primero es sentido y se quiere algo que primero es conocido. Para querer o elegir es necesario que primeramente hayamos conocido algo; para conocerlo percibiéndolo debe haber sido primero de algún modo sentido.

Esto establece una *cierta jerarquía e integración en los principios* y en las *acciones* propias de la naturaleza humana. Según esto, un hombre que quiere, sin conocer lo que quiere, no obra humanamente. Por otra parte, quien todo lo reduce a conocer, sin tener en cuenta lo que siente (el sentimiento) tampoco es

humano; como no lo es el guiarse solamente por los *feelings* o sentimientos.

Ahora distingamos a la naturaleza humana de la *persona* humana. Ésta consiste y se halla en el principio supremo e integrador de la actividad del hombre. La persona es el principio que recoge en sí todas las actividades inferiores, en cuanto contiene virtualmente la actividad suprema (Pereti, 1955, pp. 444-445; Rosmini, 1907, p. 172, n. 406; 1941b, n. 199; 1954a, n. 852).

El hombre posee varios principios activos, que podemos dividirlos en tres grandes clases: (a) el *instinto* (vital, sensual, animal, humano); (b) la *voluntad determinada* por su objeto que conoce, y (c) la *voluntad libre (libertad)* respecto de los objetos que conoce, por lo que ella es el principio libre para la elección de lo que quiere. Estos principios de actividad *poseen una relativa autodeterminación*, orientados como están constitutivamente a su propio objeto. No obstante, pueden subordinarse unos a otros: el instinto sensual puede modificar el instinto vital, la voluntad puede modificar el instinto humano, la libertad puede doblar o determinar la voluntad. Existe pues *una jerarquía natural* entre los principios de acción del hombre, y la persona se halla en el principio supremo que es la libertad (Rosmini, 1884, Vol. 1, pp. 71, 72, Vol. 2, pp. 99, 100; 1954a, n.840). La actividad de la persona humana no es sólo suprema, sino también (si la persona es sana) *jerarquizadora e integradora* de su actividad. Una persona sana no suprime o anula parte de su actividad natural, sino la ordena y la integra, la encauza, la armoniza. Muchas enfermedades psicológicas tienen por causa justamente esta falta de integración de las posibilidades de la persona (Rosmini, 1941b, Vol. 3, n. 2049, 2156-2157; cf. Darós, 2001).

El operar de los instintos es subjetivo y natural; el operar de la voluntad y la libertad puede ser objetivo; esto es, siguiendo libremente, como pauta de su obrar, el ser del objeto que conoce y quiere (Rosmini, 1954a, n. 845).

La *persona*, en el hombre adulto, *se halla en el sujeto libre*, esto es, en el poder de elegir, tras haber conocido y sentido los objetos del mundo, y tras haberse relacionado con los demás. La *personalidad* consiste justamente en el ejercicio de esta libertad en el orden integrado e integrador de la naturaleza humana sana: consiste en ser libre y responsable, sintiendo, conviviendo con los demás, conociendo con verdad cómo son las cosas, las personas, los acontecimientos, queriéndolos en lo que son (lo que genera la justicia), decidiendo libremente de acuerdo con la finalidad propia del hombre, con los demás hombres, y siendo responsable de sus actos.

¿Pero cuál es la finalidad natural propia del hombre? Sentir, conocer y actuar sustentándose y amando integradamente el ser que brilla en su inteligencia, conociendo y reconociendo, al actuar, los entes que participan de ese ser. Mas amar el ser ideal que ilumina la inteligencia, lo lleva a *amar al Ser en su plenitud*: no sólo en su carácter ideal, sino también en su sugerida realidad y moralidad. La plenitud de la realización del hombre se halla en amar a Dios.

Para Rosmini, en la naturaleza humana existe algo *naturalmente transubjetivo y transhumano*: algo *sublime participado* (cf. AA.VV., 1992; Darós, 1996c; Rosmini, 1987a, 1987b, Vol. 1, p. 43). Esta participación (que hace al hombre inteligente, que le da al hombre la inteligencia fundamental) es la fuente de la superioridad del hombre en toda la naturaleza; y es también la fuente de todos sus derechos humanos. La *luz inteligible*

de la razón que es un sublime don dado por Dios (sin ser Dios y sin ser la razón, la cual es sólo la actividad del sujeto), es también la fuente del derecho, del bien y del mal moral. Por ello también, la voluntad, en cuanto es iluminada por esta luz, es superior al instinto; y la libertad, en cuanto es la voluntad que libremente sigue la luz de la razón, es el principio superior, sede de la persona (Rosmini, 1954a, n. 848; cf. Bugossi, 1966; Raschini, 1987; Rosmini, 1954b, n. 453).

En la concepción de Rosmini, el hombre es naturalmente un ser abierto y a la espera del mensaje del Ser Supremo (1875-1876, n. 1457-1460, 1414-1415).

La persona humana, pues, se ordena naturalmente para sentir, para conocer todo lo posible, para vivir lo más plenamente posible (no sólo a adquirir una profesión), para querer libremente, para amar, para ser justo al reconocer lo que cada ente es, para relacionarse con la plenitud del Ser por el cual es; ser que naturalmente lo trasciende. Por esto, para Rosmini no hay plena educación si ésta no es moral y más específicamente cristiana (1883, p. 12).

### **¿En qué consiste entonces la educación?**

En este contexto, *educar* consiste en ordenar y mantener armonizadas las potencias que el hombre trae al nacer y desarrolla al crecer, de modo que el instinto sensible no domine a la inteligencia, ni ésta a la voluntad, y pueda llegar a amar al ser en su plenitud.

El hombre, para ser adulto, debe conquistar y mantenerse en la voluntad de actuar libremente, pues sólo así es persona adulta. La *persona* humana se halla, en efecto, en el principio supremo de acción: y este principio, en el hombre adulto, se halla en la libertad. Pero la libertad en sí misma no es un valor si no

se ordena a amar libremente al Ser en su Plenitud (Dios).

La persona humana es *éticamente persona*, no sólo porque es libre; sino porque libremente reconoce el orden de los entes en el Ser: reconoce a cada cosa y acontecimiento por lo que es y en cuanto es; reconoce lo creado en cuanto es creado y al Creador en cuanto es Creador. De este modo es justo. La justicia, reconocimiento de la verdad, es la base de toda la vida moral. Por ello Pablo de Tarso decía que aun las personas que no habían recibido la revelación divina eran justas si a partir de las criaturas no negaban al Creador (Romanos 1:20).

De esta manera, llegamos a una lógica conclusión: la educación es el proceso de aprender a hacernos personas adultas, esto es, libres, en quienes la libertad se pone al servicio de la Verdad plena. Esto significa una conquista en el dominio que el sujeto humano hace de sus principios naturales de acción (del sentir, del conocer, del querer, del relacionarse, etc.), llegando a ser libre en sus elecciones, pero no arbitrarios.

*Educarnos consiste, pues, en formarnos como personas*; pero además implica *vivir éticamente como personas*, lo cual supone como mínimo la justicia en todos nuestros actos: reconocer al Ser y a los entes por lo que son. El mínimo de la justicia implica reconocer lo que conocemos tal como lo conocemos, esto es, no mentir ni mentirnos al actuar.

En este contexto, la educación, para ser tal, debe ser un proceso de *formación integradora e integral*. La bondad puede implicar defectos, pero acompañados con la tendencia a suprimirlos; por eso, *una buena educación debe ser integral y armonizadora del sujeto*: no puede suponer sólo el triunfo en algún aspecto. No puede implicar, por ejemplo, el ser

muy inteligente, si esto no ayuda a ser más perfecta a toda la persona (*il renderlo più perfetto nel tutto*) (Rosmini, 1883, p. 14). No puede indicar solamente el llegar a ser libre (supremo derecho del sujeto); sino además implica el uso moral de la libertad: el uso de la libertad para elegir y amar la verdad, esto es, lo que son y deben ser las cosas, los acontecimientos y las personas. Ser educado no es sólo ser libre; sino ser bien libre (libre y bueno: justo); es realizar una “armonía humana: señora de sí, informada y completada por el principio moral, que es verdaderamente la armonía integral del hombre” (Rosmini, 1941b, Vol. 3, n. 1775).

La ayuda externa de los educadores consiste básicamente en posibilitar a que cada uno llegue a ser adulto, a usar de su libertad; pero los demás no pueden suplir en otros la responsabilidad del *uso* moral de la libertad que cada uno hace. Por ello, la responsabilidad por la educación es una responsabilidad limitada y compartida: nadie llega a ser adulto sin ayuda de los demás (padres, escuelas, etc); pero ningún adulto puede sustituir o suprimir la libertad moral del otro, sin hacerse inhumano. En este sentido, cada uno es responsable de su propia educación, de su propio actuar personal y moral, de la propia formación que le da a su vida (cf. Rosmini, 1965).

Todos, sin embargo, debemos atender para que no se produzcan consecuencias irresponsables en el actuar. No se podría afirmar que amamos mientras no ponemos límites para impedir las consecuencias irresponsables e injustas de alguien. La educación posee, pues, un *aspecto individual* (vivir como personas éticas) y un *aspecto social* (amar al prójimo y generar condiciones objetivas para que pueda vivir éticamente).

### El orden didáctico

Esta teoría filosófica y antropológica de Rosmini, no ha quedado en la teoría. Él ha tratado de ver el modo y el método didáctico para ayudar a que cada uno la lleve a la práctica. Esto lo ha indicado, en modo particular en su obra sobre el principio del método y en lo que hoy constituyen los dos volúmenes de escritos varios de Pedagogía y Metodología (Rosmini, 1857)<sup>2</sup>.

Sobre todo en la obra *Del Principio Supremo della Metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*, Rosmini ha estudiado, casi al estilo de Piaget, cien años antes que Piaget, la evolución lógica de la formación de los conceptos, por etapas; la formación del sentimiento, de la inteligencia, de la voluntad y de la conciencia moral en el niño. No podemos exponer aquí toda la riqueza de esa obra. Sólo me referiré a algunos pocos principios que él establece y que podrían servir para *refundar la pedagogía*, en el contexto ya mencionado de la formación integral y armónica de la persona (cf. Ottonello, 1991).

Según Rosmini, los educadores deben estudiar lo que es la naturaleza humana, la persona humana, la vida en la sociedad y atenerse (ayudando) a los pasos que el desarrollo natural del niño va dando.

Rosmini estudió las grandes etapas de este desarrollo (sobre todo observando mucho el actuar y hablar de su pequeña prima Marietta); pero aquí me voy a referir solamente al clima en el cual debe desarrollarse el método didáctico, esto es, el método para ayudar gradualmente y naturalmente al que aprende, de modo que las técnicas didácticas, si bien constituyen una ayuda artificial, sean adecuadas (*per gradi sempre proporzionati alle su forze*) y no se opongan al desarrollo lógico y natural (que implica el moral)

## LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

de la persona del niño (1857, p. 29).

El método didáctico, pues, *debe tener una lógica; pero ésta debe adecuarse al desarrollo psicológico del niño, sin dejar de ser lógica* (esto es, búsqueda del ordenamiento objetivo de los conceptos de los objetos). Esto puede considerarse el *primer principio de todo método didáctico*: enseñar es ayudar a aprender, no entorpecer el aprendizaje con esfuerzos inútiles.

El desarrollo mental no es todo lo que se puede esperar de una persona, como ya dijimos; pero constituye el medio para todo otro desarrollo. El desarrollo mental es necesario, imprescindible; pero no suficiente para una educación integral y armónica.

Pues bien, para el desarrollo mental se debe tener en cuenta que la inteligencia es inteligencia en tanto y en cuanto entiende, conoce algo verdaderamente, esto es, el ser de la cosa que conoce. De otro modo, no conoce: siente, opina, cree conocer, se expresa. Está muy bien que el niño se sienta libre para todas estas operaciones; pero no debe confundir la expresión libre del sujeto con conocer, pues conocer implica llegar al objeto, conocer objetivamente lo que es el objeto.

Por ello, un *segundo principio didáctico general* puede formularse de este modo: *que se conduzca al niño a reconocer en su espíritu el orden de las cosas exteriores, y que no desee conformar las cosas exteriores a sus sentimientos solamente* (Rosmini, 1883, p. 17). Se trata de un principio a la vez *ético y gnosológico*. Por ello, este principio implica dos aspectos: primero, un amor por la verdad, por querer saber cómo son las cosas, más allá de los sentimientos que ellas despierten en el niño; y segundo, conocer con orden. El niño conoce sincréticamente, fundiendo las partes en un

todo más o menos amorfo: la tarea de ayuda debe consistir en orientar gradualmente en conocer relacionando y distinguiendo, construyendo los conceptos en el orden que poseen las cosas<sup>3</sup>.

Lamentablemente, afirma Rosmini, los niños aprenden a veces a pesar de los maestros, esto es, deshaciendo la embrollada madeja aprendida de memoria y desarmada por él mismo, con gran fatiga y cansancio.

Esta fatiga que deben hacer los niños de recibir en la mente cosas mal ordenadas y cambiarles el orden para poder entenderlas, no sólo hace larguísimos sus estudios; sino, lo que es más, los fatiga y atormenta, pues son contrarios a las leyes de sus inteligencias. (Rosmini, 1857, p. 50)

Por otra parte, el niño (y el hombre en general) percibe *lo menos posible*, esto es “percibe solamente lo que del objeto sensible está constreñido a percibir por *su necesidad*”, *interés o motivo*. La necesidad biológica, psicológica o social a través del lenguaje, es la que lleva a hacer prestar atención a aspectos de la realidad que, de otra manera, no les prestaría atención (p. 187).

Un *tercer principio didáctico general* podría formularse entonces así: *La educación es algo que se aprende construyendo, relacionando, parangonando*.

Todo pensamiento y conducta del niño es compleja. Es ante todo una síntesis de ideas generadas en el interior y la realidad a través de los sentidos, estimulados por alguna necesidad. Luego viene le necesidad de analizar esos conocimientos y esas conductas. El niño primero “entiende el sentido de la frase entera, no de las palabras singulares” (p. 209).

Toda la actividad que prosigue (para decirlo en forma breve y simplificada) es una *actividad de dialéctica de síntesis*

(formación de conocimientos y conductas) y *de análisis* de las mismas para poder usarlas y combinarlas para otros fines superiores. En la abstracción, la mente no hace sino detener la atención en alguna parte (colores, formas, aspectos, relaciones) respecto del todo. En la síntesis recompone creativamente las relaciones en totalidades. Surge así la fecundísima capacidad de parangonar, de relacionar, base para la creación de los conocimientos, de razonamientos hipotéticos, y para el análisis de las conductas (p. 223, 224; cf. 1910, L. 2, c. 30). Nadie conoce verdaderamente “si no redescubre él mismo lo conocido; y si él mismo no rehace la demostración de lo conocido”. El comunicar un conocimiento, no significa que el otro lo haya aprendido, “hasta tanto *éste con su propio razonamiento no lo reconstruya y lo rehaga por sí mismo*. He aquí la norma más importante de la que deberían sacar provecho las escuelas” (1943, Vol. 2, n. 890). He aquí también el concepto de educación integradora e integral aplicada, donde la creatividad de la invención se combina con la exigencia de lógica y deducción, donde lo irracional se *combina e integra* con lo racional, lo perceptivo con lo conceptual, lo concreto con lo abstracto.

Por otra parte, existe un conocer objetivo en tanto y en cuanto el sujeto que conoce llega al objeto conocido; no obstante, el docente no puede pretender que todos los alumnos conozcan igualmente el objeto. Las personas muestran mucha diversidad al conocer y juzgar un mismo objeto. Con frecuencia, ven cosas diversas aunque no siempre contrarias: “quien ve más lejos ve cosas que otro no percibe; pero no significa que vean cosas contrarias”. Las *inteligencias son diversas según los diversos medios de conocer* que posean, según las diversas experien-

cias que vivan las personas y la atención que prestan a las cosas. En los grandes principios (como que *el ser es el ser y no es la nada*) se puede estar fácilmente de acuerdo; pero en los demás conocimientos existe gran diversidad, según los criterios comparativos que se utilicen: “La grandeza o pequeñez de un objeto, su importancia, su nobleza o bajeza, su utilidad o capacidad de producir daño, son cosas a menudo relativas en el juicio de los hombres” (1987b, Vol 1, p. 10).

Es erróneo proceder, como se ha hecho hasta aquí, afirma Rosmini, “imponiendo a la memoria de los niños un fardo inmenso de palabras inteligibles”. Un método que no mantiene un orden progresivo en los conceptos y palabras (a) hace caer a la mente en el error, (b) provoca el surgimiento de ideas oscuras o confusas, (c) inmoviliza la mente o la hace estúpida (1857, pp. 51, 52).

Pero también es defectuoso no enseñar y *aprender un orden correcto al sentir y querer*; y reducir la educación a un orden o unidad puramente arbitrarios, o bien en reducir la educación solamente a instrucción. La educación debe tender a la formación de la persona (mente, corazón y vida) y no sólo a la de la mente, o al conocimiento como mera construcción subjetiva (p. 90).

Sin embargo, es necesario conocer la parte subjetiva del individuo humano y no sólo el orden lógico de los conocimientos (lo que nos llevaría a una concepción racionalista del hombre). Por ello, Rosmini presta mucha atención (a) al instinto en su estado primitivo por el cual todo viviente tiene necesidad de evitar un estado doloroso; (b) al instinto de sentir simplemente y de gozar sensaciones placenteras; (c) al instinto hacia las cosas animadas, de donde se genera la simpatía; (d) al instinto de imitación que nace de la simpatía; (e) al instinto de

## LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

obrar simplemente por placer; y (f) al hábito (p. 79). Rosmini estudia estas conductas y observa cómo enseñar a proceder ordenadamente también en la vida afectiva, de modo que la persona pueda crecer, *haciendo crecer el dominio libre del sujeto sobre sus instintos, sin suprimirlos*. Esto implica comenzar a hacer surgir la vida moral, esto es, el conocimiento y reconocimiento por lo que cada cosa es (Nebuloni, 1990; Rosmini, 1941a, 1967).

Rosmini estudia también detenidamente la relación entre sentimientos y voluntad, y atribuye la volubilidad del hombre a la falta de grandes ideales, a la ausencia de objetos de conocimiento y de vida que exijan, en su consecución, el empeño firme de la persona.

Los sentimientos y las voliciones primeras y ardientes, que demuestran tener los niños, son fácilmente cambiables en las contrarias: pero esto no prueba que no sean vivaces; sólo prueba que son fugaces, y que la naturaleza de sus objetos, en su mayoría tenues y ligeros, no permiten una duración consistente, sino lábil y voluble. (Rosmini, 1857, p. 88)

Una causa de la debilidad de la persona del niño es adquirida de la sociedad, sobre todo cuando los educadores no dicen que es bueno lo que es bueno para el niño. Éste entra entonces en una contradicción entre lo que siente, por un lado, y lo que le dice el adulto, por otro. “No hay nada que más retarde el desarrollo del niño que el poner sus facultades en contradicción entre sí, de modo que una destruya lo que la otra trata de edificar” (p. 149). Entonces si el niño presta fe a los otros, renegando de su propio sentimiento, pierde con esto “una guía segura” y podría esperarse que sea luego un hombre superficial. Si, por el

contrario, se atiene al propio sentimiento, renunciando a la autoridad de los otros, entonces siembra la semilla de la desconfianza en los demás y, después de una juventud indócil, se podrá esperar quizás un adulto egoísta con una inexplicable malignidad.

Pero el ideal sigue siendo que los hombres posean unos pocos principios universales con los cuales rijan sus vidas, de modo que sean coherentes consigo mismos, capaces de subordinar sus instintos y pasiones a ellos. Estos pocos principios de vida hacen a la sabiduría humana, que más que saber muchas cosas, ama saber sabiendo que sabe muy poco; y ama vivir de acuerdo con lo poco que sabe. Por el contrario, el hombre débil de entendimiento y de carácter necesita constantemente sostenes y razones accesorias para llevar una vida moral (1987b, Vol. 1, p. 15).

El mejor maestro es el que enseña a que cada uno sea capaz de aprender de por sí, con la luz de su razón (1979, p. 152). La finalidad del docente, sin embargo, no se halla sólo en el desarrollo de la capacidad de razonar, sino que ésta debe estar al servicio del sentimiento moral (1968, p. 620).

Por supuesto que Rosmini, si bien reconoce por un lado que *la naturaleza humana es buena*, en cuanto fue creada por Dios, y en cuanto cada principio activo tiende a su propio objeto, sin embargo, no niega que en los niños, y en los hombres en general, existe “un *desorden original*, que hace a la voluntad débil y al instinto sensual soberbio” (1857, p. 93; cf. 1884, Vol. 2, pp. 151, 160-161). Se debe distinguir entre (a) el uso o actuar *en sí* de los principios de acción (y en este sentido el actuar de los instintos es bueno en sí mismo); y (b) el uso *moral u ordenado* entre esos principios: entonces, cuando la voluntad es

dominada por el instinto, cuando el hombre pierde (al menos en parte) el uso de la voluntad libre, existe un desorden moral que afecta a la persona (1884, Vol. 2, p. 386).

Por esto, en todo niño hay *disposiciones benignas y malignas*, dada la debilidad de la orden y dominio que la persona puede lograr sobre los principios activos de su naturaleza (1857, pp. 136, 137). Según esto, la educación ofrecida por un educador externo, es un proceso *en parte negativo*, pues no debe intervenir sobre la naturaleza activa del que aprende correctamente, “según lo que el niño puede lograr en cada edad”; pero, en parte, es un *proceso positivo*, en el cual el educador ayuda a superar dificultades, ayudando a experimentar y a observar los aspectos y las relaciones de las cosas. Es erróneo suponer que el niño no tenga reglas cuando opera: “tiene las suyas; y conviene dirigirlo con las suyas no con las nuestras” (p. 138; cf. Tedesco, 2000), esto es, con el operar propio de la naturaleza humana en la edad infantil. Un idéntico objeto puede ser conocido y querido de diversas formas, y por lo tanto, los actos de conocimiento y de amor cambian según estas formas evolutivas.

Cada nivel de conocimiento genera en el niño no sólo un conocimiento más general y abstracto, sino también la posibilidad de un acto de voluntad más firme y perseverante. El educador debe guiar al niño según estos grados de conocimiento y volición: no exigir nada es un *laxismo pedagógico*; exigir una conducta en el niño según un conocimiento y norma que él aún no conoce es *rigorismo pedagógico* (Rosmini, 1857, p. 141).

Por ello, la educación, en cuanto se refiere a la formación de la persona que adquiere dominio de sí, no es una tarea fácil y sencilla, sino constante y esforzada que requiere de la ayuda de todos, y

por supuesto, en el pensamiento de Rosmini, de la gracia divina. Por esto la educación humana termina no exigiendo, pero sí necesitando, de la educación cristiana.

En resumen, podemos decir que *la educación es un proceso de formación de la persona, realizado por cada uno y ayudado por los demás*. Este proceso no crea los principios de actividad humana, de modo que el educador externo no puede sustituir el intransferible trabajo de cada uno para ordenar la propia vida al logro de su finalidad humana.

Esta finalidad consiste, por un lado subjetivo, en llegar a que cada sujeto sea persona (libre y responsable); y por el lado objetivo, a que cada persona viva justamente reconociendo, al conocer y actuar, el Ser pleno (Dios) y los entes en lo que son, en convivencia con las demás personas.

### Conclusión

En resumen, es un peligro abusar tanto de la credulidad del niño como de su obediencia y docilidad.

La educación debe tener como ley suprema el hacer que *todo sea correcto y armónico en el niño: la mente, el corazón, la vida*. La mente se mantiene correcta buscando el orden universal de las ideas (lo que genera una mente amplia como el ser y no estrechamente aferrada a persuasiones arbitrarias). El corazón (o vida afectiva) se mantiene correcto en la universalidad ordenada de la benevolencia (queriendo a cada cosa, persona o acontecimiento por lo que es, en cuanto es). La vida recibe y conserva su rectitud con las acciones ordenadas racionalmente al pensar y querer.

## LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

(Rosmini, 1857, p. 286; cf. Borgatti, 2001; Castonina, 2000; San Fabián Maroto, 2000)

Según Rosmini, *los hijos no son una propiedad de los padres*, aunque las leyes de los gentiles generaron esta idea. *Cada niño es una persona*: una persona que se va educando, aprendiendo a ser persona, esto es, a ser el principio supremo de su actividad y responsable de sus actos en relación al ser de cada cosa, a sí y a los demás.

En general, podemos decir que la pedagogía rosmينية es una pedagogía integral a partir de una concepción amplia del ser. *El ser no es sólo la realidad* (el sentimiento, el sujeto) ni sólo la *idealidad* (la idea del ser, los conceptos, los conocimientos), sino que incluye también la *moralidad* (el reconocimiento, libre y objetivo, que el sujeto va haciendo de lo que son los objetos, las personas, los acontecimientos).

Una educación integral y armónica implica no sólo aceptar la realidad sensible y cambiante, la necesidad de eficiencia y profesionalidad en la realidad social que, por cierto, no debe ser negada (cf. Darós, 1994a); sino también la apertura a la idealidad (los ideales, valores, etc) y a la vida moral (el esfuerzo por el conocimiento y reconocimiento del ser de las cosas, lo que genera la justicia).

Uno de los errores más funestos consiste en reducir el ser (y con ello, al hombre, a la sociedad y a la educación) a un aspecto: a una sola forma de ser, generándose un realismo, un idealismo, un moralismo, o un eficientismo, contrapuestos y exclusivistas, igualmente distorsionadores de la educación. Otro error, no menos funesto, se halla en considerar las cosas creadas, sin considerar al Creador. Tampoco es suficiente una educación religiosa que no tenga en

cuenta las situaciones sociales en las que el cristiano vive: “El orden cristiano está ligado al orden social, pero no a los vicios de la sociedad” (Rosmini, 1883, p. 4; cf. De Majo, 2000).

### Notas

<sup>1</sup> “*Naturaleza* es todo lo que entra para constituir e poner en acto un ente”. “*Sustancia* es el acto primero por el cual una esencia subsiste... Pero la *naturaleza* abraza, además, todo lo que es necesario al sujeto para subsistir y, por esto, abraza también el término necesario del acto en el que él subsiste... *La naturaleza abraza también los accidentes*, no tomados singularmente, los que pueden faltar, sino tomados en su conjunto cuando son necesarios... Un cuerpo, por ejemplo, no puede sin alguna forma, y así la forma en general entre en la naturaleza del cuerpo aunque no pertenezca a su sustancia” (Rosmini, 1941b, n. 56). “La naturaleza no puede subsistir (realmente existir) sin que sea unificada, o sea individuada en un sujeto” (Rosmini, 1939-1940, Vol. VII, Apéndice, p. 277).

<sup>2</sup> Esta obra incluye: 1857, Vol. I: *Del Principio Supremo della Metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*; 1883, Vol. II incluye: *Sull'unità dell'Educazione, Guire didattico, Del metodo filosofico, Regolamenti scolastici, Lettere pedagogiche, Della educazione cristiana, Frammenti*.

<sup>3</sup> “Se debe por lo tanto educar la mente del niño para que *reconozca todos los nexos* de las cosas que él puede reconocer en cada edad; quiero decir, a reconocer todo el orden objetivo del cual sea capaz; para lo cual es necesario que los nexos de las cosas se dispongan en su mente no ya por casualidad, sino ordenadamente” (Rosmini, 1857, p. 280; cf. Darós, 1996d, Lasa, 1996).

### Referencias

- AA.VV. (1991). *Atti dei corsi della “Cattedra Rosmini”*: Rosmini: *Etica e Politica*. Stresa-Milazzo: Sodalitas-Spes.
- AA.VV. (1992). *Atti dei corsi della “Cattedra Rosmini”*: Rosmini: *Il divino nell'uomo*. Stresa-Milazzo: Sodalitas-Spes.
- Antunes, C. (2001). *Estimular las inteligencias múltiples: Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Birra, R. (1987). *Antonio Rosmini filosofo dell'Ottocento*. Cassano: Meridionale.

## DAROS

- Borgatti, L. (2001). Educazione e utopia. *Ricerche Pedagogiche*, 138, 2-9.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Bugossi, T. *El evidente velado: Metafísica antrópica y hermenéutica*. Villa María: Convivio Filosófico, 1966.
- Cacciari, M. (1994). Tolerancia e in-tolerancia: Diferencia e in-diferencia en nombres. *Revista de Filosofía*, 4, 7-17.
- Case, R. (1989). *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. (2000). *Presupuestos filosóficos en la psicología del conocimiento social. IICE* (Buenos Aires), 17, 42-49.
- Caturelli, A. (1982). *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba: Universidad Nacional de Rosario.
- Daros, W. (1989). El aprendizaje para una sociedad libre según P. Feyerabend. *Revista Española de Pedagogía*, 82, 99-111.
- Daros, W. R. (1992a). *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario: IRICE.
- Daros, W. R. (1992b). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario: IRICE.
- Daros, W. (1994a). Formar al hombre social y políticamente (Confrontación Rosmini-Marcuse). *Revista Paraguaya de Sociología*, 90, 21-56.
- Daros, W. R. (1994b). *Fundamentos antropológico-sociales de la educación*. Villa Libertador San Martín: UAP.
- Daros, W. R. (1994c). Negación de los planteos metafísicos en el aprendizaje piagetiano. Observaciones rosminianas. *Rivista Rosminiana*, 2, 119-137.
- Daros, W. R. (1994d). *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario: Cerider.
- Daros, W. (1995a). ¿La negación de fines puede ser el fin de la educación? *Revista de Filosofía*, 83, 207-238.
- Daros, W. (1995b). Prioridades de las finalidades educativas. Confrontación de la filosofía rosminiana de la educación con la de dos psicólogos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 161, 7-34.
- Daros, W. (1996a). La naturaleza humana y su dinámica. *Rivista Rosminiana*, 3, 265-300.
- Daros, W. (1996b). La persona humana en la filosofía de A. Rosmini y la cuestión de la autonomía personal. *Estudios Filosóficos*, 128, 75-126.
- Daros, W. (1996c). La propuesta de J. Delval y de A. Rosmini sobre la finalidad de la educación. *Enfoques*, 8(1), 71-80.
- Daros, W. (1996d). Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender. *Rivista Rosminiana*, 1, 15-48.
- Daros, W. (1997). *La autonomía y los fines de la educación desde la perspectiva de la filosofía de A. Rosmini*. Rosario: Cerider.
- Daros, W. (2001). *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario: UCEL.
- De Majo, O. (2000). Nuevo milenio y crisis de la educación. *Signos Universitarios*, 37, 51-67.
- Dreyfus, H. y Dreyfus, S. (2000). De Sócrates a los sistemas expertos. Los límites y peligros de la racionalidad calculante. *Folios* (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia), 12, 5-11.
- Durheim, E. (1986). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- E. M. R. (2001). Teorías educativas. Fundamentos epistemológicos. *Aula Abierta*, 9(104), 7-13.
- Ekstein, R. (1972). *Del aprendizaje por amor al amor del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Formichella, G. (1995). L'essere nel pensiero di Rosmini. *Rivista Rosminiana*, 2, 157-172.
- Hill, W. (1986). *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Hume, D. (1962). *A treatise of human nature*. London: Collins.
- Krieck, E. (1968). La educación como función de la sociedad. En L. Luzuriaga, *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.
- Lanfranchi, R. (1983). *Genesis degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma: Città Nuova.
- Lasa, C. (1996). *El hombre a-lógico o la finalidad de la educación actual*. Villa María: Convivio Filosófico.
- Lipovetsky, G. (1994). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Marton, P. H. (1996). La concepción pedagógica de los sistemas de aprendizaje multimedia interactivo. *Perfiles Educativos*, 72, 49-60.
- Milan, T y de Gregorio, M. (2000). Crisis contemporánea: Las transformaciones de la subjetividad y su impacto en las patologías actuales. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 2, 53-59.
- Murdocca, M. (1986). *Pagine di una vita: Note biografiche su Antonio Rosmini*. Rovereto: Longo.
- Nebuloni, R. (1990). L'oggettivismo etico rosminiano. *Rivista di Filosofia Neoscolastica*, 4, 623.
- Nieto, H. (2000). Posmodernidad: El ser ¿es tan

## LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

- insopportabile y leve? *Signos Universitarios*, 37, 27-56.
- Obiols, G. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ottonello, P. P. (1987). *Struttura e forme del nichilismo europeo: I saggi introduttivi*. L'Aquila: Japadre.
- Ottonello, P. (1991). *Rosmini "inattuale"*. L'Aquila-Roma: Japadre.
- Pereti, M. (1955). Pedagogia di Rosmini come pedagogia della persona. *Pedagogia e Vita*, 5, 444-455.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Prenna, L. (1992). L'unità dell'educazione. *Pedagogia e Vita*, 2, 32-43.
- Pulvirenti, R. (1992). Fondazione teoretica di un nucleo ontico della persona umana. *Rivista Rosminiana*, 3, 235.
- Raschini, M. A. (1987). *Prospettive Rosminiane*. L'Aquila - Roma: Japadre.
- Rosmini, A. (1857). Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione. En *Pedagogia e metodologia*. Torino: Società Editrice di Libri di Filosofia.
- Rosmini, A. (1875-1876). *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Intra: Bertolotti.
- Rosmini, A. (1883). Sull'unità dell'educazione. En *Pedagogia e Metodologia* (Vol. 2). Torino: Unione Tipografica Editrice, Roma-napoli.
- Rosmini, A. (1884). *Antropologia soprannaturale*. Casale Monferrato: G. Pane.
- Rosmini, A. (1907). *Compendio di etica e breve storia di essa*. Roma: Desclée.
- Rosmini, A. (1910). *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi: L. Marinoni.
- Rosmini, A. (1912). *Sulla libertà dell'insegnamento*. Roma: Tipografia del Senato.
- Rosmini, A. (1939-1940). *Teosofia* (Vol. 5, 7). Milano: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1941a). *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1941b). *Psicologia con alcuni scritti inediti di carattere psicologico* (Vols. I-IV). Milano: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1943). *Logica e scritti inediti vari*. Milano: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1954a). *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1954b). *Trattato della coscienza morale*. Roma: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1965). *Opuscoli morali, editi ed inediti* (Vols. 1 y 2). Padova: Cedam.
- Rosmini, A. (1967). *Filosofia del diritto* (Vol. 1). Padova: Cedam.
- Rosmini, A. (1968). *Epistolario filosofico*. Trapani: Celebes.
- Rosmini, A. (1972). *Filosofia della politica*. Milano: Marzoratti.
- Rosmini, A. (1979). *Introduzione alla filosofia, a cura de P. P. Ottonello*. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, A. (1987a). *Del divino nella natura*. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, A. (1987b). *Teodicea: Libri tre*. Torino: Società ed. di Libri di Filosofia.
- Rossi, G. (1958). *La vita di Antonio Rosmini* (Vols. I y II). Rovereto: Manfrini.
- San Fabián Maroto, J. (2000). *La escuela y la pérdida de sentido*. *Revista de la Educación* (Madrid), 323, 9-29.
- Sander, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires: Santillana.
- Sciaccia, M. F. (1973). *El oscurecimiento de la inteligencia*. Madrid: Gredos.
- Sereheimer, M. (1975). *Productive thinking*. New York: Harper.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Bantam.
- Skinner, B. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Tedesco, J. C. (2000). Los nuevos desafíos de la formación docente. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 323-337.
- Ulmann, G. (1988). *Creatividad*. Madrid: Rialp.
- Vattimo, G. (1989). *El sujeto y la máscara*. Barcelona: Península.
- Vattimo, G. (1991). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos.
- Wales, C. (1986). Decision making: New paradigm for education. *Educational Leadership*, 43(8), 37-41.