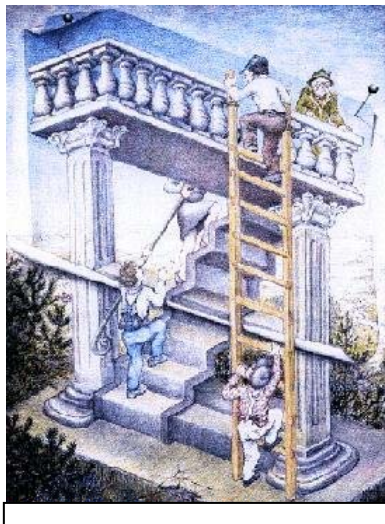


W. R. DAROS

# LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

**Crítica a la concepción empirista del conocimiento de J. Locke  
desde la perspectiva de la filosofía de A. Rosmini**



UCEL  
UNIVERSIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO LATINOAMERICANO  
Rosario

*"En los últimos siglos temas importantes han aparecido recurrentemente en la filosofía. El primero se refiere a la tensión entre racionalistas y empiristas". (GARDNER, H. La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Pág. 69).*

*"El que una doctrina le sea comunicada por otro, no enseña propiamente a quien la recibe, si éste con su propio raciocinio no la reconstruye y la rehace por sí mismo. He aquí el mayor precepto del que debe sacar provecho la escuela". (A. ROSMINI. Lógica, n° 890).*

*"La observación refleja sobre sí mismo puede hacer tomar conciencia al hombre claramente y advertir aquel punto luminoso de donde tiene principio y movimiento todo el sistema de los conocimientos; yo quiero decir, la idea del ser, forma de la razón y causa formal del saber humano". (ROSMINI, A. Nuovo Saggio sull'origine delle idee, n° 1472).*

*"Hay tres fallos de los que los hombres son culpables en relación con su razón:*

*El primero es que rara vez razonan, pero actúan según el ejemplo de otros... para evitarse la incomodidad y la molestia de pensar y indagar por sí mismos.*

*El segundo es el de aquellos que han puesto la pasión en el lugar de la razón...*

*El tercer tipo es el de aquellos que efectiva y sinceramente siguen la razón; pero por carecer de lo que podríamos llamar una percepción amplia, profunda y global, nunca tienen una visión completa de todo lo que interviene en la cuestión... Creo que ningún hombre está libre de este defecto". (LOCKE, J. La conducta del entendimiento, n° 208).*

Rosario, 2001.

Copyright by Editorial UCEL: *Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.*

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723.

Impreso y armado final en CERIDER.

Impreso en Argentina / Printed in Argentine.

## ÍNDICE

# LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

### **Crítica a la concepción empirista del conocimiento de J. Locke desde la perspectiva de la filosofía de A. Rosmini**

PRÓLOGO del Doctor Profesor José R. Perfecto Sánchez.

#### INTRODUCCIÓN.

- Cuestión caracterizadora.
- Hipótesis de trabajo y método.
- Estructura de la investigación.
- El criterio de análisis para delimitar qué es la intelección.
- Aplicación, por exceso o por defecto, del criterio de análisis.

#### CAPITULO I: *La construcción del principio gnoseológico..*

- El principio del conocer según el empirismo de John Locke:
  - *El sentido de la investigación de Locke.*
  - *¿Qué entendemos por "idea"?*
  - *No hay principios innatos en la mente.*
  - *Las ideas, que componen los primeros principios, no son innatas.*
  - *Razón de la necesidad de presuponer primeros principios innatos.*
  - *El principio del empirismo de J. Locke.*
- El principio del conocer según el idealismo objetivo de Antonio Rosmini:
  - *El sentido de la investigación de Rosmini.*
  - *De la esencia al origen del conocer.*
  - *La noción de idea: la idea es la inteligibilidad, universalidad y la verdad primera.*
  - *Idealismo objetivo.*
  - *Conocer y sentir.*
  - *El hombre corporal y espiritual.*
  - *El hombre constructor de sus conocimientos adquiridos, no del ser fundante que lo hace inteligente.*
  - *Crítica rosminiana a principio del conocimiento empirista.*

#### CAPITULO II: *La construcción de las ideas.*

- La concepción empirista de la construcción de las ideas:
  - *El percibir como primer proceso para construir las ideas simples.*

- *La realidad inteligible se construye mediante diversas potencias, facultades y clases de ideas.*
- *Consideraciones sobre el proceso racional de construcción de las ideas.*
- *Construcción de la verdad de las ideas.*
- *La concepción rosminiana de la construcción de las ideas:*
  - *La idea madre, fundamental no se construye ni se destruye.*
  - *El percibir como primer proceso para construir las ideas.*
  - *Clases de ideas y de facultades.*
  - *El conocimiento de la esencia de las cosas.*
  - *Construir la verificación, no la verdad en sí.*
  - *Construcción de la idea de sustancia y accidente.*
  - *Construcción de la idea de causa y efecto.*
  - *Algunas críticas de Rosmini a la construcción de las ideas según Locke.*

#### CAPITULO III: *La construcción semiótica.*

- *La construcción semiótica empirista según Locke.*
- *La semiótica según Locke:*
  - *Las palabras en cuanto signos sensibles de las ideas.*
  - *Las palabras en cuanto signos de los secretos de la mente del otro y supuestamente de las cosas.*
  - *El significado de las palabras se construye.*
  - *Significación de ideas que remiten a cosas concretas y a ideas abstractas.*
  - *El signo-palabra y las ideas.*
  - *Significación de ideas mixtas: una invención útil de la mente humana.*
  - *El significado nominal y el significado empírico.*
  - *Imperfección semiótica.*
- *La construcción semiótica, idealista, objetiva, según Rosmini:*
  - *Signo y cosa signada.*
  - *El fundamento del signo.*
  - *El signo de lo abstracto.*
  - *Observaciones críticas a la concepción empirista del signo.*

#### CAPITULO IV: *La construcción de los conocimientos en los niños..*

- *La construcción de los conocimientos en los niños según el empirismo de Locke:*
  - *En el inicio era la mente vacía.*
  - *Origen de las ideas en los niños.*
  - *Origen del aprender: la comprensión y los principios.*
  - *¿La razón humana se construye?*
  - *La educación intelectual.*
  - *Algunas normas para la construcción de la educación intelectual.*
- *La construcción de los conocimientos en los niños según el idealismo objetivo de A. Rosmini:*
  - *En el inicio, el ser era en la mente.*
  - *Lo universal y lo singular al mismo tiempo.*
  - *El origen del aprender: la construcción de la comprensión.*
  - *Aspecto lógico y psicológico.*
  - *La reflexión.*

- Crítica rosminiana a la concepción lockiana sobre la construcción de los conocimientos en los niños.

CAPITULO V: *La construcción del saber crítico.*

- La utilidad mental de la construcción del saber crítico en la concepción empirista de J. Locke.
  - *Doble significado de "entendimiento".*
  - *Inutilidad del pensamiento formal o lógico en sí mismo.*
  - *Conocimiento abierto a la crítica.*
  - *La construcción del saber crítico sobre lo empírico.*
  - *Formas de conocer, evidencias y pensamiento crítico.*
  - *Aprender a ser críticos.*
- La construcción del saber crítico en la concepción rosminiana.
  - *No todo se puede definir.*
  - *En qué consiste el saber y aprender crítico.*
  - *Los límites del pensar crítico o dialéctico.*
  - *Evidencias y certeza.*
  - *Métodos en la construcción de un pensar crítico: El método inventivo, el demostrativo y el didáctico.*
- Observaciones conclusivas.

CAPITULO VI: *Algunos planteamientos actuales sobre la construcción de los conocimientos..*

- Hacia una primera delimitación del concepto "construcción del conocimiento".
  - *El preámbulo cartesiano.*
  - *La reacción empirista.*
  - *El intento de conciliación kantiana.*
  - *La reducción biologicista de la posición metafísica kantiana.*
- Problemática contemporánea sobre la construcción del conocimiento.
  - *Jean Piaget y sus presupuestos biologicistas kantianizados.*
  - *Vygotsky: la incidencia de la dialéctica social.*
  - *Jerónimo Bruner: la construcción pragmática de conocimientos para un aprendizaje significativo.*
  - *David Ausubel: la ayuda didáctica para la construcción de conocimientos en un aprendizaje por descubrimiento.*
  - *Carr, W. y Kemmis, St.: la construcción de los conocimientos a partir de la investigación acción.*
- A modo de conclusión.

CONCLUSIÓN: *La construcción de los conocimientos.*

- ¿De qué constructivismo hablamos?
  - *Enfoque de lo que es el conocimiento en la Modernidad y Posmodernidad.*
  - *Enfoque de la construcción del conocimiento en la Modernidad: insuficiencia del empirismo y exceso del idealismo kantiano.*
  - *Cuestiones actuales.*
  - *Conocimiento previo y constructivismo.*
  - *Dos formas de conocimiento.*
  - *Implicancias filosóficas de la concepción constructivista del conocimiento.*

NOTA BIOGRÁFICA.....	Pág.
• John Locke.	
• Antonio Rosmini.	

BIBLIOGRAFIA.....	Pág.
• Obras citadas de Antonio Rosmini.	
• Obras citadas de John Locke.	
• Bibliografía General.	



# PRÓLOGO

Los avances de las ciencias y los logros alcanzados por la alta tecnología en este siglo, inclinan la balanza a favor del éxito científico y tecnológico. Los medios de comunicación masiva propalan la exaltación de estos valores, desplazando sutilmente los valores del espíritu auténticamente humano. Entre estos, destaca el valor de la verdad confundido hoy en día con valoraciones subjetivistas, asumidas indistintamente como verdaderas en consonancia con un historicismo y relativismo gnoseológicos. En este contexto, caracterizado por una autonomía y libertad humana falsamente concebidas e irresponsablemente aplicadas en vida, la ciencia y la tecnología, al margen de un profundo sentido de la existencia del ser humano, han acrecentado las diferencias de bienestar social por exceso y por defecto, enriqueciendo injusta y despiadadamente a una minoría, y empobreciendo hasta rayar en la miseria, a una mayoría.

Persiste la idea de que con la educación, entendida como el progreso escolar extendido hasta los más altos grados académicos, se promueve el ascenso en la estratificación social. Pero, el ascenso a ella se dificulta cada día más por falta de recursos. Y, cuando se llegan a tener, los discentes se desmotivan en el estudio, al constatar flagrantes deficiencias disciplinarias y pedagógicas en muchos profesores, bibliografías obsoletas, carencia de laboratorios y equipo, enseñanza dogmática, información enciclopédica, desvinculación con las exigencias de la sociedad. Pero, el deterioro académico más grave se manifiesta en los Planes y Programas de Estudio de las diferentes carreras profesionales desde la Educación Básica hasta la Educación Superior, incluyendo, no pocas veces, ciertos Posgrados, porque la enseñanza y el aprendizaje se realizan de manera preponderante en un nivel empírico, kantiano y filosófico analítico. En consecuencia se suelen reproducir los conocimientos en beneficio de unos cuantos hombres de poder quienes financian sólo aquellos proyectos que están al servicio de las demandas del mercado mundial, en detrimento de los países más pobres y en perjuicio de la naturaleza.

El Doctor W. R. Darós, reconocido investigador del CONICET de la República Argentina, y filósofo agudo en el campo educativo, devela fina y críticamente las trampas gnoseológicas del empirismo de Locke y propone, con sólidos fundamentos, en su libro "La construcción de los Conocimientos", una dimensión más amplia de la construcción de los conocimientos según Antonio Rosmini Serbati.

Esta obra brinda la oportunidad, a profesores y alumnos y a todo lector interesado en esta temática, de tomar conciencia de la importancia y trascendencia que implican un cambio de actitud fundamental, en la adquisición de nuevos conocimientos, considerada desde una perspectiva no fragmentaria sino integrativa con relación a las potencialidades de todos ser humano.

El autor, guiado por un vasto acervo de conocimientos en esta línea de investigación, aunado a la amplia experiencia como docente, expone los resultados de su investigación en seis prolijos capítulos, en los que clarifica inteligente y pedagógicamente la construcción del principio gnoseológico, de las ideas, de su significación, de sus proceso en los niños, del saber crítico, y las aportaciones de algunos planteamientos

tos actuales sobre la construcción del conocimiento, tales como las de Piaget, Vygotsky, Jerónimo Bruner, Ausubel, y Carr-Kemmis.

Los contenidos de estos capítulos son densos sin mengua de profundidad y claridad en la exposición. Ciertamente se requiere una lectura detenida, para captar la originalidad de este escrito, ya que el autor no se limita a repetir las posturas gnoseológicas de Locke y Rosmini, comparándolas entre sí, sino que presenta una rigurosa interpretación de ellas desde una óptica crítica y en donde se resalta la insuficiencia del empirismo y el exceso del idealismo kantiano.

La razón de la aseveración anterior radica en el hecho de que el Doctor Darós recurre constantemente a las fuentes de Locke y Rosmini, acompañadas a la vez por una relación bibliográfica de prominentes intérpretes tales como P. Harris, J. Krauss, J. Mackie, J. Watt, W. Böhm, N. Tarcov, J. Jordán Sierra, F. Hernández, C. Coll, E. Vidal Abarca, A. Gabilondo, N. Marín, F. Evain, M. Raschini, P. Ottonello, R. Flores Ochoa, H. Gardner, entre otros. Los escritos de todos ellos han sido realizados y publicados en los últimos diez años.

Estimo que esta obra será un medio importante para despertar la conciencia de un número muy grande de profesores, quienes, en la mayoría de los casos, no tuvieron la oportunidad de conocer la parte epistémica de sus propios saberes ni el manejo de técnicas pedagógicas adecuadas a tal o cual proceso de enseñanza-aprendizaje.

No bastaría, sin embargo, tomar conciencia de las fallas en que se haya incurrido, al ejercer la docencia, es preciso actuar con una visión completa en la construcción de conocimientos.

Un libro de esta naturaleza, será un valioso instrumento para revalorar las ciencias del espíritu, para reorientar las ciencias naturales, y sobre todo, para que el ser humano se redescubra en su totalidad.

*Dr. José Ricardo Perfecto Sánchez.*

Profesor de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Director del Centro de Servicios Educativos de la UAEM.

Director del Centro de Desarrollo del Personal Académico Universitario.





# INTRODUCCIÓN

## CUESTIÓN CARACTERIZADORA

1. Parece ser una tarea difícil poder delimitar el concepto de lo que se entiende por *educación* sin que se halle implícito también el concepto -más visualizable- de *aprendizaje*. Indudablemente que ha habido muchas formas de entender lo que es “aprendizaje”; pero aquí nos interesará el aprendizaje en cuanto éste es “humano”.

Lo que sea educación parece ser, pues, más comprensible si enfocamos su investigación a través del concepto: a) de *aprendizaje* y b) en cuanto éste es *un aprendizaje típicamente humano*. Esto último nos lleva a preguntarnos -como mínimo- en qué consiste el *conocer humano*, esto es, un conocer acorde con el ser o la naturaleza humana en un contexto social.

2. Nos hallamos así ante una *cuestión típicamente filosófica* (aunque no solamente filosófica) que se pregunta por lo que es el conocimiento humano. La cuestión es muy antigua en filosofía, pero la época moderna se ha caracterizado por abandonar las cuestiones metafísicas e improbables y dedicar su atención a una búsqueda del conocimiento en cuanto éste es científico; y, en parte, ha entendido, preferentemente, por saber científico el empíricamente comprobable a partir de hechos.

No obstante, los hechos no hablan por sí mismos. Son entendidos al ser integrados en teorías acerca de lo que es el conocer y de lo que es el ser humano. En la *teoría empirista del conocimiento*, se ha partido del conocer como de un hecho que no necesita sin más explicación. Lo que necesita ser explicado, según la perspectiva empirista, es cómo se forman empíricamente los conocimientos: El *cómo* y las *formas* del conocer. El conocimiento queda, en este caso, reducido a una dimensión psicológica, básicamente a las impresiones y a su sistematización.

3. Sin embargo, en esta perspectiva se pierde de vista *el gran problema filosófico de las condiciones de posibilidad*: ¿qué significa filosóficamente conocer? ¿Cuáles son las condiciones filosóficas básicas y últimas que explican *el ser* del conocer? Porque una teoría que explique cómo de hecho se conoce esto o aquello, pero deje de explicar que es en última instancia el conocer, no es una explicación filosófica suficiente para establecer qué es el conocer no contradictorio en el contexto de la persona humana.

4. La temática de la *construcción* del conocimiento es ciertamente moderna y de gran interés especialmente para los docentes. Kant, en efecto, que había sufrido el impacto del empirismo, tras su sueño dogmático, redujo el conocer a la construcción de juicios mediando las categorías e ideas. En nuestro siglo, J. Piaget ha retomado la problemática insertándola en el eje de la psicología y la educación, manteniendo la problemática kantiana pero dinamizándola. Recuérdese al respecto sus dos obras: *La construcción de lo real en el niño* y *La representación del mundo en el niño*.

Hoy la importancia de la temática se prolonga a través de muy diversos autores (de diversas nacionalidades y lenguas) en el ámbito de la psicología y de la didáctica experimental, sin que se ponga en claro ni en cuestión, la herencia kantiana, con sus méritos

tos y sus límites<sup>1</sup>. Sin embargo, comienzan a oírse ciertas voces que hacen patente la necesidad de los análisis filosóficos en esta materia.

“La filosofía participa en la matriz disciplinaria en virtud de su papel dialéctico: una dialéctica interna de la disciplina, por un lado, y por otro una dialéctica del análisis de los filósofos y de los hallazgos y teorías empíricos de los científicos... Cuando la filosofía parecía encontrarse en retirada... fueron los pensadores familiarizados con la antigua tradición filosófica –con las nociones de Kant acerca de las representaciones, con las afirmaciones de Descartes sobre el vínculo entre la mente y el cuerpo, con el escepticismo de Locke en torno a las ideas innatas- los que pudieron aportar el adecuado marco conceptual y revisarlo a la luz de los nuevos descubrimientos científicos”<sup>2</sup>.

Si en la filosofía y educación clásica lo que preocupaba era el tema de la *inteligibilidad* (que en última instancia no podía sino residir en el ser, pues con la nada nada se entiende), hoy lo es el tema -entre otros- de la *intencionalidad* (reducida al análisis de la función del pensamiento, o las finalidades que se pone el hombre, las culturas, o la sociedad en su conjunto). Mas este mismo enfoque señala el sesgo inmanentista que marcó a gran parte de la filosofía moderna.

#### HIPÓTESIS DE TRABAJO Y MÉTODO:

5. El objetivo perseguido en esta investigación va más allá de la descripción de lo descrito por Rosmini en sus múltiples y voluminosos escritos. La tarea descriptiva, aunque valiosa y laboriosa, corre el riesgo de no llegar a captar lo sustancioso de la temática investigada. La originalidad del presente trabajo se halla, entre otras cosas, en develar la íntima intención que recorre el pensamiento rosminiano en su integralidad, pero aplicado ahora a la construcción de los conocimientos. Como toda investigación, esta debe regirse por una hipótesis.

En el presente trabajo se parte de la siguiente *hipótesis* general: *El hecho de co-*

---

<sup>1</sup> Sólo a título de ejemplo recordamos los trabajos de CAVALLINI, G. *Organizzatori cognitivi e costruzione sociale della conoscenza* en revista *Scuola e Città*, 1992, n. 10, p. 424-430. DAVIS, N. y otros. *Transitions from objectivism to constructivism in science education* en *International Journal of Science Education*, Vol. 15, n. 6, 1993, p. 627-636. VEZIN, L. *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*. Paris, Centre national de la Recherche Scientifique, 1979. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993. EUSSE ZULUAGA, O. *Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente* en *Perfiles Educativos*, 1994, n. 63, p. 31-42. AA. VV. *Constructivismo y ciencia en Temas educativos*, 1993, n. 9. COLL, S. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Bs. As., Paidós, 1993. DELVAL, J. *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Bs. As., Paidós, 1991. DELVAL, J. *Hoy todos son constructivistas* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, n. 257, p. 81. COLL, C. Y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1997. CHAPMAN, J. D. Et al. *The reconstruction of education*. London, Cassell, 1997. STETSEMKO, A. - ARIEVITCH, I. *Constructing and Deconstructing the Self* en *Mind, Culture and Activity. An International Journal*. 1997, n. 3, p. 159-172. PANEA MÁRQUEZ, J. *Discernimiento y ejecución en la ética de Kant (A propósito de los límites de la autonomía en el marco de la mera razón)* en *Pensamiento*, Madrid, 1998, n° 210, p. 397-415. CAMPICHE, R. *École et construction du sens* en *Revue Française de Pédagogie*, 1998, n° 125, p. 29-43. IRESON, J. – BLAY, J. *Constructing activity* en *Learning and Instruction*. 1999, n° 1, p. 19-37.

<sup>2</sup> GARDNER, H. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós, 1988, p. 104. FODOR, J. *El olmo y el experto. El reino de la mente y su semántica*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 18, 52-53. FERNÁNDEZ ACEVEDO, Y. *Aproximaciones a una investigación alrededor de la formación de conceptos. Aportes del innatismo y del constructivismo* en *Cuadernos de Humanidades*, (U.N.S.), 1998, n° 10, p. 57-70. DELVAL, J. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata, 2000.

*nocer no se explica sin el ser del conocer, pues aquél es sólo una parte y realización de éste.* La explicación empírica (sensación y reflexión, según Locke), en la que sólo se atiende al hecho de conocer, es una explicación necesaria (psicológica); pero no suficiente si no se acompaña de una teoría filosófica. Ésta, para ser tal, debe constituirse en una última instancia, en un punto que explica todo lo demás, explicándose a sí mismo sin otra recurrencia.

La hipótesis empirista de Locke sobre el origen del conocimiento y su construcción posterior supone que la causa del conocimiento se halla en la sensación y en la tarea constructora de la reflexión posterior.

La hipótesis de Rosmini establece que el origen del conocimiento se halla en la innata idea del ser, (idealidad intuida por un sujeto que siente y por ella conoce), de modo que los conocimientos posteriores se construyen por la interacción que se establece por el sujeto, o en el sujeto, entre la realidad y la idealidad. Indudablemente no se entiende a la *idealidad* como "a lo mejor posible", sino como a la característica del ser que por sí mismo es posibilidad (inteligibilidad) de entender.

Estas diversas hipótesis llevan a diversas concepciones sobre lo que sea el ser humano, la sociedad, la educación, etc. El análisis filosófico crítico hace ver los supuestos y los límites de las dos concepciones y las consecuencias que se derivan para una teoría del aprendizaje en la actualidad.

Es bien sabido que una hipótesis de trabajo establece una relación entre la variable dependiente (efecto) y la variable independiente (causa). En nuestro caso esto significa esclarecer la relación entre lo conocido (materia del conocimiento) y la forma (inteligible, propiamente llamada *idea*) con la cual se conoce.

6. En concordancia con esto, desde la perspectiva de la filosofía rosminiana se criticará al empirismo de Locke por la *insuficiente distinción* entre el ser del sentir (lo que es sentir) y el ser del conocer (lo que es conocer). La consecuencia que se deriva afirma que esta falta de análisis entre conocer y sentir *no permite conocer, con profundidad filosófica, el ser específicamente humano*. Esta falta de conocimiento no es sólo metafísica, sino que lleva a consecuencias prácticas en el modo de entender la forma en que se aprende y las formas en que el niño procede al conocer.

7. La hipótesis de trabajo establece una relación entre el hecho de conocer y su explicación en el empirismo de J. Locke y en el idealismo objetivo de Rosmini. Ahora bien, un método de investigación, tanto científica como filosófica, *implica pensar que ciertas variables están relacionadas entre sí y al efectuar las investigaciones se proponen detectar la índole de dicha relación*<sup>3</sup>. Las variables filosóficas son posibles en cuanto se establecen como *constructos conceptuales filosóficos previos*, a partir de los cuales es posible a su vez comprender y orientar la investigación, dando lugar para *esclarecer un nexo teórico interpretativo*, que (de transformarse en una hipótesis operativa) podría dar ocasión, si alguien lo realiza, a tratamientos educativos más empíricos<sup>4</sup>.

"El objetivo central del científico es construir teorías"<sup>5</sup>. En este sentido, esta investigación se propone también hacer avanzar el conocimiento acerca de *cómo se hace una teoría de la educación*.

Existen al menos *dos enfoques diferentes sobre la función que cumple el con-*

---

<sup>3</sup> Cfr. ARY, D. et al. *Introducción a la investigación pedagógica*. México, Interamericana, 1992, p. 23.

<sup>4</sup> "La hipótesis como proposición conjetural relaciona conceptos formulados en términos de variables, estableciendo entre ellos algún tipo de nexo. Las variables suelen derivar de otros conceptos de mayor nivel de abstracción llamados *constructos*" (ARNAL, J. et al. *La investigación educativa. Fundamentos y metodología* Barcelona, Labor, 1992, p. 68). DARÓS, W. *La construcción de los conocimientos: fundamentos y observaciones rosminianas* en *Rivista Rosminiana*, 1999, Fasc. III.IV, p. 337-368.

<sup>5</sup> Cfr. PROCENCIA. *Pensamiento científico*. Bs. As., CONICET, 1996, p. 159.

cepto de "teoría". Uno de ellos puede remontarse hasta los orígenes de la física moderna, según la cual una teoría es una generalización en función de prever, controlar y *dominar el mundo físico*. Otro enfoque más antiguo y general, concibe la teoría como un instrumento de *transformación del teórico* (del docente reflexivo, por ejemplo) mediante la comprensión para "iluminar los conceptos y supuestos básicos sobre los que se erige la comprensión de sentido común de la vida cotidiana. Desde este punto de vista, la teoría de la educación tiene que recoger valores, conceptos y supuestos básicos que estructuran la práctica educativa"<sup>6</sup>

Para ello se emplea, en esta investigación, la técnica metódica de la exposición de la filosofía de J. Locke y de A. Rosmini, la discusión crítica, entendida como confrontación de criterios y supuestos, y el análisis lógico y "hermenéutico" de las consecuencias, algunas de ellas apuntadas veloz o fugazmente por Rosmini o Locke. Finalmente, como prolongación de lo anterior, se ensaya un cierto repensamiento personal de algunas concepciones rosminianas sugerentes, coincidentes o discordantes con los planteamientos contemporáneos.

## ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

8. Una investigación filosófica también se construye. Ella implica básicamente presentar el hecho (en este caso, el hecho de conocer) y la explicación última del mismo (esto es, la teoría en la cual se justifica), hasta el punto que no sea lógicamente posible preguntarse por algo anterior a la causa última que lo explica y que se expresa en la teoría filosófica presentada.

En este contexto, pues, se presentará:

- A) En la introducción y en la concepción de Rosmini, un *criterio de análisis* para delimitar qué es conocer y la aplicación, por exceso o por defecto, del mencionado criterio.
- B) En el primer capítulo, se verá la *construcción gnoseológica* que ambos autores hicieron de lo que es el principio del conocer; la explicación que ofrecieron, ante todo, sobre el origen del conocimiento; las objeciones a los principios del innatismo y del empirismo.
- C) En el segundo capítulo, se considerará la *construcción de algunas ideas básicas* para la filosofía de ambos autores (proceso racional o razón, causa, efecto, verdad, etc.)
- D) En tercer capítulo, enfocará la *semántica* presentada por ambos autores, esto es, como han construido sus teorías del signo y del significado, del uso y abuso de las palabras en cuanto signos sensibles de las cosas o signos de los secretos de la mente ajena acerca de las cosas, la cosa signada y el signo abstracto.
- E) En el cuarto capítulo, la investigación *analizará la construcción de los conocimientos en los niños*, según lo vieran tanto Locke como Rosmini; los problemas referidos a la mente vacía (tabula rasa) o a un conocimiento previo, indeterminado e innato, y a la concepción de la comprensión en su aspecto lógico y psicológico.
- F) En el quinto capítulo, confrontaremos la *concepción del saber crítico* según el empirismo lockiano y según el idealismo objetivo de Rosmini; la inutilidad o utilidad del saber formal; la construcción de los métodos críticos.
- G) En el capítulo sexto, nos ocuparemos de la *problemática actual sobre la construcción de los conocimientos*, con sus sugerencias y límites.
- H) Esto nos permitirá ver, en una visión confrontada, una *crítica interna* (en el ámbito de coherencia dentro de los sistemas mismos: empirismo e idealismo objetivo); y una *crítica externa* en el ámbito de los límites presentados respecto de los aportes externos y actuales sobre la temática filosófica de la construcción de los conocimientos.

---

<sup>6</sup> Cfr. CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996, p. 14-15. POPPER, K. *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos, 1987, p. 17.

## EL CRITERIO DE ANÁLISIS PARA DELIMITAR QUÉ ES LA INTELECCIÓN

9. Antonio Rosmini en la primera parte de su primera gran obra filosófica, el *Nuevo Ensayo sobre el origen de las ideas*, no ha querido “crear” de la nada el principio de la filosofía; sino hacerlo consciente a los demás, pues este principio y origen del conocer humano ya se halla en todo hombre. De este modo, los demás, con la ayuda de esta obra filosófica, podrían redescubrirlo, pues ya se halla descubierto, intelectivamente de-velado en toda inteligencia humana (en su acto constitutivo de intelección), aunque ignoto a los sentidos o inconsciente, por lo que quizás nadie le preste atención. Nos pueda entonces reconocerlo y convertirlo en principio explícito de un sistema filosófico. Por esto, con frecuencia se cree no saber por donde comienza la filosofía.

Paradójicamente, el principio y origen filosófico (no hablamos ahora del principio psicológico) del conocimiento y de la filosofía es un “evidente velado”, por nuestra falta de atención intelectual sobre el mismo<sup>7</sup> y por la ausencia del soporte sensible. ¿No sucede acaso que prestamos más atención a los objetos concretos, limitados, de uso cotidiano, que a la luz que nos permite verlos? ¿No otorgamos toda nuestra atención intelectual a los objetos conocidos e ignoramos generalmente el medio intelectual por el cual lo conocemos?

10. Cuando se habla de la construcción de los conocimientos ¿de qué se habla propiamente? ¿Podemos hablar claramente de este tema cuando no tenemos claro qué es *conocer* o qué es el *conocimiento*?

Cuando hablamos de “la construcción del conocimiento” podemos referirnos a problemas muy diversos: a) ¿Nos referimos al *acto de conocer* que debe ser construido? b) ¿Nos referimos a construir el *objeto* del conocer en general o a *este o aquel objeto de conocimiento*? c) ¿Nos referimos a *nuestro* conocimiento en cuanto subjetivo o en cuanto objetivo? d) ¿Nos referimos a *todo* conocimiento, o sea, a *lo esencial del conocimiento*?

Por otra parte, respecto de la “construcción” del conocimiento, ¿qué entendemos por ello? ¿Qué es construir?: ¿Es sacar algo de la nada o más bien consiste en organizar a partir de lo previo, ordenar los conocimientos, dando ya por descontado la existencia del conocimiento? ¿Es que acaso se pueden separar estos dos aspectos: a) el origen del conocimiento, b) de la construcción del mismo? ¿El origen no es ya una construcción del conocimiento o el conocimiento desde su origen no es ya una construcción?<sup>8</sup>

11. En este contexto, Rosmini deseaba ser cuidadoso y distinguir los aspectos del problema<sup>9</sup>. El roveratano diferenciaba cuatro cuestiones respecto del principio de la filosofía (entendida como sistema filosófico) y del origen esencial del conocimiento humano, sobre el cual luego se construirían otros conocimientos:

12. a) Primera cuestión: ¿Cuál es el punto de partida del hombre en su primer desarrollo? A esta cuestión, Rosmini responde que el conocimiento humano parte en su

<sup>7</sup> Cfr. BUGOSI, T. *El evidente velado. Metafísica antrópica y hermenéutica*. Villa María, Ediciones Convivio Filosófico, 1996.

<sup>8</sup> Cfr. BARRON RUIZ, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos en Revista de Educación* (Madrid), 1991, n.294, p. 301-322. BARRÓN RUIZ, A. *Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas en Enseñanza de las ciencias*, 1993, n. 11(1), p. 3-11. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993. BECK, E. et al. *Autonomous Learners: An empirical project in Zeitschrift für Pädagogik*, 1992, p. 735-768.

<sup>9</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 1468-1472.

primer desarrollo de la *sensación externa* que padece el sujeto humano. El hombre desarrolla sus posibilidades o potencias a partir de esas sensaciones; pero la filosofía no es el hombre: la filosofía no comienza con un tratado sobre las sensaciones como lo han creído los sensistas. Estos creyeron que podían hacer con la ciencia los mismos pasos progresivos que ellos hicieron cuando eran pequeños; pero para esto se requeriría que un adulto dejase de serlo y se hiciera pequeño, lo que es imposible.

13. **b)** La segunda cuestión: ¿Cuál es *el punto de partida del espíritu humano*, esto es de las facultades típicamente humanas, como lo es la *inteligencia*? Esta cuestión pone la pregunta acerca de *qué es lo que constituye, en su ser o esencia, a la inteligencia humana y a su acto esencial de conocer*. No se trata de saber como el niño o el hombre hace éste o aquél acto de conocer; sino *qué es conocer*; cuál es el ser del conocer. ¿Este ser del conocer lo puede construir el hombre o el niño? ¿Pero para construir no debería ya existir el ser humano con su inteligencia? ¿Es que acaso el hombre o el niño pueden *construir la esencia del conocer*? ¿No equivaldría esto a *crear*, de nada (de conocimiento) preexistente, el conocer y, con ello, lo típicamente humano? No es suficiente afirmar que *de hecho* conocemos. Este hecho requiere explicación si queremos hacer filosofía. Para responder a esta pregunta el hombre debe reflexionar, esto es, volver su atención sobre sus primeros pasos y sobre lo que estos primeros pasos *supusieron constitutivamente* en él, buscando en el origen la justificación de los mismos. Un psicólogo o un biólogo buscará saber cuáles son los primeros conocimientos en un tiempo y lugar determinado; pero al filósofo le interesa saber *lo que suponen* los conocimientos, esto es, *las condiciones de posibilidad* de los mismos; el filósofo desea saber qué los hace ser, cuál es el *ser del conocer*, sea cual fuere el tiempo o el lugar en que se conoce. Para Rosmini, como veremos, esta condición para que surja el conocimiento la da *el ser en su inteligibilidad*, o sea, la *idea del ser* (que no debe confundirse con el concepto que nos hacemos del ser o de algún ente).

“Es justamente el conocer lo que se supone siempre como dado, y se cree que este gran hecho del conocer no tenga necesidad de explicación. Por el contrario, debo repetir que el gran problema de la filosofía está todo en esta pregunta: ‘¿Qué es el conocer?’ La cual se reduce a esta otra: ‘¿Qué cosa es la idea?’; la cual es justamente lo que hace conocer. Y se advierta bien que no se trata de explicar este o aquel acto de conocer; sino simplemente el conocer. Por el contrario, alguno de nuestros filósofos se ocupan por explicar los actos particulares del conocer, sin que se dé cuenta de la necesidad de explicar el conocer mismo que ellos suponen como cosa naturalísima y evidente”.<sup>10</sup>

14. **C)** La tercera cuestión: ¿Cuál es el punto de partida *del hombre que comienza a filosofar*? Cuando el hombre comienza filosofar ya se ha desarrollado y no puede comenzar a filosofar sino desde donde se halla en el momento en que se pregunta por cuestiones de filosofía. Es imposible obrar diversamente. Algunos filósofos sensistas fantasearon el inicio de su filosofar a partir primeramente de ideas simples, imaginándose a sí mismos como siendo una estatua a la que se le otorga primero un sentido (por ejemplo, el tacto), luego otro (la vista), etc. Mas este es un inicio fantástico del filosofar inventado por ciertos filósofos, después de haberse puesto ya cuestiones de filosofía.

15. **d)** La cuarta cuestión: ¿Cuál es *el punto de partida de la filosofía como ciencia*, o sea, como *sistema de conocimientos* humanos a partir del ser del conocer, de lo que es el conocer? La filosofía ya formada no es el primer paso que da el hombre al decidir a filosofar. La filosofía, hecha sistema de conocimientos que se pregunta por cuestiones

---

<sup>10</sup> ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova, 1979, p. 313. Cfr. DARÓS, W. R. *El hecho de conocer y el ser del conocer (Problemática entre A. Rosmini y J. Balmes)* en *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Madrid, España, 1995, n. 199, p. 101-128.



últimas o fundantes, implica un orden de conocimientos que comenzando de un principio justifica los siguientes y las conclusiones del sistema filosófico. Quien comienza a filosofar no ha encontrado aún este orden. Un *principio de un sistema de conocimientos* es una idea (que luego se explicita en un juicio y, lingüísticamente en una oración o proposición) que contiene el objeto con el que se da razón de las consecuencias lógicas que de él se derivan. En este sentido, *elaborar una filosofía es elaborar un sistema de conocimientos* a partir de un principio último, fundante de las consecuencias. Si el sistema del cual se parte en una filosofía fuese el único verdadero, entonces *una filosofía verdadera sería el sistema de la verdad*, o sea, la verdad reducida a sistema lógicamente verdadero, hasta donde es posible al hombre realizar esto.

Si la *verdad es lo que nos manifiesta lo que cada ente o cosa es*, entonces un *sistema de filosofía verdadero* es el que nos manifiesta lo que cada ente o cosa es en forma sistemática, *dentro de un sistema* que partiendo de un principio nos permite deducir las consecuencias, o partiendo de las consecuencias nos lleva hasta el principio que las justifica lógicamente<sup>11</sup>.

El hombre que comienza a filosofar no puede sino partir de donde se halla; puede además, si lo desea, reandar todos los pasos de su desarrollo precedente, someterlo a análisis y clarificar estos pasos. Mas la filosofía, entendida como *sistema* de conocimientos, debe establecer primero el principio del cual parte, el inicio del sistema a partir del cual se justifican las conclusiones que saca.

Los que comienzan a filosofar no se hallan en este principio desde el inicio psicológico del que filosofa (por ejemplo, desde el problema del que parten o que les afecta): deben llegar a él, deben descubrirlo o deben inventarlo. Cabe entonces preguntarse: ¿El principio de una filosofía se construye o se descubre?

Las dos alternativas son posibles: quien *inventa* un *sistema* (un conjunto de proposiciones lógicamente ordenadas) de filosofía no hace más que eso: inventa un orden lógico de consecuencias a partir de un conocimiento, pero ello no prueba nada de la realidad. Quien pretende, por el contrario, *descubrir* un *principio* de un sistema filosófico pretende indicar algo no solo inventado; sino además, *algo que existe independientemente* del acto humano de indicarlo y que puede ser hallado por los demás. Rosmini estima que con la observación refleja (con la observación y la reflexión) se puede encontrar el inicio de la filosofía, esto es, del sistema filosófico verdadero. Sobre este inicio y principio del sistema de conocimientos filosóficos se puede construir luego, con observación y reflexión lógica, todo el sistema restante.

16. Se trata pues de encontrar el *principio esencial del conocer* humano, aquello que hace que exista el hecho del conocimiento humano, en cualquier tiempo o lugar se dé.

Según Rosmini, la primera cosa que debe buscarse en todo razonamiento es “en que consista la esencia de lo que se razona”<sup>12</sup>; en otras palabras, conviene saber de qué se está hablando, delimitarlo, cuando filosóficamente nos referimos al *conocer*. Pues bien, Rosmini cuando habla de *conocer* se refiere a *un acto, constitutivo y primero de la inteligencia del hombre*; acto que implica: a) un *sujeto* cognoscente; b) el *acto* de la intuición fundamental con el cual conoce directamente; c) el *objeto inteligible* por sí mismo y de hecho conocido en la intuición fundamental que hace que la inteligencia nazca.

17. Para Rosmini, *el sujeto conocedor es enteramente diverso del objeto conocido*:

---

<sup>11</sup> ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., *Degli Studi dell'Autore*, p. 25. Cfr. EVAÏN, F. *Genèse du "Nuovo Saggio sull'origine delle idee"*. *Contribution à l'étude des sources de Rosmini en Rivista rosminiana*, 1959, IV, 249-275.

<sup>12</sup> ROSMINI, A. *Del metodo filosofico* (1845) en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 171.

el sujeto es *real*; el objeto es *ideal*; el sujeto es alguien que siente y conoce, el objeto es conocido y en cuanto objeto no siente ni conoce; pero es inteligible.

La distinción entre el sujeto real y el objeto ideal (esto es, idea, inteligibilidad) es una *característica esencial* del conocimiento y el *criterio* de análisis para distinguirlo de otra cosa. "No hay conocimiento donde no hay *distinción entre sujeto y objeto*"<sup>13</sup>. No se trata de una distinción consciente para el sujeto conocedor; sino de una distinción de hecho esencial, de modo que el sujeto no es el objeto en el acto de conocer.

Es más, en el acto de conocer, el acto termina en el objeto conocido, no en el sujeto cognoscente, de modo que el primer acto de conocimiento no es un acto reflejo sino *directo*: es una *intuición*.

18. Esta concepción de la esencia del conocer implica aceptar una concepción del ser.

"El ser, en cuanto es *ideal*, existe en un modo tan diverso del ser en cuanto es *real*, que entre un modo y el otro no hay nada en *común*, sino que todo es *diferencia*; lo que expreso diciendo que son *categorialmente* diferentes, y sin embargo el ser es el mismo".<sup>14</sup>

La dificultad para aceptar estas expresiones se halla en la fatiga que se prueba al admitir que, más allá de lo real, exista otro modo de ser. Los realistas querrían reducir todo a lo real y a modificaciones o producciones de lo real; y lo que no se reduce a realidad, se cree que debe llamarse *nada*; prejuicio éste que nos viene del encontrarse la mente atisgada con las realidades corpóreas.

19. En la concepción de Rosmini, la realidad en sus diversas limitaciones, no es objeto, sino lo que existe sintiendo o sintiéndose; pero no como lo conocido. "Lo real no es objeto por sí mismo; sino solo es sujeto o pertenencia del sujeto; pero a nosotros nos parece objeto por sí, porque solemos hablar siempre del real conocido y pensamos aquello que hablamos"<sup>15</sup>. El lenguaje se formó cuando los objetos del conocer ya existían. El lenguaje expresa pues los objetos ya conocidos o pensados como conocidos, no la realidad pura, no conocida.

Las "cosas reales" de las que hablamos son la realidad más la forma de conocerlas y, por lo tanto, revestidas de una inteligibilidad que ellas mismas, en cuanto reales, no poseen.

20. El objeto fundante de la inteligencia humana es para Rosmini *la idea del ser*, esto es, *el ser en su inteligibilidad, en su poder para hacer inteligente a la inteligencia en un acto constituyente que se llama intelección o intuición del ser*. No se trata de un acto que realiza un sujeto; sino de un acto que constituye al sujeto en inteligente y humano.

La inteligencia es inteligencia por la intelección del ser: sin intelección no hay inteligencia, no se conoce. La inteligibilidad del ser o idea del ser es, pues, para Rosmini, *la luz de la inteligencia*. Sin esta luz inteligible, la inteligencia humana se apaga, no existe realmente. A la presencia objetiva y constituyente de esta luz por parte del ser (en sí inteligible) le corresponde en el hombre la intelección, o sea, la intuición del ser: *la inteligencia* es la permanente, fundante, constitutiva y directa intuición del ser (indeterminado, en sí inteligible, sin necesidad de algún soporte sensible). De ella, ya consti-

---

<sup>13</sup> ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966, p. 51. Cfr. GABILONDO, A. *¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la filosofía en Tarbiya. Revista de investigación e información educativa*, 1996, n. 13, p. 39-52.

<sup>14</sup> ROSMINI, A. *Sull'essenza del conoscere* en ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., p. 312.

<sup>15</sup> ROSMINI, A. *Sull'essenza del conoscere*. O. C., p. 315. Cfr. LÓPEZ FERNÁNDEZ, A. *La tesis de la constitución de los objetos y las variantes del realismo y del idealismo en Diálogos*, 1993, n. 61, p. 53-85.



tuida, al actuar, surgirán con el tiempo otros actos como el *en-tender* (o tender a aplicar el ser a las cosas sentidas para saber qué son y qué no son); el *com-prender* (o relacionar dos o más objetos conocidos); el *discurrir* (o recorrer que hace la inteligencia); el razonar (o calcular pro y contra sin contradicción); el concebir (o gestar con los actos de la razón lo inteligible de los entes). Ya los griegos habían distinguido en la inteligencia: a) el νοῦς o *mente*, con su acto directo de intelección (νοεῖν) y en ella se contenía el principio de toda demostración lógica, el equivalente a una proposición inmediata (προτασις ἀμεσος) que no depende de nada anterior, como cuando afirmamos: “el ser es el ser”: entendido lo que es el ser no se requiere de nada más para entender la proposición entera; b) del λογος o *razón*; subdistinguiendo a su vez, c) la razón en sentido *subjetivo* (o sea, como capacidad o acto de razonar [*ratio* procedente de “*reor*”: opinar, estimar]), d) de la razón en sentido *objetivo* (sea, como fundamento, como causa; sea como lógica, esto es, sin contradicción, como lo que da cuenta mediante la crítica)<sup>16</sup>.

Según Rosmini, no se puede partir más que de la búsqueda de la *esencia del conocer*, no entendido como acto realizado por sujeto, sino como acto que está *constituido por un objeto inteligible* que hace inteligente a la inteligencia. Cualquier otro recurso para fundar la inteligencia no convencería al escéptico. Pero el escéptico si quiere discutir tiene que admitir que el conocer implica conocer y entender *algo*, al menos el *ser*, que es distinto de la nada y de los diversos entes. El *ser por sí mismo inteligible* (la idea del ser) aparece entonces como la *condición de posibilidad* del conocer; porque si alguien niega el ser lo niega porque existe (como idea) en la mente del que lo niega; existe al menos como idea, como posible (de ser negado, es decir, de que el sujeto no lo admita como ser). Aunque el hombre desee negar el ser, debe admitirlo como posible; porque no se niega lo imposible, lo impensable, lo que no es absolutamente y de ninguna manera, ni siquiera en el pensamiento. Ahora bien, el ser objeto fundante de la inteligencia humana, presentado como criterio de la inteligencia por Rosmini, es el *ser posible e indeterminado*; no es ningún ente finito ni Dios.

#### APLICACIÓN, POR EXCESO O POR DEFECTO, DEL CRITERIO DE ANÁLISIS.

21. **P**ara Rosmini, la *filosofía* es la ciencia de las razones últimas, las cuales son las respuestas satisfactorias que el hombre da a los últimos *porqué*, con los cuales la mente se interroga a sí misma<sup>17</sup>.

Filosofar acerca de qué es en última razón el conocer implica, para este filósofo, tratar de buscar la esencia del conocer, *el ser que hace que el conocer sea*, ni más ni menos.

Esclarecido tentativamente el criterio para delimitar el concepto de lo que es conocer, nuestro filósofo pasa a delimitar el criterio para buscar, en la historia de la filosofía, lo que es el conocer. Este criterio no es más que el de *razón suficiente*: En la explicación de lo que es conocer no se debe aceptar más ni menos que lo necesario y suficiente para dar razón de los hechos<sup>18</sup>. Esto implica admitir lo *mínimo posible*, pero todo lo necesario, para explicar lo que es el conocer humano. Dicho en otras palabras, se debe asumir la explicación *más simple* y la que exige *menos presupuestos o principios* respecto de otras.

22. **U**na filosofía no se desarrolla, sino que permanece al nivel de filosofía vulgar o

<sup>16</sup> ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato*. Padova, CEDAM, 1963, Vol. I, p. 110, 139; Vol. II, p. 193, 138. Cfr. DARÓS, W. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980. MALIANDI, R. *Volver a la razón*. Bs. As, Biblós, 1997.

<sup>17</sup> ROSMINI, A. *Sistema filosofico* en ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., p. 225, n. 1-2. NEWMAN, D. – GRIFFIN, P. – COLE, M. *La zona de la construcción del conocimiento*. Madrid, Morata, 1998.

<sup>18</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 26-27.

imperfecta, cuando: 1) no ha observado los hechos en forma plena y completa; 2) no se ha distinguido con agudeza y sagacidad los hechos característicos o específicos de los otros que presentan solo una variedad accidental y son una repetición infecunda de hecho iguales; 3) no ha conocido y pesado, por una parte, los hechos que necesitan una explicación, y por otra, la fuerza de las razones que se asumen para explicar los hechos, sin lo cual las razones presentadas serán inválidas.

23. Rosmini estimaba que *Locke era un ejemplo de lo que es la filosofía imperfecta*, esto es, una filosofía que no se apoya nunca sobre una observación completa; que no sabe clasificar los hechos característicos observados de los que no lo son; que acumula muchos hechos y por eso se cree muy rica; que ignora que la riqueza de los hechos no depende de su número; sino de la penetración que la mente hace con sus razones en los hechos característicos.

La filosofía imperfecta no se maravilla de las cosas, solamente porque suceden todos los días. Ella cree que puede dar razón inmediatamente, con supuestos groseros y sin la mínima duda. Más si entra en duda, cae rápidamente en el extremo opuesto y, en las discusiones, pasa de la ingenuidad anterior a una hipercrítica, volviéndose escéptica ante cualquier razón.

24. Se note pues que el defecto de *las teorías filosóficas que asumen menos de lo necesario* para explicar lo que es conocer, procede de modo semejante al pensar vulgar, yendo *de la vulgaridad a la hipercrítica*. Por el contrario, las teorías que asumen *más de lo necesario* para explicar el hecho de conocer, han visto la dificultad que encierra el hecho pero no han encontrado aún *las razones más simples* que lo expliquen.

De este modo, se podría distinguir tres períodos de la filosofía. En su primer período se podría llamar *filosofía vulgar*, indulgente, que ve oscuramente las dificultades y las explica también confusamente, con hipótesis solo imaginativas.

En un segundo momento, surge la *filosofía docta*, la cual siente profundamente las dificultades de las primeras hipótesis. Por lo tanto desdeña toda la filosofía pasada y las teorías vulgares; fabrica sistemas ingeniosos y difíciles que explican por exceso más de lo que deben explicar.

En un tercer momento, la *filosofía se perfecciona* corrigiendo sus defectos y sus excesos en la explicación, y elabora, a un tiempo, teorías simples y completas.

25. Los sistemas de filosofía, elaborados y registrados en la historia de la filosofía, son muchos. Pero la filosofía sobrevive porque ama la verdad más que los sistemas. Lo que se debe buscar es el sistema de la verdad inicial, de lo que son las cosas en su ser, del ser inteligible de las cosas; pues *la verdad no es más que el ser inteligible*. Y aunque las inteligencias que la ven pueden ser muchas la verdad es el ser que ilumina esas inteligencias.

En este contexto, aunque *muchos son los sistemas filosóficos* (esto es, el conjunto sistemático de conocimientos que se remiten a un principio último que otorga ser y explicación a las cosas), lo que se debe buscar es la verdad, mediante la crítica basada en el ser de las cosas, de los acontecimientos y personas; ser, sin embargo, que trasciende esas cosas, esos acontecimientos y esas personas. Porque el *ser* es, por definición y en su propio concepto, *lo que fundamenta a todo tipo de ente*.

26. En esta búsqueda de la verdad, cabe pues *la tolerancia mutua para con las personas y sus creencias*, (que -en cuanto se creen- se creen verdaderas) como afirmaba Locke<sup>19</sup>. Las creencias se sostienen en la voluntad del sujeto; *pero no cabe la tolerancia mental para con los conocimientos erróneos* (para con la contradicción o el absurdo), que pretenden, sin embargo, por ser conocimientos, fundarse en el ser de las

---

<sup>19</sup> "Qualibet ecclesia sibi orthodoxa est, aliis erronea vel haeretica; siquidem quae credit vera esse credit". (LOCKE, J. *Carta sobre la tolerancia*. Montreal, Casalini, 1962, p. 26).

cosas y ser objetivos.

Porque la inteligencia es inteligente si comprende, si llega al ser objetivo de las cosas; en caso contrario, no es inteligente, aunque crea serlo. La *crítica* (el criterio o medida del ser de las cosas) es entonces lo que dignifica al pensar filosófico; y *la crítica implica la elucidación de las contradicciones* en los conocimientos, con el criterio de que el ser no puede ser y no ser al mismo tiempo.

“Tolerancia. Bellísima palabra y gratisima a los oídos de los hombres que hoy viven... Ciertamente si por *tolerancia* se entiende el desconfiar de la propia opinión y respetar la de los otros dentro de los confines que le asigna la prudencia, compadecerse de los errores, incluso evidentes, y de las debilidades ajenas, incluso viciosas, no tomar pretexto para invadir los derechos de los otros, abstenerse de todo juicio temerario, ser benigno y benévolo con todos, ésta es una virtud preciosa; pero la virtud se ejercita con las personas, no con los sistemas; y justamente porque es una virtud es un hábito de la voluntad humana, no una ciencia... ¿Quién o sabe que la tolerancia es una ley imposible de practicar con la mente? La mente es siempre por su naturaleza intolerante (si se me permite hablar así), y si pudiese tolerar la contradicción y el error por ella conocido, llevaría acabo un ahogamiento de sí misma que la anularía. Obligar a la mente a ser tolerante es obligarla a negarse y esto, con seguridad, no es filosófico. Más aún, con derecho se la podría llamar una intolerancia”<sup>20</sup>.

27. Ciertamente la verdad se concilia con la verdad, el error raramente se concilia con sí mismo, jamás con la verdad<sup>21</sup>. Es deseable la conciliación de los sistemas verdaderos, esto es, de aquellos que asumen el mismo principio fundamental, del cual derivan consecuencias. El eclecticismo no es admisible si se desea hacer de diversos sistemas, con principios fundamentales contradictorios, un solo sistema.

La verdad de un sistema se halla en su principio fundante. Se debe, en efecto, distinguir la *verdad fundamental* (el ser de las cosas que trasciende las cosas mismas, participándoles su ser e inteligibilidad) de las varias *formas en las que ella se viste*, de los *modos de concebirla*, de los aspectos y lados diferentes en los que ella se muestra visible a las mentes. “Estos no son más que otras tantas partes de la misma verdad, ninguna de las cuales excluye a las otras, añadiéndole cada una un nuevo rayo de luz”<sup>22</sup>.



---

<sup>20</sup> ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., n. 51. Cfr. SCIACCA, M. F. *L'oscuramento dell'intelligenza*. Milano, Marzorati, 1970 (Madrid, Gredos, 1973).

<sup>21</sup> ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., n. 52.

<sup>22</sup> ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., n. 53.

# CAPÍTULO I

## LA CONSTRUCCIÓN DEL PRINCIPIO GNOSEOLÓGICO

### INTRODUCCIÓN.

Una *filosofía* será considerada aquí como:

- a) Un sistema de *conocimientos* (verdaderos, falsos o hipotéticos, por lo que un sistema filosófico también podrá ser verdadero, falso o hipotético).
- b) Lo que implica -al ser un sistema-, por un lado, *principios* y *conclusiones* (causas y efectos; hechos y explicaciones [analíticas, hermenéuticas, inductivas, deductivas, analógicas, etc.] de hechos acerca de la vida física, individual y social, mediante esas ideas principales del sistema); y por otro, conclusiones que se derivan de las causas o principios y se justifican por la coherencia con ellos.
- c) Principios o causas que son (o son tomados por el filósofo como) *últimos*, *fundamentales*, *básicos para establecer y explicar el sistema* de conocimientos acerca de la realidad<sup>23</sup>.
- d) Si estos principios o causas se refieren al ser de las cosas, y son ubicados en algo inteligible, pero más allá de nuestro mundo físicamente observable, se llamarán entonces no sólo causas o principios últimos, sino *además metafísicos o transmundanos*; en caso contrario, serán principios *inmanentes o mundanos*.
- e) Por ello, la filosofía se distinguirá de las ciencias empíricas no por ser un sistema de explicación de ideas importantes para la vida humana; sino por ser, *en su parte metafísica*, indemostrable, irrefutable empíricamente. Sus principios, en efecto, en el mejor de los casos, se muestran a la inteligencia, se entienden inteligiblemente, pero no se demuestran<sup>24</sup>.

Para algunos autores, la *renuncia a la metafísica resulta ser filosóficamente imposible*. Según ellos, siempre se supone una metafísica, esto es, una afirmación acerca de lo que es el ser de las cosas en última instancia y esa instancia debe ser metafísica. Aun cuando se afirma "El ser es solo lo que observamos a través de los sentidos", esto supone tener una idea completa del ser, *conocer todo el ser* y afirmar, con

---

<sup>23</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Sistema filosofico* en *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova, 1979, p. 225. LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Collegated and Annotated with Biographical, Critical and Historical Prolegomena by Alexander Campbell Fraser. New York, Dover, 1947. Vol. I-II. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E., 1986, p. 79, L. I, c. IV, n. 25.

<sup>24</sup> Cfr. DARÓS, W. *¿Es ciencia la filosofía?* en DARÓS, W. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984, p. 9-46. CRESSON, A. *Los sistemas filosóficos*. Bs. As., Leviatán, 1990. DANTO, A. *Qué es filosofía*. Madrid, Alianza, 1996. ORTEGA Y GASSET, J., *¿Qué es filosofía?* Madrid, Revista de Occidente, 1986.

conocimiento verdadero, que no hay ser más allá de lo observable. Por ello, para algunos filósofos, en esta afirmación está implícita una metafísica.

“El empirismo ha triunfado y los supuestos tradicionales han muerto y están enterrados, se dice. Quizás enterrados, pero no muertos. Están en las raíces de las mismas teorías que pretenden explicarlos... No se prescinde de un modelo de hombre... Toda teoría social necesita una metafísica... en la que un modelo de hombre y un método de ciencia se complementen mutuamente”.<sup>25</sup>

## EL PRINCIPIO DEL CONOCER SEGÚN EL EMPIRISMO DE JOHN LOCKE

1. No se puede negar a John Locke la sinceridad en sus escritos y su esfuerzo por comprender las ideas contrarias a las suyas. En la carta dirigida al lector, en su obra *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*, expresamente afirmaba: “Sólo busco la verdad, que siempre será bienvenida para mí, cuando quiera y doquiera que venga”<sup>26</sup>.

Esta obra, sin embargo, que aquí será objeto de examen ha sido, según sus propias palabras, el fruto del “divertimiento de algunas de mis horas ociosas y graves”. Este ensayo filosófico, uno de los más significativos y famosos de la modernidad, nació de la discusión y de la dificultad de superar perplejidades, entre amigos, y en consecuencia, de la necesidad de “examinar nuestras aptitudes, y ver qué objetos están a nuestro alcance o más allá de nuestros entendimientos”<sup>27</sup>.

La época moderna ha sido, podríamos decir, la *época de la duda* y de la necesidad de repensar todos los fundamentos: del conocimiento, de la sociedad, de la ética, de la naturaleza, etc.

Esta necesidad nace pues de factores personales y sociales, como una exigencia de averiguar *qué es en última instancia el conocimiento*, (en una época de tantos descubrimientos geográficos, científicos, culturales, religiosos) y *qué podemos construir sobre él*.

*El sentido de la investigación de Locke.*

2. Locke ha dedicado el primer libro de su volumen *Ensayo sobre el Entendimiento Humano* a las *nociones innatas*. De hecho, luego tratará de las “ideas” innatas, sin especificar allí, en ese primer libro, el concepto de “noción”<sup>28</sup>.

Lo que Locke se ha propuesto ha sido “investigar el origen, la certidumbre y el alcance del entendimiento humano”, así como también “los fundamentos y grados de las creencias, opiniones y asentimientos”; pero no desea hallar las condiciones físicas, ni la esencia (*essence*) de la mente<sup>29</sup>.

En la época moderna existe un rechazo por las esencias, que se estiman ser

---

<sup>25</sup> CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996, p. 122. HOLLIS, M. *Models of man*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977, p. 2-3.

<sup>26</sup> LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Collegated and Annotated with Biographical, Critical and Historical Prolegomena by Alexander Campbell Fraser. New York, Dover, 1947. Vol. I-II. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E., 1986, p. 11. CRANSTON, M. *John Locke: A Biography*. London, Longmans, 1968.

<sup>27</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 7.

<sup>28</sup> Al finalizar el segundo libro Locke aclarará, por primera vez, que las *nociones* son ideas (complejas) cuyo origen y existencia se halla en el pensamiento de los hombres, sin considerar si tienen un ser en la realidad de las cosas (*in the reality of things*). Cfr. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 269. L. II, C. XXII, n. 2.

<sup>29</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 17, L. I, c.I, n. 2. Cfr. AARON, R. I. *John Locke*. Oxford, Oxford University Press, 1971.

algo oculto, metafísico, improbable. Lo que Locke busca son los *modos de operar* de la mente y sus alcances respecto de la verdad o las opiniones que el hombre produce con ella. Locke está interesado en “la manera en que nuestros entendimientos alcanzan esas nociones que tenemos de las cosas” y en la certidumbre que alcanzan; en otras palabras, está interesado en los límites existentes entre conocimiento (verdadero) y opinión; o más en general, los límites de nuestro entendimiento, a fin de no ser tan osado de presumir poseer un conocimiento universal de cosas de las cuales no podemos tener ni noción<sup>30</sup>.

3. Locke desea conocer cuál es la *capacidad* del entendimiento humano, de modo que los hombres no se atrevan a pensar en profundidades de las que no tienen ningún apoyo, multiplicándose las disputas, y terminando en un “perfecto escepticismo”.

Por supuesto, Locke admitió la existencia de la razón humana, “la ley de la razón” o la “ley de la naturaleza, cognoscible por la razón”; “cognoscible por la luz que la naturaleza humana a puesto en nosotros (*lumine quod natura nobis insitum est*)”; pero de hecho *identificaba la luz del entendimiento con el poder de conocer*, y nunca admitió que esa ley, y esa capacidad de la razón para descubrirla, implicara una idea innata<sup>31</sup>. También admitía, sin dar razón de ello, que “tal es la naturaleza del entendimiento que no puede ser obligado a creer algo por fuerza exterior”<sup>32</sup>.

De hecho luego, Locke afirmará que la mente humana no está constituida por ninguna idea innata; mas esto es hablar del ser de la mente, de lo que es, de su esencia. Cabría sin embargo preguntarse: ¿Es que el modo de operar de algo no se sigue de su modo de ser? De hecho, Locke desea saber cuál es la *constitución* de nuestra facultad de conocer, a fin de contentarnos con la luz que ella pueda darnos y no buscar certeza en todo<sup>33</sup>; mas desde el inicio no podía admitir que la inteligencia no fuese consciente desde el primer momento de lo que ella era. No podía admitir que la inteligencia tuviese alguna idea de la que no tuviese a la vez e inmediatamente conciencia.

*¿Qué entendemos por idea?*

4. Como ya mencionamos, Locke define y utiliza, en el libro I de su *Ensayo*, el término *idea*. Con ella se refiere a *noción* (concepto aún sin explicar), pero también a *fantasma*, *especie*, o todo lo que sea aquello en que la mente está empleada al pensar<sup>34</sup>. En el libro II, desarrolla este último aspecto afirmando: “Todo aquello que la mente percibe en sí misma, o todo aquello que es el objeto inmediato de percepción, de pensamiento o de entendimiento, a eso llamo *idea*”<sup>35</sup>. En carta a Stillingfleet, Locke

<sup>30</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 18, L. I, c. I, n. 4.

<sup>31</sup> LOCKE, J. *La racionalidad del Cristianismo*. Madrid, Paulinas, 1977, p. 62. LOCKE, J. *Essay on the Law of Nature*. Oxford, Clarendon, 1958, C. 1.

<sup>32</sup> LOCKE, J. *Carta sobre la tolerancia*. Madrid, Tecnos, 1985, p. 10.

<sup>33</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 19, L. I, c. I, n. 5.

<sup>34</sup> “It being that term (idea) which, I think, serves best to stand for whatsoever is the *object* of the understanding when a man thing I have used it to express whatever is meant by *phantasm, notion, species or whatever it is which the mind can be employed about in thinking*”. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. I, c.I, n. 8. En la edición castellana (F.C.E) p. 21. El término *fantasma* (φαντασμα), en el lenguaje de la filosofía clásica aristotélica (que locke bien conocía), se refiere a la imagen o a la persistencia de la impresión sensible, o a la sensación debilitada; es semejante a la sensación pero sin la presencia del objeto sensible. La *especie* era la imagen sensible (*species impressa*) del objeto que luego, al conocerla el hombre, se hace imagen inteligible (*species expresa*) u objeto conocido. Mas para Locke *las ideas no son exactamente las imágenes de los objetos* que las producen; sino una ocasión para provocarlas, como los nombres no son imagen de las cosas que nos provocan ideas. Cfr. LOCKE, L. I, c. II, n. 7, p. 112.

<sup>35</sup> “Whatsoever the mind perceives in itself, or is the immediate object of perception, thought, or understanding, that I call *Idea*”. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. II, c. VIII, n. 8.

define las ideas como “los inmediatos objetos de la mente al pensar”<sup>36</sup>. La idea es pues el objeto de la mente; objeto tanto *interno* (que la mente percibe por sí misma) como objeto *externo*, aunque inmediato, de percepción y luego del entendimiento.

De todos modos, aún dentro de esta expresa *ambigüedad* en la definición y en el uso del término “idea”, Locke da por supuesto que los hombres tenemos ideas y que, también y al mismo tiempo, tenemos conciencia de ellas. “*El tener conciencia siempre acompaña al pensamiento*”; es más, le es esencial al pensamiento, “ya que *es imposible que alguien perciba sin percibir que percibe*”. No podemos “pensar sin tener conciencia de que pensamos”<sup>37</sup>. Además, las palabras y los actos de los hombres manifiestan que ellos poseen ideas<sup>38</sup>.

Locke no pone en duda, pues, la *existencia* de las ideas; pero lo que desea saber es cuál es su *origen*, “cómo entran las ideas en la mente”.

Este filósofo trata de explicar las ideas a partir del *origen* que ellas tienen en el hombre. Mas no se halla interesado en conocer el ser último o esencial de las ideas, lo que son las ideas en su ser. De aquí que Locke use la *palabra idea con una ambigüedad y con una despreocupación* desconcertante para un filósofo que, como él, buscaba las ideas claras<sup>39</sup>. Mas esta despreocupación es comprensible si se admite que Locke no se interesaba por la esencia o por el ser oculto de las cosas, sino por saber cómo se originan. Que exista una idea simple (que tenga un ser) sin absolutamente ningún apoyo sensible en la percepción (sobre el que podría trabajar luego la reflexión), le parecía incomprensible a Locke<sup>40</sup>. Sólo estudiando el *origen* de las ideas, creía que podemos hacernos una idea de lo que *son* las ideas, y como consecuencia, lo que es el entendimiento.

A modo de introducción, podemos constatar que Locke utiliza el término *idea* para referirse a:

1) Esos materiales conocidos que la experiencia proporciona al entendimiento. Ellos son los *datos inmediatos de los sentidos, en cuanto sentidos y conocidos*. Idea es lo que produce en el hombre las diferentes percepciones de objetos externos. Dicho brevemente, idea es *lo percibido*; o sea, el *objeto* inmediato las percepciones<sup>41</sup>. Cuando la

---

En la edición crítica A. Campbell Fraser comenta: “For an idea in the Essays signifies the particular object immediately known, or of which there is consciousness, in any act of understanding”. Cfr. FRASER, A. *Prolegomena* en la edición crítica de LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. New York, Dover, 1959, Vol. I, p. Iviii).

<sup>36</sup> Cfr. *The Correspondence of John Locke*. NIDDITCH, P. (Ed.). Oxford, Clarendon Press, 1976. *Second Letter*, p. 72.

<sup>37</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. II, c. XXVII, n. 9, p.318; L. II, c. I, n. 11, p. 88.

<sup>38</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. I, c. I, n. 8, p. 21.

<sup>39</sup> “La forma de alcanzar verdadero conocimiento es formar en nuestras mentes ideas claras” LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963. *Of the Conduct of Understanding*, Vol III, p. 236. Cfr. LORENZO RODRÍGUEZ, A. *Estudio introductorio* a la obra LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Barcelona, Anthoropos-MEC, 1992, p. XXXI.

<sup>40</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. X: *Remarks upon some of Mr. Norris's Books*, p. 248. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 275.

<sup>41</sup> El confundir la *idea* con su *contenido* hace confuso el lenguaje de Locke, pues no se sabe por momento si está hablando de las ideas o de la realidad a las que se refieren las ideas. La idea de fuego no quema, la idea de frío no es fría; *la idea de algo sensible* no es una *idea sensible*: una idea es inteligible o no es idea. Véase este ejemplo: “Porque no podemos observar que se ha efectuado alguna alteración en una cosa, o que haya sufrido alguna operación, si no es por un cambio observable de sus ideas sensibles (*its sensible ideas*); y no podemos concebir que una cosa haya sufrido alguna alteración sino concibiendo un cambio en alguna de sus ideas”. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 215; L. II, c. XX, n. 1. “Para concebir una noción correcta de la percepción, debemos considerar sus distintos objetos, que son las ideas simples”. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos: Elements of Natural Philosophy*. O. C., p.



percepción y lo percibido es considerado conjuntamente, entonces la idea es la cosa percibida; no hay allí un dualismo en el conocimiento. A veces Locke llama impropia- mente idea a la operación de percibir que la produce, confundiendo: A) el *acto* de percibir con el *objeto percibido*, entonces afirma: "Ideas son... todas esas diferentes percepciones..."<sup>42</sup>. B) A veces confunde *idea* con *sensación*, aunque distingue la causa de la sensación de la sensación misma: "En todas las ideas simples provenientes de un solo sentido, la causa de cualquier sensación y la sensación misma son dos ideas"<sup>43</sup>.

Cuando es necesario, entonces, Locke presupone que se distingue (aunque él no lo hace expresamente): a) el *objeto externo* que es potencia (causa) para producir el efecto de la sensación en nosotros; b) el *padecer* ese efecto (acto de sentir) esa sensación en la mente (o sea, el percibir esa la cosa); c) el *efecto* en el hombre (idea adecuada de la cosa). La *idea* de blanco de un papel es "la *sensación de blanco en mi mente*, siendo el efecto de esa potencia que está en el papel de producir esa sensación, algo enteramente adecuado a esa potencia"<sup>44</sup>. Locke advierte expresamente que no quiere llamar a las cosas en sí mismas, fuera de la mente, ideas; tampoco quiere decir que las ideas "están en las cosas mismas", sino que éstas poseen cualidades que pueden producir esas ideas en nosotros<sup>45</sup>. El conocimiento, pues, se acerca -en Locke- a ser entendido como representación que es identidad con el objeto.

2) En segundo lugar, *idea*, para Locke, es todo aquello en lo que la mente se ocupa mientras está pensando. Las ideas son *objetos en la mente*, observados, que proceden: A) de "objetos sensibles externos", mediante una imagen que dejan en los sentidos (por ejemplo, en la retina del ojo); o B) de "operaciones internas" de la mente. Dudar, querer, razonar no son ideas, sino operaciones internas de reflexión que producen ideas al ser objetos en la mente. Por ello, las ideas son objetos que están en la mente o en la memoria (*in the mind or lodge in the memory*)<sup>46</sup>. Una idea está "en" la mente no porque esté en un lugar (la mente no es un lugar); sino *en cuanto es entendida* por la mente (es entendible, objeto para la mente) o recordable por la memoria<sup>47</sup>. Una idea es la cosa entendida por la mente; no lo entendible de la cosa<sup>48</sup>: de este modo la idea es el contenido de un constructo, implicado con la toma de conciencia de un objeto. En este contexto, el entendimiento se acerca a ser entendido como facultad del juicio verdadero sobre el objeto<sup>49</sup>. A Locke le interesa una idea, entonces, porque es *un contenido men-*

---

267. Cfr. LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. IX: *An Examination of P. Malebranche's Opinion of Seeing al Things in God*. n. 47.

<sup>42</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 85, L. II, c. I, n. 5; p. 112, L. II, c. VIII, n. 7. Cfr. MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 12.

<sup>43</sup> "The cause of any sensation and the sensation itself, in all the simple ideas of one sense, are two ideas". LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. III, c. IV, n. 10, p. 414.

<sup>44</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. II, c. XXXI, n. 12, p. 368.

<sup>45</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 113, L. II, c. VIII, n. 8.

<sup>46</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 74, L. I, c. IV, n. 20; p. 84, L. II, c. I, n. 4. Cfr. LOCKE, J. *An Examination of P. Malebranche's Opinion of Seeing al Things in God*. O. C., n. 11. LOCKE, J. *Elements of Natural Philosophy* O. C., p. 257.

<sup>47</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 24, L. I, c. II, n. 5. Cfr. GREENLEE, D. *La idea de Locke de la "idea" en TIPTON, I. Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p.84-85.

<sup>48</sup> Una cosa puede ser entendida por diversas causas: a) Porque la mente (causa eficiente) la hace entendible; b) porque la realidad (causa material) de cosa es entendible (realismo gnoseológico); c) porque es entendible el ser en sí de la idea (causa formal) con el cual se entiende la cosa (idealismo objetivo gnoseológico). Esta tercera posibilidad no es ni sugerida por Locke. Las ideas son, *en su ser*, para Locke, un *producto psicológico*, resultado de la actividad del poder de la mente que interactúa con la realidad. Nada hay pues de inmortal en el ser de ninguna idea; pues la luz le viene a la mente del hombre solamente de lo que él percibe. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 142, L. II, c. XI, n. 16.

<sup>49</sup> En estos últimos tiempos, Richard Rorty (*La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1983, p. 138) ha hecho notar la ambigüedad que subyace en el concepto de conocimiento en



tal, porque lo que conoce con ella; no le interesa en cuanto ella pueda ser el *ser inteligente* que, en cuanto es entendido, nos hace conocer una cosa. Como una idea se reduce a su contenido, cuando no hay una contenido positivo que procede la experiencia (como en el caso de la idea de sustancia) no hay idea clara: tenemos entonces la idea de algo que no sabemos que es (idea negativa); que para Locke equivale a no tener idea pues carece de contenido<sup>50</sup>. Pero las ideas, entendidas por la mente, no poseen un ser distinto de la mente. No son, en este sentido, una "entidad mental", como afirma Douglas Greenlee<sup>51</sup>; sino que son creaturas de la mente. En cuanto a su ser, son *modificaciones* en nuestro sentir, producidas en la percepción por los objetos sensibles: las ideas son pues (diríamos hoy) algo psicológico. "Cuando tal modificación no se produce, no hay percepción ni idea"<sup>52</sup>. Ninguna idea tiene una entidad o ser distinto de la mente: Locke no dice nada acerca de la ontología de las ideas en sí mismas. Locke advierte "donde" existen las ideas; pero no qué son, aunque ésto fácilmente puede deducirse. Este filósofo sólo admite que *hay dos modos de tener existencia*: uno en los *pensamientos* y otro en la *realidad de las cosas*. Tanto las nociones como las ideas tienen una existencia en los pensamientos, pero las *ideas* tienen su origen en la realidad de las cosas, mientras que las *nociones* las componen los hombres prescindiendo de considerar si tienen o no referencia con la realidad de las cosas<sup>53</sup>.

3) En tercer lugar, para Locke, las ideas son *medios* para poder actuar<sup>54</sup> y para adquirir conocimientos acerca del mundo externo. Cabe recordar aquí que Locke raramente le atribuye a las ideas, en el primer libro, la función de *representar* la realidad de la cual son idea. A) Ante todo, porque en la percepción el objeto externo conocido por medio de una idea no está ausente y no es necesario volverlo a presentar a la mente. B) En segundo lugar, Locke admite que con la memoria volvemos a recordar los objetos sin que generalmente Locke afirme que los representamos, salvo raras excepciones. Mas en el segundo libro, tratando de las ideas adecuadas, afirma que éstas *representan* perfectamente (*perfectly represent*) los arquetipos (las cualidades reales) de las que la mente supone que han sido tomadas<sup>55</sup>. Las ideas simples, por su parte, nos representan (*represent to us*) las cosas bajo las apariencias que dichas cosas deben producir en nosotros<sup>56</sup>. También hablando de los signos, le atribuye a las ideas la función de *representar* las cosas<sup>57</sup>. C) En tercer lugar, sostiene que con las ideas generales, abstraídas de las particulares, son capaces de representar cualquier ser particular que se conformen a ellas (*capable to represent any particular being that is conformable to it*)<sup>58</sup>.

---

Locke: "Locke estaba haciendo difíciles equilibrios entre el conocimiento-como-identidad-con-el-objeto y el conocimiento-como-juicio-verdadero-sobre-el-objeto".

<sup>50</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 276-177, L. II, c. XXIII, n. 2-4.

<sup>51</sup> GREENLEE, D. *La idea de Locke de la "idea"*. O. C., p. 89.

<sup>52</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. X: *Remarks upon some of Mr. Norris's Books*, p. 293. Cfr. WALL, G. *La crítica de Locke al coocimiento innato* en TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p. 44.

<sup>53</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. II, c. XXII, n.2, p. 269.

<sup>54</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., n. 1, p. 3. En LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, *Of the Conduct of the Understanding*, ocupa el Vol. III, p. 205-289.

<sup>55</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. II, c. XXXI, n. 1, p. 359.

<sup>56</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. IV, c. IV, n. 4.

<sup>57</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. IV, c. XXI, n. 4, p. 728; : L. II, c. XXII, n.3, p. 269 : "They (ideas) may, by words standing for those simple ideas, be *represented* to the mind of one who understand those words..."

<sup>58</sup> En LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. III: *Elements of Natural Philosophy*, p. 329. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos*. O. C., 268, 281 . LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 85, L. II, c. XI, n. 9, p. 139. Cfr. TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p. 14. MACKIE, J. *¿Sostuvo Locke una teoría representativa?* En MACKIE, J. *Problema en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 50-54..

Cuando las ideas son consideradas como *medios* para conocer las cosas entonces las ideas se distinguen de las cosas de las cuales son ideas y, en caso de disconformidad puede haber error. Hay entonces, ahora y en este caso, un dualismo en el conocimiento.

“Es evidente que la mente no conoce de un modo inmediato las cosas, sino únicamente por la intervención de las ideas que tiene acerca de ellas. Por eso nuestro conocimiento solo es real (*is real*) en la medida en que existe una conformidad entre nuestras ideas y la realidad de las cosas”<sup>59</sup>.

De todos modos, lo que percibimos y conocemos no son las ideas sino los objetos, por medio de las ideas. Per adviértase bien: cuando Locke afirma que *conocemos mediante (by the intervention) las ideas*, quiere decir mediante *el contenido* de las ideas, no mediante la inteligibilidad (o forma inteligible o ser inteligible) de las ideas.

No está demás recordar que los autores que no desean admitir que Locke acepta una función representativa de las ideas se basan en el hecho de que Locke no atribuye a las ideas un ser ideal propio, independiente del ser del hombre y del ser de las cosas sentidas<sup>60</sup>. Parece a estos autores que si Locke admite que las ideas son representantes de las cosas, las ideas debieran tener un ser (platónico) distinto de las cosas reales. Locke debería admitir un ser dual: real e ideal<sup>61</sup>. Por nuestra parte, estimamos que no se puede negar que Locke en algunos pasajes *admite la función representativa* de algunas ideas (de las que se han separado del objeto percibido y son, por ejemplo ideas del pasado, objeto de la memoria). Por otro lado, debemos aceptar que Locke no admite más ser que el de la *realidad física* (objeto de las sensaciones y percepciones) y *de la realidad psicológica* (objetos de la memoria, del psiquismo personal). En este contexto, pues, admitir ideas con función representativa, no implica admitir un platonismo (un ser ideal distinto de la realidad); sino solo admitir para las ideas *un ser psicológico* al que tiene acceso la reflexión que es *una prolongación psicológica del hombre el cual introyecta lo real en su psiquismo*. Solo con este contexto, nos parece, se pueden admitir las diversas expresiones y concepciones que Locke se hace de la idea. Tras la gnoseología de Locke existe *una ontología implícita, realista y monista*: el ser es de una sola forma; es la realidad (física y, por ello, sensible [aunque a veces sus partículas sean inobservable a los sentidos]; y, en ella, como parte de esa realidad se halla el hombre y su psiquismo). No hay, en consecuencia, una realidad animal distinta, *en su ser*, de la espiritual, aunque hay diversas manifestaciones entre el hombre y el animal<sup>62</sup>.

4) En cuarto lugar, las ideas -sobre todo las elaboradas por la reflexión- pueden ser meras quimeras (*mere chimeras*) del psiquismo humano, sin una realidad extramental que les dé fundamento; serán, en este caso, solo sonidos de una palabra sin un objeto sensible que las represente (*sensible object to represent them to the mind but sound*)<sup>63</sup>.

---

<sup>59</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. IV, c. IV, n. 3, p. 562. Cfr. L. II, c. VIII, n. 7.

<sup>60</sup> Cfr. YOLTON, J. *John Locke and the Way of Ideas*. Oxford, University of Oxford, 1956. TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p. 20..

<sup>61</sup> GREENLEE, D. *La idea de Locke de la "idea"* en TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p. 78-101.

<sup>62</sup> Locke estima que algunos animales tienen percepción y retienen ideas, las comparan, sin que por ello dejen de ser animales. El hombre se distingue del animal porque puede comparar ideas *abstractas*; los animales distinguen solo sobre las circunstancias sensibles, aparejadas a los objetos mismos; mucho menos pueden elaborar ideas complejas, abstraer, formar ideas generales y realizar razonamientos abstractos. Cfr. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 134, L. II, c. X, n. 10; XI, n. 5, 7, 10, 11. MAINARDI, D. *El animal cultural*. Bs. As., Sudamericana, 1986.

<sup>63</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., n. 9, p. 56.

*No hay principios innatos en la mente.*

5. Locke reconoce que algunos filósofos (como Platón o Descartes) admiten la opinión de que “hay en el entendimiento ciertos principios innatos, ciertas nociones primeras (κοιναι εννοιαι), caracteres como impresos en la mente del hombre, que el alma recibe en su primer ser y que trae al mundo con ella”<sup>64</sup>. Los que admiten principios innatos estiman que ellos “sirven de fundamento a todo el resto de los conocimientos”<sup>65</sup>. Estos principios, al ser innatos, serían comunes a todos los hombres, base para el conocimiento común, cargados de una autoridad superior a todo hombre particular.

Locke, por su parte, cree no haber encontrado fundamento para admitir que tales principios sean innatos. Por otro lado, sostiene que recurrir a lo innato es un *recurso innecesario*, dado que todo lo que los hombres saben, se puede explicar mediante “el empleo de las facultades naturales”, sin postular ninguna “impresión innata”.

Así como sería impertinente admitir como innatas las ideas de los colores, dado que Dios nos dio ojos, del mismo modo sería impertinente admitir ideas de principios innatos dado que tenemos facultades para obtenerlos.

6. Este filósofo empirista estima que se presupone universalmente que existen principios especulativos (que rigen la lógica del pensamiento) y prácticos (que rigen la buena conducta de los hombres). Todo el mundo admite y asiente a proposiciones que enuncian principios como “*Lo que es, es*” (principio de identidad) o “*Es imposible que la misma cosa sea y no sea*” (principio de no contradicción). De este *consenso* generalizado, se admite luego que esos principios deben ser innatos. El consenso acerca del valor de los primeros principios no es causado por la innatez de los mismos; sino resulta ser que, por el contrario, una vez generado el consenso social, sobre todo a través del lenguaje, éste ha llevado a creer que estos principios son innatos.

Mas Locke sostiene que este consenso no es, de hecho, universal: “no hay ningún principio al cual toda la humanidad preste un asentimiento universal”. Los niños y los idiotas, por ejemplo, desconocen estos principios.

Locke supone que si conocemos algo debemos saber que lo conocemos. Le parece, en consecuencia, casi contradictorio, que el alma tenga verdades impresas (*imprinted*) que no las *perciba* (*perceives*) y no las *entienda* (*understands*). Para él, algo *impreso* en la mente significa algo *percibido* por la mente<sup>66</sup> y requiere que sea advertido.

Este filósofo excluye como contradictorio que algo esté en la mente y sea, al mismo tiempo, inconsciente. Locke excluyó, de esta manera, la antigua distinción entre *conocimiento* y *conciencia*.

“Decir que una noción está impresa en la mente, y al mismo tiempo decir que la mente la ignora y que aún no la advierte, es tanto como reducir a nada esa impresión. De ninguna proposición se puede decir que esté en la mente, de la cual ella no tenga aún noticia, de la cual no sea aún consciente (*conscious*)”.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 21, L. I, c. II, n. 1. Cfr. BONO, G. *Les relations intellectuelles de Locke avec la France*. Berkeley, University of California, 1955. CAVALLINI, G. *Come pensiamo il pensiero? Costruttivismo e integrazione* en revista *Scuola e Città*, 1992, n. 1, p. 13-30. GIBSON, J. *Locke's Theory of Knowledge and its Historical Relations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1931.

<sup>65</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 33, L. I, c. II, n. 21.

<sup>66</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 23, L. I, c. II, n. 5. Cfr. SHANAB, R. *Locke, on Knowledge and Perception*, en *Journal of Critical Analysis*, 1971, n. 2. NATHANSON, St. *Locke's Theory of Ideas*, en *Journal of the History of Philosophy*, 1973, n. 11.

<sup>67</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 23, L. I, c. II, n. 5. Cfr. L. II, c. XXVII, n. 9, p. 318.

Si, por el contrario, se admite que el hombre tiene *algunas* proposiciones innatas de las que no es consciente, bien puede decirse que posee *todas* las proposiciones en forma innata. Incluso un hombre podría morir teniendo muchas proposiciones innatas de las que nunca se hizo consciente.

En consecuencia, según Locke, se debe sostener que *ser en el entendimiento* (una proposición) y *ser conscientemente entendida* es lo mismo.

Por varios siglos, después de la amplia difusión y prestigio del pensamiento de Locke, no se pudo hablar pues de conocimiento *inconsciente*, en nuestra cultura occidental, casi por temor al ridículo impuesto por la concepción empirista del conocimiento.

7. El razonamiento, con el que Locke probó, a su parecer, a la inexistencia de los principios innatos, fueron los siguientes.

- Si todas las almas nacen con la impresión innata de los primeros principios, también la deben tener las almas de los niños e idiotas y será necesario que conozcan y asientan a esos principios.

- Pero eso no acontece.

- Luego es evidente que no existen tales impresiones innatas.

Locke estimaba que nadie negará que la mente sea capaz de conocer varias verdades; que *la capacidad (capacity) sea innata*, pero que *el conocimiento (knowledge) sea adquirido*. Si se admite como innata esta capacidad, ¿para qué se requiere admitir también proposiciones innatas?

En conclusión, o todas las ideas son, por su origen, innatas o todas son adventicias (adquiridas). Pero nos damos cuenta que de que no tenemos ahora todas las ideas, sino que las vamos adquiriendo. Si esto es así, entonces ninguna idea es innata.

8. Admitamos que los niños y los idiotas no se atienen al principio de identidad o de no contradicción; que a veces afirman o inmediatamente niegan una cosa sin problema alguno. Pero cabe una objeción: ¿no se deberá esto a que esos principios son innatos, mas se conocen y se hacen efectivos solo con el uso de la razón?

Locke responde a esta objeción afirmando que la expresión "el uso de la razón" puede tener dos sentidos: a) Uno que la razón *descubre* estas proposiciones primeras que antes no existían en la mente, y entonces no son innatas. b) O bien, que la razón devela esos principios que ya estaban. Pero la razón "no es sino la facultad de deducir verdades desconocidas, partiendo de principios o proposiciones ya conocidas"<sup>68</sup>. En este sentido, *el uso de la razón no descubre nada nuevo*, sino aplica los principios ya conocidos a algún objeto o caso particular.

9. Mas ¿de dónde se originan esas verdades abstractas que son los primeros principios ("Lo que es, es"; "Lo que es no puede al mismo tiempo no ser")? Es necesario, pero no es suficiente, alcanzar el uso de la razón para ser conscientes de esos primeros principios. Muchos adultos no piensan jamás expresa y conscientemente en ellos.

"Admito que los hombres no llegan al conocimiento de esas más abstractas verdades generales, que se suponen innatas, hasta no alcanzar uso de razón; pero añado que tampoco entonces. Esto es así porque, aun después de haber llegado al uso de razón, las ideas generales y abstractas a que se refieren aquellas máximas generales, tenidas erróneamente por principios innatos, no están forjadas en la mente; sino que son, por cierto, descubrimientos hechos y axiomas introducidos y traídos a la mente (*brought into the mind*) por el mismo camino y descubiertos por los mismos pasos que otras varias proposiciones que na-

---

<sup>68</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 25, L. I, c. II, n. 9. Cfr. JENKINS, J. J. *Understanding Locke*. Edimburgo, University Press, 1983.

die ha sido tan extravagante como para suponerlas innatas<sup>69</sup>.

Es mediante el uso de la razón -y no sin él- que los hombres llegan a advertir esos primeros principios; pero esto no prueba que sean innatos. Tampoco es verdad que todos los hombres asienten a esos principios cuando llegan al uso de la razón; y, aunque así fuera, solo cabría afirmar que en ese momento se asiente a esos principios, pero no que por ello son innatos<sup>70</sup>.

“Lo que es, es” constituye un juicio y la base para el principio de no contradicción y el de identidad. Este juicio supone la idea de *ser en general* (expresado con el “es”), limitado por un sujeto cualquiera (“lo que”). Para Locke, sin embargo, la *idea de ser en general* es una idea abstracta, abstraída de las cosas particulares. No tiene, en consecuencia, otro fundamento que la actividad abstractiva del hombre.

“La idea de *Ser en general* es la idea de *Ser* considerada abstrayendo cualquier limitación o determinación de especies inferiores; así que el que piensa siempre en el *Ser en general* no piensa nunca en ninguna especie en particular de ser<sup>71</sup>.”

Locke no advierte -como luego veremos desde la perspectiva de la filosofía de Rosmini- que la *abstracción* se realiza sobre un conocimiento anterior, donde ya se conoce que algo *es* (y por lo tanto donde ya está el *ser*, y la *idea del ser*, aunque sea limitada en un ente determinado). Ahora bien, es justamente el conocimiento de ese ente (donde ya está el ser aunque limitado, pues “ente” significa el ser con alguna limitación) lo que debería ser explicado. Pero Locke da como un hecho (que no requiere explicación) que *sentir un objeto sensible, percibirlo y conocerlo es lo mismo*. Por eso afirma rotundamente: “Ignoro que son las ideas, aparte de percepciones que experimentamos en nosotros mismos<sup>72</sup>”. Los objetos sensibles tienen la capacidad de afectar nuestros sentidos, y por medio de los nervios, llegan hasta donde tiene su asiento la “sensación, para producir allí en nuestra mente las ideas particulares que tenemos acerca de dichos objetos<sup>73</sup>”.

Locke no analiza lo que es el ser de la inteligencia (lo que es la inteligencia humana). No se detiene a considerar si la inteligencia es siempre inteligente y qué la hace inteligente, pensante; simplemente se contenta con afirmar como un hecho inexplicable que “*hay algo en nosotros que tiene el poder de pensar*; pero si esa sustancia piensa o no perpetuamente es algo de lo cual no podemos asegurarnos más allá de lo que la experiencia nos informa<sup>74</sup>”.

Locke admitió como *innata la facultad* de pensar, de percibir, de entender; pero no admitió ninguna idea innata, sino supuso más bien que la mente es como “un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea (*white paper, void of all charecters, without any ideas*)<sup>75</sup>”. Según Locke, es un misterio que no se puede aclarar (aun-

---

<sup>69</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 27, L. I, c.II, n. 12. Cfr. KERDERMAN, D. - PHILLIPS, D. *Empiricism and the Knowledge Base* en *Review of Educational Research*, 1993, n. 3, p. 305-313. MEHLER, J.-DUPOUX, E. *Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid, Alianza, 1992.

<sup>70</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 30, L. I, c.II, n. 17.

<sup>71</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. X: *Remarks upon some of Mr. Norris's Books*, p. 258. Cfr. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos*. O. C., 303.

<sup>72</sup> LOCKE, J. *Remarks upon some of Mr. Norris's Books*. O. C., p. 297. Cfr. MACKIE, J. *La explicación lockiana básica de la abstracción*, en MACKIE, J. *Problema en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 133.

<sup>73</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 144, L. II, c. VIII, n. 12.

<sup>74</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 87, L. II, c. I, n. 10.

<sup>75</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 83, L. II, c. I, n. 2. Cfr. HARRIS, J. *Leibniz y Locke sobre las ideas innatas* en TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E.,

que lo admitamos como un hecho) por qué sentimos, por qué conocemos: por qué “un cuerpo puede producir alguna idea en la mente”. Tal conexión no es descubrible en las ideas mismas, pues no hay ninguna conexión necesaria entre un cuerpo sensible y la idea que produce. Sólo es dado admitir que Dios “ha hecho que sean como son y que operen como operan. De una manera completamente por encima de la concepción de nuestros flacos entendimientos”<sup>76</sup>.

10. Otra prueba que se aporta para afirmar que los primeros principios son innatos consiste en sostener que esas proposiciones generales “tan pronto como son propuestas y se ha entendido el significado de los términos, en que se proponen, se les concede general asentimiento”. *Se supone que esas proposiciones son innatas* porque todos, una vez conocidas, les dan su *asentimiento*, afirmándolas como verdaderas. Captado el nexo de igualdad entre el sujeto y el predicado de la proposición (“lo que es, es”; o bien “lo dulce es dulce”), la mente lo reconoce como verdadero y nunca después lo pone en duda.

Mas si esto fuese verdad, sostiene Locke, todas las proposiciones en las que se advierte la verdad por falta inmediata de contradicción, deberían considerarse innatas (como *dos más uno es igual a tres; dos cuerpos no pueden ocupar el mismo lugar; lo blanco no es negro*, etc.). En vano pues se asume el asentimiento general a los primeros principios como prueba de que ellos son innatos.

11. Tampoco es un argumento en favor de la innatez de los primeros principios el afirmar que *con ellos se conocen otros menos generales*. Porque hay gente que ignora por completo qué es el principio de no contradicción y sin embargo admite que *lo verde no es rojo*. Según Locke, este conocimiento más reducido (y otros similares) se halla en la mente humana antes que los principios generales del razonamiento. De éstos pues no se deriva el asentimiento que se le otorga a proposiciones más particulares.

12. Por otra parte, Locke admite que hay verdades *de suyo evidentes*, esto es, tales que cuando se advierte la relación entre el predicado y el sujeto de un juicio no se le puede negar su verdad, cuando y donde sea que se reflexione sobre él, como sucede con la expresión “el ser es el ser”. Pero estos juicios no son por ello innatos, sino que se los comprende cuando son propuestos por alguien.

Que algo sea verdadero o sea evidente, no significa sin embargo que deba ser innato.

13. Alguien podría objetar, no obstante, sostiene Locke, que el entendimiento posee un conocimiento *implícito*, no explícito, de esos principios, antes de que le sean propuestos por primera vez. Esto significaría que están en el entendimiento antes de que se los conozca.

Para Locke esto solo puede significar que “la mente es capaz de entender (*capable of understanding*) y asentir a tales proposiciones”<sup>77</sup>. Pero no se puede admitir que todas las proposiciones que son capaces de ser entendidas y asentidas por la mente humana (como pueden ser todas proposiciones matemáticas), son por ello innatas y conocidas implícitamente.

Con esto, Locke descarta que haya un conocimiento innato, aunque en potencia (inconsciente, inadvertido), en el hombre; pero admite que hay una potencia innata

---

1981, p. 62-63. KRAUSS, J, *John Locke: Empirist, Atomist, Conceptualist, and Agnostic*. New York, Philosophical Library, 1968.

<sup>76</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 558, L. IV, c. III, n. 28. Cfr. L. IV, c. X, n. 19. Cfr. FERNÁNDEZ ACEVEDO, Y. *Aproximaciones a una investigación alrededor de la formación de conceptos. Aportes del innatismo y del constructivismo en Cuadernos de Humanidades*, (U.N.S.), 1998, n° 10, p. 57-70.

<sup>77</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 34, L. I, c. II, n. 22.

de conocer. Esta potencia de conocer no es un pensar constante del alma. El pensar, el tener ideas no es su esencia sino una de las actividades del alma ya constituida<sup>78</sup>. Locke estima que el pensar es actividad del alma; pero ésta no siempre es activa. Cuando el pensar es solo un “poder de pensar”, una potencia para pensar, una posibilidad, el alma no piensa; pero Locke nunca aclara qué es esa *inteligencia en potencia* del alma que nada piensa.

14. En resumen, según Locke, los primeros principios (*el ser es el ser; algo no puede ser y no ser al mismo tiempo*) del pensar y razonar *no son innatos*, porque no gozan del asentimiento universal. “Que una verdad sea innata y sin embargo no sea asentida es para mí tan inteligible como que un hombre conozca una verdad y al mismo tiempo la ignore”<sup>79</sup>. Y de hecho esos principios no son asentidos por quienes no entienden los términos, ni por los niños que ignoran esas proposiciones.

Esos principios no son las verdades primeras que se apoderan de las mentes infantiles, ni tampoco son anteriores a todas las nociones adquiridas o adventicias, como tendría que suceder si fueran innatas<sup>80</sup>.

Si los niños son capaces de pensar, conocer, asentir a las nociones de las cosas externas que van aprendiendo, cómo podría razonablemente suponerse que ignoren los principios innatos, impresos por la naturaleza (si los hubiera). Más aún debería suceder que la naturaleza de las ideas innatas se manifestase con toda su fuerza en los niños los cuales no han sido aún tan influenciados por la educación formal y la corrupción social, y se supone que esos principios son interpretados de un modo inmediato en el alma<sup>81</sup>. Pero como no sucede así, esto significaría que la naturaleza se ha tomado un trabajo en vano; que sus caracteres no pueden ser leídos por quienes, sin embargo, entienden otras cosas.

En conclusión, es imposible para Locke que exista una verdad en la mente y que al mismo tiempo sea desconocida por ella. “Si hubiera verdades innatas tendrían necesariamente que ser las primeras pensadas; las primeras que aparecerían en la mente”. Mas esto no sucede. Luego no existen verdades innatas<sup>82</sup>.

*Las ideas, que componen los primeros principios, no son innatas.*

15. Otra razón, para no admitir la innatéz de los primeros principios del entender y razonar humano, se halla en el hecho de que estos principios (por ejemplo: “*Es imposible que el ser sea y no sea al mismo tiempo*”) se componen de ideas (ideas de ser, idea de no ser, de identidad, de imposibilidad, etc.) y estas ideas no son innatas.

Locke funda esta afirmación en la observación. En efecto, si observamos a los niños recién nacidos (*new-born children*), no hay motivo para pensar que ellos traen al nacer esas ideas.

“Porque, exceptuando, quizá, alguna tenue idea de hambre, de sed y de calor, y de algún dolor que pudieron haber sentido en el seno materno, no hay ni la menor apariencia de que tengan alguna idea establecida, y particularmente ninguna de aquellas *ideas que responden a los términos de que están formadas esas proposiciones universales* que se tienen por principios innatos”<sup>83</sup>.

<sup>78</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 87, L. II, c. I, n. 10.

<sup>79</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 36, L. I, c. II, n. 24; p. 39, L. I, c. II, n. 28. Cfr. GREENLEE, D. *Locke and the Controversy over Innate Ideas*, en *Journal of the History of Ideas*, 1972, n. 33.

<sup>80</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 37, L. I, c. II, n. 25.

<sup>81</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 56, L. I, c. III, n. 20.

<sup>82</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 38, L. I, c. II, n. 26, 27

<sup>83</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 61, L. I, c. IV, n. 2.



La observación de los niños hace ver cómo gradualmente y con el tiempo, las ideas entran en sus mentes, proporcionadas por la experiencia y la observación de las cosas. No tienen ninguna otra idea que no sea proporcionada de este modo, lo que es suficiente para asegurarnos de que no se trata de ideas originalmente impresas en la mente humana.

16. Locke supone, siguiendo en esto a Descartes, que una idea para ser innata debe ser "algo bien establecido y claro", una idea "clara y distinta", y por lo tanto, universalmente conocida y asentada; pero como la idea de *identidad* no se presenta así en los niños, e incluso en muchos adultos, se debe admitir pues que no es una idea innata<sup>84</sup>.

Otro principio admitido como innato es éste: "El todo es mayor que la parte". Pero las ideas de todo y de parte son relativas; son ideas de relaciones. Mas para tener una idea de relación se debería tener primero, y en forma innata, la idea de dos o más cosas entre las cuales se establece la relación.

17. Tampoco le parece innata a Locke *la idea de Dios*, fundamento de la vida moral. En efecto, siempre hubo ateos e incluso naciones enteras que "entre las cuales no se encontró noción alguna acerca de un Dios"<sup>85</sup>. Pero aunque todo el mundo tuviese una idea clara y distinta de Dios, esto no constituiría un argumento para sostener que esa idea es innata; sino que los hombres han reflexionado y razonado bien acerca de las causas de las cosas hasta postular una última, a la cual llaman Dios.

Alguno, sin embargo, podría argumentar así: Si existe Dios y es infinitamente bueno, habrá dejado impresa su idea en el hombre para que éste no se pierda en las tinieblas. Ésto es lo más adecuado a su bondad; luego su idea debe ser innata. Mas Locke afirma: "Me parece que es confiar demasiado en nuestra propia sabiduría, decir que puesto que yo pienso que algo es lo mejor, por lo tanto Dios lo habrá hecho según yo pienso", siendo que la experiencia nos muestra lo contrario. Sería suficiente suponer que Dios es suficientemente bueno al darle al hombre facultades para buscarlo. Por otra parte, si Dios no tuvo interés en imprimir en forma innata su idea, es de suponer que tampoco quiso imprimir ninguna otra idea inferior a la suya<sup>86</sup>.

18. Nos sería muy útil si la *idea de substancia* nos hubiese sido dada en forma innata. Pero esta idea no se puede tener ni por vía de sensación ni de reflexión.

"Puesto que esta idea no la tenemos por las vías por donde llegan a la mente las otras, en realidad no la poseemos como una idea clara; de tal suerte que la palabra substancia no significa nada, a no ser una cierta suposición de no sabemos qué (es decir, alguna cosa de la cual no tenemos ninguna particularidad distinta y positiva); idea que consideramos ser el *substratum* o sostén de aquellas ideas que sí conocemos"<sup>87</sup>.

En realidad, *no tenemos idea positiva de sustancia* (aunque nos imaginemos algo así como un soporte de los accidentes a lo que llamamos sustancia). Tener la idea de algo que no se sabe qué es, es igual, para Locke, a *no tener idea* de ese algo. Una idea positiva (*positive idea*) es aquella que se obtiene porque su objeto es sentido y luego reflexionamos sobre él. Una idea *negativa* es, para Locke, no-idea, una *idea sin*

---

<sup>84</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 62, L. I, c. IV, n. 4. Cfr. SEGURA, A. "Identidad y relación en Kant". *Los juicios sintéticos a priori como principios*. *Einleitung n. 5 en Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Madrid, n. 199, 1995, p. 43-68.

<sup>85</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 63, L. I, c. IV, n. 8.

<sup>86</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 71, L. I, c. IV, n. 17. Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. *Formación Humanística y Filosofía en Revista Española de Pedagogía*, 1994, n. 198, p. 231-246.

<sup>87</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 71, L. I, c. IV, n. 18.



*objeto* claro y distinto: ausencia de conocimiento.

*Razón de la necesidad de presuponer primeros principios innatos.*

19. Locke no encuentra razones para suponer que haya principios primeros innatos. No obstante, no pocos pensadores se empeñan en afirmar su existencia: ¿Cuál pueden ser las razones de este empeño?

Locke encuentra, ante todo, *una razón o base psicológica*: El ánimo humano no podría gozar de tranquilidad, sin tener alguna base firme o principio en que descansan sus pensamientos. Todo el mundo asume algunos principios en que funda sus razonamientos con los que juzga de la verdad o de la falsedad de los pensamientos, de lo justo o de lo injusto de las acciones<sup>88</sup>.

20. No pocos, no obstante, por falta de habilidad, por ocio, por falta de propensión a estas cuestiones, por ignorancia, porque así se les ha enseñado, o por precipitación se ven expuestos a aceptar los principios *por la confianza* que depositan en otra persona. Ocupados en los quehaceres de la vida, o sumidos en los placeres, la mayoría no se propone examinar seriamente los principios en los cuales no se debería dudar<sup>89</sup>.

Locke no descarta que muchos, por pereza y por ser el camino más corto, aceptan que algunos principios, al ser comprendidos sin dudar, son por esto mismo innatos. Luego los profesores y maestros dieron un paso más: establecieron que el principio de todos los principios es *incuestionable*; "lo que fue tanto como impedirles el uso de su propia razón y juicio, y forzarlos a creer y a recibir esa doctrina bajo palabra, sin examen posterior"<sup>90</sup>.

Por otra parte, si alguien dispusiese de tiempo, capacidad y voluntad para dedicarse a analizar los principios en los que basa su vida, ¿quién sería tan osado de como para atreverse a cambiar los fundamentos que anteriormente tenían sus actos, y admitir, casi con *vergüenza*, que por tanto tiempo se había equivocado?<sup>91</sup> ¿Quién tendrá la suficiente paciencia para soportar que el vulgo, o *el entorno social*, lo llame, por ejemplo, extravagante, escéptico o ateo, por haber asumido otros principios de vida?

Este temor a cambiar de principios, o a no admitir ninguno innato, puede fundarse también en un *temor religioso*, pues no pocos sostienen que Dios mismo estableció esos principios en toda mente humana y, que al ser los primeros deben ser los más venerados.

21. Mas de hecho los hombres han creído casi en cualquier cosa; las han divinizado y las han convertido en principio de la conducta humana, "hasta el punto de que están dispuestos en todo tiempo a morir en confirmación de su verdad"<sup>92</sup>, por ello es necesario examinar cuáles son los principios que fundamentan el conocer verdadero.

Locke estima que no es una característica de los primeros principios se halla en que deben ser creídos y recibidos *sin examen y sobre la fe de la propia autoridad*, pues de este modo, algo habría que podría ser creído por todos y podría constituirse en principio rector del conocimiento y de la vida humana en todos los tiempos.

Mas si es necesario examinar los primeros principios de una filosofía entonces

<sup>88</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 58, L. I, c. III, n. 24.

<sup>89</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 58, L. I, c. III, n. 24-25. Cfr. CALDERÓN, J. *Principios hermenéuticos para una didáctica de la filosofía en Insterticios*, 1995, n. 2, México, p. 33-50.

<sup>90</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 78, L. I, c. IV, n. 24. Cfr. LOCKE, J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Bs. As., Alianza, 1990, n. 61, p. 82.

<sup>91</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos*. O. C., 33. LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963. *Of the Conduct of Understanding*, Vol III, p. 217.

<sup>92</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 59, L. I, c. III, n. 27.

es necesario averiguar si los rasgos o características de esos principios son verdaderos, auténticos, legítimos. Si esto sucede, deberemos abrazar esos principios tan útiles para el pensar y vivir humanos. Mas el argumento del *consentimiento universal* que la gente otorga a un principio, único argumento aducido, no parece ser suficiente a Locke, para aceptar un principio como innato.

*El principio del empirismo de J. Locke.*

22. **J.** Locke *ha rechazado la existencia de principios innatos* en la mente humana. Por su parte, estableció el *principio de su empirismo*, sobre el cual construirá su *sistema filosófico*. Afirma, en efecto: “Me propongo levantar un edificio uniforme y bien trabado en todas sus partes”<sup>93</sup>.

En favor de sus principios que fundamentan su sistema filosófico, Locke creía tener “a la experiencia y la observación desprejuiciadas” de cada lector, de modo que cada uno debe averiguar si esos principios (o causas de explicación) son verdaderos o no lo son. Con esto J, Locke renunciaba a elaborar un principio metafísico de filosofía, e intentaba someterse a la experiencia, generando una filosofía *empírica* (ἐν πειρα: en prueba, experimentado, ensayado); basada en la *experiencia* (ex [desde] - per [a través de]: lo que -desde los objetos- pasa por los sentidos).

23. **I**ndudablemente que Locke estimaba sinceramente que el principio de filosofía que él establecía era el verdadero, esto es, el que respondía a lo que es el origen del conocimiento humano. “Mi única meta ha sido la verdad, y donde me ha parecido que me conduce, allí ha seguido imparcialmente mi pensamiento”<sup>94</sup>.

El *principio del empirismo* (y de todo conocimiento humano, según la filosofía empirista) es, pues, formulado por J. Locke de la siguiente manera:

“Inicialmente los sentidos dan entrada a ideas particulares y llenan el receptáculo hasta entonces vacío, y la mente, familiarizada poco a poco con algunas de esas ideas, las aloja en la memoria y les da nombres”<sup>95</sup>.

No existe pues *ninguna idea innata*. El hombre adquiere todas sus ideas *de la experiencia*.

“Uno puede percibir cómo gradualmente y con el tiempo, las ideas entran en sus mentes (la de los niños), y que no reciben ninguna más, ni ninguna otra que no sean las que les proporcionan la experiencia y la observación de las cosas que se les presentan”<sup>96</sup>.

“Toda idea nunca percibida por la mente nunca estuvo en la mente” (*Whatever idea was never perceived in the mind was never in the mind*)<sup>97</sup>.

Lo que la memoria tiene, siempre estuvo antes, en la mente, mediante una percepción, de modo que no se puede recordar una idea como si fuese una idea totalmente nueva y antes desconocida por el entendimiento.

Las verdades universales “son el resultado en la mente de los hombres a partir del ser de las cosas mismas, cuando es debidamente considerado (*from the being of things themselves, when duly considered*)”<sup>98</sup>.

<sup>93</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 79, L. I, c. IV, n. 25.

<sup>94</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 77, L. I, c. IV, n. 23.

<sup>95</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 28-29, L. I, c. II, n. 15. Cfr. DE PIERRIS, G. *The Structure of Empirical Knowledge* en *Diálogos*, 1991, n. 57, p. 187-200.

<sup>96</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 61, L. I, c. IV, n. 2.

<sup>97</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 72, L. I, c. IV, n. 20 y 21.

<sup>98</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 78, L. I, c. IV, n. 24 y 25.

Brevemente dicho:

“¿De dónde saca (el hombre) todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra, de la *experiencia*: he aquí el fundamento de todo nuestro saber, y de allí es de dónde en última instancia se deriva. Las observaciones que hacemos acerca de los objetos sensibles externos (provenientes mediante las sensaciones), y sobre las cuales reflexionamos (reflexiones) nosotros mismos, es lo que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales del pensar”.<sup>99</sup>

Como advertimos, el empirismo de Locke explica el origen del material que conocemos (la materia del conocimiento); pero no explica porqué una cosa sentida es percibida intelectualmente (qué hace de la sensación un conocimiento: qué es formalmente lo que nos hace conocer), excepto por admitir como un hecho que el hombre tiene *la facultad de conocer*, la cual no queda explicada en su ser. Es éste el punto que analizará A. Rosmini.

La obra *Ensayos sobre la ley natural*, escrita por Locke entre 1660 y 1664, fue publicada póstuma. En esta obra, la existencia de Dios es probada por el orden admitido en la naturaleza y por el principio de causalidad. Admitido este orden es necesario postular un ordenador, al cual se le llama Dios. La existencia de Dios, a su vez, da sentido y fundamento al sentido universal a la ley de la naturaleza humana y moral que yace en los hombres, aunque a veces no respeten ese sentido de obligación moral e infrinjan la ley natural que lo hace surgir.

Locke admitía pues *una ley moral natural innata*. En la obra, tres veces publicada en la vida de Locke, titulada *Dos tratados sobre el gobierno*, dio por válida la existencia de una ley natural innata.

“El estado de naturaleza tiene una ley de naturaleza que lo gobierna y que obliga a todos, y la razón, que es esa ley, enseña a toda la humanidad que quiera consultarla”<sup>100</sup>.

La ley de la naturaleza es la recta norma de la razón, afirma Locke, y en el *Ensayo sobre el entendimiento humano* admite que esa luz ha sido establecida por Dios y promulgada por la luz de la naturaleza (*by the light of nature*)<sup>101</sup>. Pero es en el póstumamente editado *Ensayos sobre la ley natural* que Locke explica en qué consiste esta norma innata. Menciona que algunos toman a la ley natural como “una luz ínsita en nosotros por la naturaleza”; pero él la toma como la “disposición de la voluntad divina, cognoscible por medio de la luz natural del intelecto, que indica lo que es conforme o disconforme con la naturaleza racional”<sup>102</sup>.

Mas la ley natural no termina siendo una idea innata o una norma con varias ideas innatas; sino “una prescripción de la razón, en cuanto la razón más que instituir y prescribir esa ley de naturaleza, la busca y la encuentra, sancionada por un poder superior, ínsita en nuestro ánimo sin ser él el autor, pero sí su intérprete”. *La ley innata no es pues una idea innata*, sino que la razón puede conocerla con la ayuda de su luz natural. En este contexto, la ley innata queda en manos de la actividad de la razón que la descubre.

“Al afirmar que la luz de la razón constituye el indicio de esta ley, no se entiende concebirla (a esta luz) como si fuese una cierta luz interna, puesta en el hombre por la natura-

<sup>99</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 78, L. II, c. I, n. 2. Los paréntesis son nuestros, pero responden al sentido y título de ese párrafo, aclarado luego en los párrafos números 2 y 3: “All ideas come from Sensation or reflection”. Cfr. MACKIE, J. *El empirismo y las nociones innatas*, en MACKIE, J. *Problema en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p.50-54.

<sup>100</sup> LOCKE, J. *Two Treatises of Government*. Cambridge, University Press, 1960, Cap. 2, n° 6.

<sup>101</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 336, L. II, c. XXVIII, n. 8.

<sup>102</sup> LOCKE, J. *Essay on the Law of Nature*. Oxford, Clarendon, 1958, Cap. 1.

leza... Esta luz no es claramente visible en nuestro ánimo... pero es una verdad que el hombre puede llegar a conocer por sí solo, sin la necesidad de la ayuda de otro"<sup>103</sup>.

Locke no reconoce como idea innata a la ley natural, pues esto no se ve confirmado por tantas personas que dudan sobre lo que se deba hacer y no hacer. Concedido esto Locke cree que se confirma su tesis: "La ley de la naturaleza es cognoscible mediante la luz natural", por lo que no es una idea innata por sí evidente; pero para conocerla se requiere el recto uso de la razón, cosa que no todos hacen.

Como se advierte, la ley natural y la luz natural de la razón (que podría pensarse constituyen algo objeto) quedan reducidas al ejercicio de la razón y, en última instancia, al sujeto. Si la ley natural fuese una idea innata, todos la conocerían (niños y adultos) sin error; pero como esto no sucede, Locke admite que la ley natural se puede descubrir con el recto uso de la razón, pero no todos lo logran. En consecuencia, ninguna idea innata, objetiva y evidente se halla presente en el entendimiento humano por naturaleza. Solo es innato el poder (la facultad o potencia de) conocer y pensar. El entendimiento (*understanding*) "no es nada más que la facultad de pensar (*faculty of thinking*)"<sup>104</sup>.

24. En conclusión, según Locke, lo que algo es, el ser de algo se explica indicando su origen.

1) El *origen* de todos los conocimientos humanos se explica, ante todo, por la *percepción* de los objetos sentidos y luego por la *reflexión* que el hombre opera sobre lo percibido por alguno de los sentidos.

2) El origen del conocimiento explica, a su vez, lo que es el conocimiento, el *ser* (psicológico) del conocimiento humano. Admitido como un hecho (no explicado) que el hombre posee la *facultad de conocer y pensar*, los demás conocimientos se explican *analizando su origen*, en un tiempo y lugar determinado.

3) En el contexto de la filosofía de Locke, el análisis del conocer nos indica que el *ser del conocimiento humano* es un poder: ante todo, una *modificación del sentir* del hombre; luego un sentir observado, percibido, reflexionado, cuando es motivado por un objeto. Este es el origen y el ser del conocimiento humano. Como el origen del conocer es la percepción (una modificación observada del sentir del psiquismo), a ello se reduce también el ser fundamental del conocer humano activo. Cuando no actúa es una pura potencia de conocer.

4) Una idea es pues, ante todo, el *objeto* de una sensación, percibida y luego reflexionada.

5) Esto supone admitir que el ser es uno solo: la realidad sentida y percibida por el psiquismo. Se trata de una *ontología realista y monista*: no hay otro modo de ser (por ejemplo, el ser de las ideas) que sea un ser distinto de la realidad; se trata de la misma realidad sea física que psicológica<sup>105</sup>.

EL PRINCIPIO DEL CONOCER SEGÚN EL IDEALISMO OBJETIVO DE ANTONIO ROSMINI.

*El sentido de la investigación de Rosmini.*

25. Dijimos que John Locke trata de explicar lo que es una idea (o sea, el ser de la

---

<sup>103</sup> LOCKE, J. *Essay on the Law of Nature*. O. C., cap. 2.

<sup>104</sup> Cfr. *The Correspondence of John Locke*. NIDDITCH, P. (Ed.). Oxford, Clarendon Press, 1976. *Second Letter*, p. 72.

<sup>105</sup> Cfr. PIEMONTESE, F. *Idealismo e Realismo in una prospettiva ontologica* in *Giornale di Metafisica*, 1959, III, 329-341. TRIPODI, A. M. *Fondamenti della gnoseologia critica contemporanea*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1992.

idea) a partir del *origen* que las ideas tienen en el hombre. Como según Locke, el conocimiento se origina y se fundamenta en lo que percibimos a través de los sentidos, el principio del conocimiento se halla en la experiencia sensible y su sistema filosófico bien puede llamarse *empirismo*.

Por el contrario, Antonio Rosmini estimaba que primero se debe llegar a saber que *es* el conocimiento (el *ser* del conocimiento, el conocimiento en su esencia); y luego podemos detenernos a considerar cómo son los conocimientos según su origen en el hombre, los tiempos, los lugares; pero el origen (temporal, psicológico) de los conocimientos no nos dice, sin más, lo que es el conocimiento en su ser último, fundamental; sino solo como aparecen en el hombre.

Estudiando el origen de las ideas, se advierte cómo se originan los conocimientos acerca de los entes que nos rodean y que percibimos; pero no se explica el origen de la facultad de conocer. Esta facultad (el poder conocer) es tomada por los empiristas como un hecho que no necesita explicación.

26. Para Rosmini, lo que *siempre queda sin explicación* (y siempre se da por supuesto), entre los filósofos empiristas, es en qué consiste *el ser del conocer*, lo esencial del conocer, la idea fundamental que hace a la inteligencia inteligente.

“El gran problema de la filosofía está todo en esta pregunta: ‘¿Qué es el conocer?’ La cual se reduce a esta otra: ‘¿Qué cosa es la idea?’; la cual es justamente lo que hace conocer. Y se advierta bien que no se trata de explicar este o aquel acto de conocer; sino simplemente el conocer”<sup>106</sup>.

Según Rosmini, y en contraposición con lo que pensaba Locke, no se puede partir más que de la búsqueda de la *esencia del conocer*, no entendida como acto del sujeto ya constituido; sino como acto constituyente que está constituido por un objeto inteligible que hace inteligente a la inteligencia. El *ser por sí mismo inteligible* (la idea del ser) es *condición de posibilidad* del conocer. En la concepción de Rosmini, el ser no es solo en la *forma esencial de realidad* (el sujeto que siente y lo sentido); sino que al ser le es igualmente esencial el ser de la idea: la *idealidad*, irreductible en su ser a la realidad<sup>107</sup>. Hay pues una pluralidad de formas de ser (realidad, idealidad, moralidad), igualmente esenciales al ser.

27. El *conocer* puede tomarse en varios sentidos que conviene distinguir:

1) Impropiamente puede considerarse al conocer, confundiéndolo con la sensación, como *algo del sujeto*; como algo que tiene todo su ser en el sujeto que siente, y entonces se piensa que el conocer es la opinión que cada sujeto se hace de alguna cosa. En este sentido, se confunde el conocimiento con la *opinión*, con las *sensaciones*, con los *puntos de vista* del sujeto, y se estima que el conocer es *algo subjetivo*; algo que representa las mutaciones del sujeto ante un objeto. En este sentido, el conocer no es algo objetivo; sino algo del sujeto real: “Lo real no es objeto por sí mismo, sino es solo sujeto o pertenencia del sujeto”<sup>108</sup>.

<sup>106</sup> ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*, a cura di P. P. Ottonello. Roma, Città Nuova, 1979, p. 313.

<sup>107</sup> ROSMINI, A. *Sistema filosofico* en *Introduzione alla filosofia*. O. C., n. 166-174, p. 281-283. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofia con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. I, n. 148, 173-174. FORMICHELLA, G. *L'essere nel pensiero di Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 2, p. 157-172. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994, p. 55-78..

<sup>108</sup> ROSMINI, A. *Sull'essenza del conoscere* en *Introduzione alla filosofia*. O. C., p. 315. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofia*. Roma, Edizione Roma, 1938, Vol. IV, n. 40. ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 200-202. OTTONELLO, P. P. *Ros-*

2) Como una *acción o actividad* del sujeto, distinta por ejemplo del querer o del comer; algo que el sujeto hace, pero que no es el sujeto.

3) Propiamente, como el objeto conocido: como conocimiento. En este último caso, a) el conocer está constituido, en un sujeto, *por el objeto conocido*, de modo que no habría conocimiento si no hubiese un objeto conocido, por más que el sujeto hiciese o realizase alguna actividad (de modo análogo, el hombre podría abrir y cerrar los ojos intentado ver, pero nada vería si no hubiese objetos). b) Cuando el conocer termina en un objeto y está constituido por el objeto, se llama entonces, más exactamente, "*conocimiento*". c) En este caso, el conocimiento es *objetivo* en cuanto el acto de conocer expresa lo que es el objeto: "El sujeto, al percibir el objeto, no lo recibe en sí como un agente; sino solo lo ve distinto de sí. Él no tiene necesidad, para percibirlo, de darle la propia medida, como sucedería en el contacto sensitivo, donde la parte tocante es medida por la parte tocada"<sup>109</sup>; el objeto inteligible, que hace al hombre inteligente, es luz para la inteligencia; y la luz, al iluminar, no deforma los objetos sino posibilita conocerlos; d) el conocimiento entonces es *verdadero* si expresa lo que es el objeto en su inteligibilidad ("conocimiento verdadero" es, en efecto, aquel que expresa, en forma inteligible, lo que cada cosa es: expresa el ser inteligible de la cosa); e) es un conocimiento *erróneo*, por el contrario, si -incluso inconscientemente- no lo hace; y es *falso* si con él el hombre oculta a otro el interés particular que tiene sobre el objeto. El conocimiento erróneo o falso no es propiamente conocimiento; sino solo actividad para conocer pero que no llega a su objeto.

*De la esencia al origen del conocer.*

28. **A**nte todo debemos saber qué es conocer, cuál es su requisito mínimo para que exista. Si sabemos esto sabríamos qué es, en su esencia o ser, el conocer y la facultad o poder de conocer.

Ahora bien, según Rosmini, conocer no es cualquier acto o actividad del sujeto humano; no hay conocimiento sin un objeto conocido, y sin distinción entre el sujeto cognoscente (el que hace la acción y es real) y el objeto conocido (donde termina la acción; y es, por un lado, idea, inteligibilidad en su forma; y, por otro, es la que hace conocer un contenido o materia de conocimiento)<sup>110</sup>. Si alguien dijese que conoce y no conoce nada, ningún objeto, estaría diciendo una contradicción.

Si esto es así, preguntarse qué es conocer, en su esencia, significa preguntarse por cuál es *el objeto constituyente fundamental* que hace que el conocer y el conocimiento existan.

Ahora bien, no hay acto constitutivo de la facultad de conocer si no hay un objeto conocible, inteligible de por sí, que haga que el sujeto sea cognoscente, inteligente, que adquiera inteligencia.

29. **E**stando así las cosas, Rosmini analiza los conocimientos y advierte que en todos ellos hay algo en común: el *ser indeterminado*.

Si analizamos el conocimiento de un objeto como esta silla o esta mesa, advertimos que tienen: a) algo en *común* (que es que *son*, tienen ser); y b) algo en *particular o propio* (el ser silla y no ser mesa, por ejemplo).

Si analizamos, además, el conocimiento de un objeto como esta silla advertimos que podemos prescindir de sus accidentes y seguir teniendo presente un conoci-

---

*mini. L'ordine del sapere e della società.* Roma, Città Nuova, 1997, p. 81-83.

<sup>109</sup> ROSMINI, A. *Psicologia con alcuni scritti inediti di carattere psicologico.* Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol., II, n. 1386, 1288, 1428-1429.

<sup>110</sup> ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema.* Milano, Signorelli, 1966, p. 51.

miento (podemos, por ejemplo, dejar de considerar que la silla sea de color marrón, que sea de madera, que posea cuatro patas, etc.). Solo cuando no pensamos más nada de ella, cuando no hay ni siquiera ser en el objeto de nuestro conocimiento, deja de existir el conocimiento.

Esto significa, de hecho, que todo conocimiento está constituido por el ser (al menos indeterminado) como de una condición mínima, esencial y fundante de la facultad o potencia de conocer y de todo acto de esa facultad.

Rosmini parte pues de este hecho obvio y simplísimo: “El hombre piensa el ser en modo indeterminado”. Esto es un hecho; no un hecho cualquiera; no es un hecho contingente (que puede existir o no, e igualmente podría haber conocimiento): se trata de un “*hecho primero, necesario, inteligible en sí*, a partir del cual todos los otros hechos son necesarios, inteligibles”<sup>111</sup>. Este es el único hecho del cual puede partir un sistema de filosofía, porque es un hecho que tiene en sí su inteligibilidad, su necesaria interpretación primera. Los demás hechos requieren una teoría que los haga inteligibles. Por el contrario, cualquier otra explicación que se quiera dar de este hecho primero no puede poner en duda el hecho mismo y su inteligibilidad<sup>112</sup>. Solo explicada la esencia del conocer, es posible explicar después el origen del mismo.

“El ser tiene por lo tanto una *cognoscibilidad* absoluta y esencial: nosotros (sujeto) tenemos una cognoscibilidad por el ser: las cosas diversas de nosotros y del ser tienen su cognoscibilidad por medio de nosotros y del ser. Esto es, en cuanto ejercen una fuerza sobre nosotros, y conociendo nosotros mismos por el ser, conocemos también las actividades que nos modifican” (en nuestros sentidos)<sup>113</sup>.

*Qué entiende Rosmini por idea: la idea es la inteligibilidad, universalidad y la verdad primera.*

30. Con el vocablo *noción* Rosmini indica la presencia de un conocimiento imperfecto en la mente, esto es, sin todas las propiedades que pueden contenerse en esa noción<sup>114</sup>. La noción es *un inicio de conocimiento* acerca de algo. La *innata idea del ser*, con la cual todo hombre nace, es en este sentido, una noción por la información imperfecta que aporta: nos hace conocer lo que es el *ser* (la *noción más simple e indeterminada posible*); pero no nos hace conocer ningún ente, o sea, ninguna limitación del ser. Pues un *ente* no es más que el ser con alguna terminación, sin indicar aún de qué limitación se trata, sin que sepamos que es una idea, una realidad, o un acto moral<sup>115</sup>.

Con el vocablo *idea*, por su parte, Rosmini señala la inteligibilidad del ser, por lo que propiamente hay solo *una sola idea, y es innata: la idea del ser*<sup>116</sup>; pero como los entes o cosas participan del ser, en cuanto son, se puede hablar análogamente de ideas en plural (aunque no innatas). La inteligibilidad es dada, al hombre y a la cosas, por el ser; es propiedad esencial del ser: el ser es inteligible de por sí, sin requerir de otra cosa (¿qué otra cosa habría fuera del ser?) que lo haga inteligible, posible de ser entendido para una mente. La inteligibilidad es una forma esencial del ser.

---

<sup>111</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 1475, 521.

<sup>112</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 398.

<sup>113</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1229.

<sup>114</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1121 nota; 1430, nota; 1432.

<sup>115</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. Roma, Edizione Roma, 1938, Vol. II, n. 519.

<sup>116</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. I, n. 65; Vol. V, Libro IV, n. 123. DARÓS, W. “Ser” y “ente” en A. Rosmini, en *Sapientia*. Bs. As., 1978, n° 127, p. 54-68. DARÓS, W. *Ser y verdad en el pensamiento de A. Rosmini. Confrontación con el pensamiento de M. Heidegger* en *Rivista Rosminiana*, 1993, II, p. 145-172. DARÓS, W. *Ser (del conocer) y los entes en A. Rosmini. Confrontación con el pensamiento de M. Heidegger* en *Estudios Filosóficos*, n. 119, 1993, p. 63-100.



En cuanto a su contenido (por lo que nos hace conocer), la noción (si es verdadera) y la idea, son lo mismo. Pero por la forma de llegar a ser no solo lo mismo: pues la *idea* es inteligible por el ser que participan la inteligencia y las cosas; y las *nociones* llegan a ser por la elaboración que hace el hombre al conocer. Las nociones mueren con el hombre; pero, no obstante, las cosas no dejan de ser inteligibles (posibles de ser entendidas por otras mentes).

La idea del ser es aquello que nos hace conocer (sin que el hombre sea consciente de ello) la inteligibilidad del ser; y es el medio para conocer todo lo que (con uno u otro límite que aportan los sentidos) es ente.

Ahora bien, pensar el ser en modo indeterminado supone tener *la idea del ser* en modo inteligible e indeterminado; porque la *idea* no es más que *el medio para conocer*, no pudiéndose pensar el ser sin tener su idea. La idea es lo inteligible de una cosa, lo que nos hace formalmente *inteligible* una cosa. No se confunda, en efecto, la idea con el concepto. El *concepto* indica lo concebido por la actividad del hombre al conocer y en lo cual conoce: el término y contenido de una gestación mental; pero lo que nos hace conocer algo sensible es la idea del ser (medio y continente inteligible), limitada a los datos aportados por los sentidos y hechos (o gestados) inteligibles en la percepción. Muchos son pues los conceptos en los cuales conoce la mente humana; pero la innata idea del ser, por la cual conoce, es única<sup>117</sup>. Por eso, Rosmini afirma que los conceptos son intuitos en la idea<sup>118</sup>.

La *idea del ser* es la *inteligibilidad del ser*; es el ser el cual por sí mismo es inteligible, entendible; es más, es lo que hace que una inteligencia sea inteligencia, entienda, sea inteligente. Es la causa formal (no eficiente) de la inteligencia. Lo menos que puede entender una inteligencia para ser inteligencia es el ser, y esto lo hace por *medio* de la idea del ser, esto es, por el mismo ser en cuanto es por sí mismo inteligible<sup>119</sup>.

Para algunos, sin embargo, entender el *ser indeterminado* les parece lo mismo que no entender *nada*, porque el ser al no estar determinado no es ninguna cosa, ningún ente, nada limitado. Pero, por cierto, *el ser no puede confundirse con la nada*. Si la inteligencia tuviese a la nada en absoluto por objeto, nada entendería, no sería inteligente, ni inteligencia<sup>120</sup>.

31. El ser, en efecto, no necesita que otra cosa lo haga inteligible. ¿Qué sería esa otra cosa totalmente distinta del ser? ¿La nada? Pero la nada no es; es nada de ser; es ausencia de objeto inteligible y, por lo tanto, no puede ser inteligible. Si no hay nada que pueda hacer inteligible al ser, sin el ser, esto significa que *el ser es inteligible de por sí, por él mismo*, por sí solo. La inteligencia humana lo que hace es conocerlo; y al conocer el ser indeterminado, se hace mínima y esencialmente inteligencia e inteligente; y con ello adquiere la posibilidad (la potencia) de conocer los entes, ayudada por los sentidos que le otorgan los límites de cada ente.

Cabe advertir, en este contexto, algunas características de la idea del ser. La

---

<sup>117</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. I, n. 65. ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Bocca, Vol. II, p. 165, n. 1086, nota 1. Escolásticamente podríamos decir que la *idea* es aquello por lo cual se conoce, la inteligibilidad (*id quo*); el *concepto* es aquello en lo que se conoce, el continente (*id in quo*); y la cosa conocida es lo que se conoce (*id quod cognoscitur*). Cfr. GILSON, É. *Lingüística y filosofía*. Madrid, Gredos, 1974, p. 158, nota 25.

<sup>118</sup> ROSMINI, A. *Psicología*. O. C., Vol., II, n. 1460. Cfr. DARÓS, W. R. *Planteamientos filosóficos acerca del constructivismo. Observaciones desde la filosofía de A. Rosmini* en *Revista Nuevas Propuestas*. U.C.S.E. (Universidad Católica de Santiago del Estero) N° 26, Diciembre de 1999, p. 105-144.

<sup>119</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., Vol. II, p. 165, n. 1086. Cfr. BENVENUTI, S. *Saggi critici sulla filosofia di A. Rosmini*. Trento, Temi, 1957.

<sup>120</sup> DARÓS, W. *La defensa del nihilismo posmoderno realizada por G. Vattimo. Observaciones desde el pensamiento de M. F. Sciacca* en *Revista de Filosofía*. (México), 1997, n. 89, p. 151-187.



*inteligibilidad* del ser es la *universalidad* del ser: una idea es universal cuando la mente la puede aplicar, como una luz, a diversos objetos sin que se agote<sup>121</sup>. *La idea del ser es la idea más universal*, porque es la más aplicable: se aplica a todo lo que es, en cualquier forma, en cualquier tiempo, con cualquier límite que percibamos mediante los sentidos o que le queramos imaginar.

Por otra parte, la idea del ser es la *verdad primera*, porque es la inteligibilidad primera de todo lo que es. La *verdad*, antes de ser una adecuación con la inteligencia, es lo que nos hace conocer lo que cada cosa es, ni más ni menos. En este contexto, toda idea determinada (no toda noción o concepto) es una verdad determinada (no toda la verdad), objetiva, aunque no tengamos subjetivamente conciencia de que lo es<sup>122</sup>.

El conocimiento, en su inicio, es verdadero pues tiene intelección de la idea del ser en su objetividad, en su ser: "El sujeto no subjetiviza la verdad" al intuirlo y al percibirlo<sup>123</sup>; si lo hiciera ya no sería la verdad, no sería un conocimiento verdadero que lleva a conocer lo que es el sujeto, sino solo la expresión de deseos del sujeto.

32. Si se analiza la idea del ser se advertirán otras características propias. La idea del ser, por ejemplo, es *simple*: en ella no hay más que ser. Lo único que podemos imaginar que se le opone es la nada, la cual no es. Esto significa que la idea del ser lo abarca todo, como el fundamento de todo lo que es; pero también significa que no es todo, sino solo una forma de ser: la forma ideal de ser, la *idealidad del ser* (no en el sentido de lo mejor del ser sino entendida como la inteligibilidad del ser). No es la *realidad* o la *moralidad del ser*, por ejemplo<sup>124</sup>.

La idea del ser es "en" la mente humana (no porque se halle en un lugar, sino porque es objeto en relación a la mente que es sujeto. La idea del ser *existe* (porque todo lo que es, en cualquier forma, existe); pero no subsiste, *no es real*, no es una realidad; o sea, no es, por ejemplo, un sujeto que actúa y siente. Ella es ideal: tiene el ser propio de la idea (el ser inteligible de por sí) y, sin embargo, no es creada por el hombre; no es un producto psicológico. Admitir la existencia de la idea del ser, como parte del ser y no creada por el hombre, supone combatir un *prejuicio materialista y empirista*, por el cual todo lo que existe es material y cae bajo alguno de los sentidos, los cuales solo perciben lo sensible, no lo inteligible.

Es más, una idea (como la idea del ser), que no la ha creado el hombre (pues sin ella el hombre no existe realmente), nos hace pensar que ella debe pertenecer a otra Mente (infinita como la misma idea del ser) en la cual tiene su fundamento y que es la Realidad plena del ser. El ser, pues, aparece en la filosofía de Rosmini, como *unidad en la pluralidad* de sus formas esencial. El principio de la gnoseología rosmينية nos remite, por lo tanto, a una nueva concepción del ser, y con ello a un nuevo sistema filosófico.

*Idealismo objetivo.*

33. Mas adviértase bien, la inteligencia humana no es inteligente porque el hombre mediante ella hace el acto de entender al ser; sino porque el ser, al ser inteligible de por sí, y al serle presentado al sujeto hace formalmente al sujeto inteligente.

El conocer es pues un acto producido (en la mente de un sujeto) ante todo por la presencia objetiva del ser inteligible, no solo por la actividad del sujeto cognoscente. El ser *inteligible* es la *idea del ser* y es el objeto *esencial* de la mente; por ello es la men-

---

<sup>121</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 428, 1474.

<sup>122</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1218. ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. III, n. 790, 1018.

<sup>123</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*. Milano, Bocca, 1941, p. 285.

<sup>124</sup> ROSMINI, A. *Sistema filosofico en Introduzione alla filosofia*. O. C., p. 237, n. 39.

te *objetiva* (en lo que conoce) de un sujeto; pero no es subjetiva. La *idea del ser* no es una creación del sujeto humano; por el contrario, un sujeto viviente es humano e inteligente solo cuanto le es dado intuir la idea del ser inteligible.

La *esencia objetiva del conocer* se halla entonces en la *idea* y como tal, *en lo inteligible del ser* indeterminado. La idea del ser tiene como contenido el ser indeterminado (no nos da información acerca de ningún ente finito); pero en su forma es objetiva y es la inteligibilidad del ser<sup>125</sup>.

La idea del ser es, pues, “innata pero no subjetiva”, afirma Rosmini al criticar a Locke<sup>126</sup>. Ella es el objeto esencial sin el cual no hay sujeto inteligente; porque otra característica de la idea del ser consiste en ser *objeto* (no sujeto): objeto para una inteligencia de un sujeto, por lo que todo lo que conoce el sujeto, si llega al ser participado en las cosas, es conocimiento objetivo.

34. La inteligencia se constituye pues cuando a un sujeto le es dado intuir la idea inteligible del ser indeterminado. La *intuición* no es un acto reflejo, consciente, de alguien que ya es inteligente; sino que es la *relación directa, fundante, causada objetivamente por el ser inteligible* (idea del ser). La intuición es conocimiento directo entre sujeto y objeto, fundante éste de aquél; y no debe confundirse con el conocimiento reflexivo, consciente.

Mediante la intuición del ser ideal, el hombre comienza a conocer, adquiere inteligencia; pero aún no es consciente de conocer. *Sabe qué es el ser; pero no sabe que sabe*. Solo conoce el ser indeterminado; pero aún no conoce ningún ente de este mundo.

35. Aquí se halla el principio del conocer y el fundante origen de todo otro conocimiento posterior de los demás entes, que será obtenido mediante el conocimiento de la limitación que proviene de los sentidos. Los entes, en efecto, se distinguen *ser* en cuanto siempre implican al menos una determinación. Los entes implican: 1) al ser (indeterminado, inicial), 2) determinado de una u otra forma, lo que le da al ser un límite y este límite es entonces el constitutivo de un ente.

Por ello, el sistema filosófico de Rosmini puede llamarse *Idealismo Objetivo*. El origen de lo típicamente humano se halla en la intuición del ser en cuanto es ideal, inteligibilidad, universalidad. El vivir es compartido con las plantas y animales; el sentir es compartido con los demás animales sensibles; pero el conocer es propio del hombre e implica una *participación*, en la inteligencia, del ser indeterminado, inteligible, universal. Ahora bien, como la inteligencia (cognocente) participa un objeto (lo conocido) que no es ella, participa algo objetivo (la idea del ser), entonces, en principio, la filosofía rosminiana es un *idealismo* y es *objetivo*. Si la idea del ser fuese una idea creada por el hombre que ya puede conocer, entonces su idealismo sería subjetivo: la idea del ser dependería de la creatividad del hombre.

36. Las filosofías, en efecto, deberían recibir su nombre del principio que funda el sistema de conocimientos (no tanto del nombre del autor que creó el sistema filosófico). Si para un filósofo, la razón es el principio de la explicación de todo el sistema de ideas de su filosofía, entonces ella será un *racionalismo*. Si el principio asumido es la experiencia (y a partir de ella, un filósofo explica sistemáticamente todas las consecuencias de su filosofía) entonces su sistema es un *empirismo*.

Cada *filosofía nueva* implica una *idea del ser con un nuevo contenido*, a lo que ser reduce todo en última instancia: ser entendido, por ejemplo, ya como sensible [sensismo], ya como materia (materialismo), como idea (idealismo), como espíritu (espiritua-

---

<sup>125</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. III, n. 1008. Cfr. ALMORÍN, T. *Racionalidad, límite y sentido* en *Intersticios*, 1998, n° 9, p. 57-67.

<sup>126</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 64, nota 1.

lismo), como lo incapaz de ser conocido (escepticismo), etc.

Todas son, sin embargo, filosofías en cuanto suponen: 1) un *sistema* de conocimientos con consecuencias explicadas por medio de principios (empíricamente verdaderos, falsos, o probables); 2) organizados *por el hombre* (con sus grandezas, limitaciones e intereses individuales y sociales); 3) para darse al menos una *explicación última, fundante*, acerca de qué son las cosas (ser que recibe muchos y diferentes contenidos en cada filosofía); por lo que las filosofías se distinguen de las ciencias; 4) explicación que debe ser *validada* al menos con la coherencia (lo que le otorga una verdad lógica); y además, sin es posible, con la confrontación con la realidad en alguna de sus consecuencias deducidas (verdad empírica)<sup>127</sup>.

*Conocer y sentir.*

37. El sentir es distingue del conocer. El sentir es un acto del sujeto en cuanto es: 1) la vida del sujeto (sentir y vivir, en este caso, es lo mismo: un sentimiento fundamental); 2) o una modificación de la vida del sujeto, de su sentimiento fundamental (y, en este caso, las sensaciones son unas modificaciones del sujeto sensitivo)<sup>128</sup>.

La *sensación* es pues el término del acto de sentir y *es siempre subjetiva*: es la modificación del sentimiento del sujeto con ocasión de un objeto interno o externo al sujeto. La sensación implica un sujeto y un extrasujeto; pero no implica (como el conocer) una distinción entre el sujeto sensitivo y el objeto sentido; porque la sensación es una modificación del vivir del sujeto mismo. Si podemos *distinguir*: 1) nuestra sensación de 2) lo extrasujetivo (la cosa real) que sentimos, ello se debe a la inteligencia, no a la sensación. Si lo que sentimos no fuese también conocido, no tendríamos idea de la sensación; no sabríamos lo que ella es; nos resultaría ininteligible. Sentiríamos sin saber que sentimos.

38. El hombre *siempre siente y conoce al mismo tiempo*, espontáneamente, por lo que le resulta difícil entender, en forma separada, lo que es una sensación (una modificación de su sentir) y lo que es una idea (un medio para conocer un objeto conocido). Sentir y conocer son *dos poderes distintos* (dos potencias) en el mismo hombre, *sujeto único* tanto del sentir como del conocer.

La unión del sentir y del conocer nos da la *percepción intelectual*. La *sensación* es la modificación del sentimiento fundamental de un sujeto sensitivo: es siempre subjetiva; la *percepción sensitiva* es esa sensación unida a un objeto sentido: es extrasujetiva. La *percepción intelectual* implica la percepción sensitiva más el conocimiento, por medio de la idea del ser, del objeto sentido: es, por lo tanto, objetiva. Por medio de la percepción intelectual llegamos al objeto, por medio del conocimiento de lo que es el objeto, aunque es aún un conocimiento directo, no reflexivo<sup>129</sup>.

Conocer, implica ya el percibir, el conocer inconsciente o directamente en primera instancia que algo *es* (el ser de la cosa percibida) en la forma que los sentidos nos dan sus limitaciones propia de ese ente. Conocer algo es siempre pues conocer el ser de ese algo, llegar al objeto en su ser: por ello conocer verdaderamente es un acto objetivo, vuelto hacia el objeto, fundamentado en el objeto. Sentir es una modificación del sentimiento fundamental del hombre, con ocasión de algo: por ello el sentir es un acto subjetivo; fundado en el sujeto.

Rosmini estima que los animales no conocen: solo sienten, recuerdan y perciben sensitivamente los objetos exteriores; pero no se ponen el problema de qué *son* las

<sup>127</sup> ROSMINI, A. *Sistema filosofico en Introduzione alla filosofia*. O. C., p. 225, n. 1-10. Cfr. DELVAL, J. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata, 2000.

<sup>128</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 417.

<sup>129</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 418.

cosas. El hombre es un filósofo en cuanto se pregunta no solo acerca de cómo se usan las cosas; sino además acerca de qué son ellas mismas, más allá de lo que él pueda sentir por ellas.

39. Una vez constituida la inteligencia humana mediante la intuición de la idea del ser, la primera forma de conocer directamente a un objeto de la realidad se da mediante la *percepción*, esto es, conociendo lo que es un objeto sentido. Esto se logra porque el hombre aplica espontáneamente la idea del ser a todo lo que siente. De este modo no solo lo siente, sino lo percibe, lo conoce directa e inconscientemente.

Para tener un conocimiento consciente, para *saber que se sabe*, es necesario hacer otros actos de conocimiento que se vuelven (reflexivos) sobre lo directamente percibido. Entonces tenemos no solo conocimiento sino también *conciencia* de conocer un objeto. De nuestras sensaciones que nos producen los objetos, no solo tenemos *percepciones sensitivas* (los sentimientos, como cuando nuestro cuerpo siente frío mientras dormimos en un habitación fría; pero no lo advertimos); sino además *las conocemos directamente* (tenemos conocimientos de los objetos); y, con frecuencia, volvemos sobre ellos y reflexionamos, de modo que tenemos *conciencia*: sabemos qué sabemos y qué no sabemos (tenemos conocimientos conscientes).

Resulta difícil hacernos una *idea* de la *sensación* o de la percepción sensitiva sola, pues ésta sin la compañía de ninguna idea es incognoscible. Y cuando la conocemos ya hemos unido: a) lo sentido en los sentidos, b) con la idea del ser, en la una sola percepción intelectual.

#### *El hombre corporal y espiritual.*

40. El hombre tiene un cuerpo que es lo que constantemente siente con un sentimiento fundamental, permanente y que lo constituye en su dimensión humana. Por ello, vivir para el hombre, es ante todo ser sujeto de un sentimiento. El hombre siente el cuerpo en el espacio con un *sentimiento fundamental corpóreo*, permanente. Con ocasión de los objetos exteriores el hombre tiene sensaciones; las cosas modifican su sentimiento.

Pero el hombre además siente la presencia de la idea del ser y, siendo ésta inteligible, adquiere el poder de conocer. El sentir la presencia de la idea del ser indeterminado, no es un sentimiento de una cosa; sino el *sentimiento fundamental, espiritual, permanente*. Existe, pues, en el hombre, según Rosmini, un sentimiento fundamental que por su terminación es corpóreo (por estar el hombre constituido con su propio cuerpo) y es también espiritual por la presencia de la inteligibilidad del ser. Por la intuición del ser, la inteligencia humana es a la vez capacidad de sentir lo espiritual y capacidad de conocer. Pero no por esto, el sentir corporal se confunde con el sentir espiritual o con el conocer.

Solo el conocer es propio del hombre (el sentir sensible es compartido con otros vivientes animales). Pero el hombre conoce porque participa de la idea del ser indeterminado, sin límites en sí, infinito, universal, inteligible. Este ser dota a la mente humana de una *dimensión universal, espiritual*, esto es, *independiente en su ser* de las cosas materiales y sensibles; cosas que conoce ayudada por los sentidos<sup>130</sup>.

Al operar, la inteligencia humana conoce las cosas sensibles; pero, según Rosmini, ella además conoce, por constitución, el ser en toda su inicial infinita dimensión de lo inteligible universal, indefinido. Por ello, la inteligencia participa de *un ser superior al de los demás vivientes*. Por ello también, el ser humano tiene *un valor y una dignidad superior* a la de los demás entes sensibles o naturales.

---

<sup>130</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 77, nota 1.

41. El hombre es un ser que naturalmente *es algo más que la naturaleza física*. Participa de un ser (mediante la fundante idea del ser, indeterminado, infinito, que no es ningún ente) el cual hace al hombre *metafísico* en un aspecto espiritual, aun siendo físico en su aspecto sensible corporal.

El *espíritu* tiene su fundamento en la intuición constitutiva de la idea del ser. El hombre como sujeto viviente es único, aunque con diversas funciones o actividades. El hombre en cuanto sujeto espiritual está constituido por la intuición de la idea iluminadora del ser, y *es como un "espacio" de luz*, espacio intangible, donde el sujeto *es libre* respecto de los demás objetos; donde cada sujeto individual ve intelectivamente y participa de esa luz del ser sin agotarla; y con ella conoce las cosas limitadas, sentidas, y construye su propios conceptos, y el concepto de su propio yo.

Por esta idea del ser, además, *el hombre es un ser social*; por su inteligencia vive relacionado con el ser, objeto de la inteligencia y con todos los entes a los que podrá conocer relacionándose de forma sensible e inteligible. Esta idea del ser constituye la base para la comprensión y de comunión (común unión) con los demás entes.

*El hombre es constructor de sus conocimientos adquiridos, no del ser fundante que lo hace inteligente.*

42. Solo la idea del ser es innata en el hombre: *es una participación* dada al hombre, *como una luz es participable* a muchos ojos, sin ser los ojos. Como la luz, análogamente, la idea del ser, inteligible en sí, trasciende los objetos conocidos, los actos y esfuerzos por conocer, los sujetos que conocen<sup>131</sup>.

*El hombre no crea la idea del ser*; pero a partir de ella es inteligente y capaz de "inteligir" los límites que los entes tienen y que se manifiestan en los sentidos.

Existen pues *dos formas fundamentales y distintas de conocer*: una mediante la *intuición* (y con ella el hombre capta el ser indeterminado, la esencia indeterminada del ser). La otra forma es por *percepción*, uniendo naturalmente la idea del ser a lo sentido.

La idea del ser *no es una sensación*, dado que ésta es subjetiva y aquella objetiva. La sensación no es inteligible en sí, la idea del ser sí lo es (pues fuera del ser nada hay; y nada no la puede hacer inteligible). La sensación siempre se acompaña de una imagen sensible, mientras *que la idea del ser no tiene imagen alguna sensible*; se la entiende (porque está presente a la mente) o no se la entiende.

La idea del ser tampoco puede ser *abstraída* de los conocimientos ya adquiridos: la abstracción es un proceso mental por el cual el hombre a partir de lo que conoce, *considera separadamente* una parte de un ente, prescindiendo momentáneamente de su relación con el todo, pero sin ignorar esta relación. Para abstraer es pues necesario: 1) conocer primero un objeto; 2) considerarlo separadamente luego; pero de esta manera con la abstracción no se explica cómo fue posible conocer el primer y fundamental conocimiento. Con la abstracción se pueden explicar los conocimientos *abstraídos* de otros conocimientos previos; pero no se explica cómo surge el conocimiento en su esencia<sup>132</sup>.

Así pues, según Rosmini, no existe otra forma de explicar qué es conocer sin la idea del ser, que fundamenta el principio constituyente del conocer, y es innata.

El primer principio, en la concepción rosminiana, podría formularse así: *la inteligencia nada conoce si no conoce el ser (al menos indeterminado)*. Conocida por intuición la idea del ser, la inteligencia adquiere potencia para conocer luego perceptiva-

---

<sup>131</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. IV, n. 1180. ROSMINI, A. *Vincenzo Gioberti e il panteismo*. Padova, Cedam, 1970, p. 6. Cfr. DARÓS, W. *El lumen naturale en Santo Tomás y el essere ideale en Rosmini en Sapientia*, 1976, n. 122, p. 251-258.

<sup>132</sup> ROSMINI, A. *Il Rinnovamento della Filosofia in Italia*. Lodi, Marinoni, 1910, p. 693.

mente, mediante los sentidos, todo lo que es, en cuanto es: tantos entes cuantos se pongan en contacto con los sentidos del hombre. Conocer las cosas en cuanto son, significa conocer de verdad, en la verdad, por la verdad del ser inteligible.

En efecto, la primera verdad de la inteligencia es, como ya afirmamos, el ser inteligible. *La verdad primera, hablando en general, es la inteligibilidad del ser*, lo que nos hace conocer lo que es cada cosa, en cuanto es, y no nos engañamos en su ser.

La idea del ser nos da *verdad indeterminada* del ser indeterminado, la cual nos dice solo que el *ser* es, sin decirnos nada de la realidad de las cosas, de las verdades de nuestro mundo. Para conocer la verdad determinada de una cosa, necesitamos de la ayuda de los sentidos que nos indiquen los límites del ser en esta o aquella cosa.

43. **E**l hombre nace pues, en la verdad de la idea del ser; nace como hombre inteligente por ella. La idea del ser es la luz de la razón (no la razón) humana y ella está unida al sujeto humano de modo que *es constitutiva de la naturaleza humana*; sin esta idea el hombre no sería ni humano, ni podría luego razonar. "La primera dignidad del sujeto humano consiste por lo tanto en la contemplación de la verdad"<sup>133</sup>.

*El hombre es libre, nace libre* en esa verdad de la idea del ser: ser libre significa que no depende de otra cosa para ser inicial y esencialmente inteligente. El hombre, sujeto finito, limitado, *no es creador, en este contexto, de su propio ser: del ser que lo hace ser inteligente*.

Pero el hombre sí es constructor de los conocimientos que, con la ayuda de la idea del ser y de los sentidos, va adquiriendo acerca de cómo son y actúan los entes de este mundo. El hombre, desde niño, necesita construir entonces su propia imagen y lógica (real o imaginada) del funcionamiento de las cosas, cuya información le viene dada por los sentidos.

44. **A**hora bien, ¿cuál es la guía para la construcción de los conocimientos?

Los conocimientos verdaderamente contruidos (contruidos en la verdad inicial) se rigen por este principio: *el ser es* (principio de identidad); y por este otro que explicita al anterior: *el ser es y no puede no ser al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto* (principio de no contradicción).

De estos principios se deriva otro: *el principio de causa o razón suficiente*. Lo que es, pues, es causa; o se explica mediante una causa que es su razón de ser.

*Crítica rosminiana a principio del conocimiento empirista.*

45. **N**o se crea -nos advierte Rosmini- que Locke parta de hechos y establezca principios. Locke partió de principios supuestos y luego descendió para dar razón de los hechos<sup>134</sup>. Estableció, en efecto, que no puede haber conocimiento (innato) cuando no se tiene conciencia del conocimiento. De este modo, Locke identificó: a) *conocer* (una relación directa del sujeto cognoscente con el objeto inteligible); b) con *conciencia* (un acto contingente del sujeto por el cual éste se vuelve sobre el objeto ya conocido y lo advierte)<sup>135</sup>.

Si Locke hubiese advertido esto, no hubiese negado que pueda existir *una idea*

<sup>133</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*. Milano, Bocca, 1941, p 67, 33, 82.

<sup>134</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 48, nota 1.

<sup>135</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*. O. C., p. 195, 88. Cfr. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 23, L. I, c.II, n. 5. "Es imposible que alguien perciba sin percibir que percibe". Cfr. L. II, c. XXVII, n. 9, p. 318. Mackie escribe: "Los argumentos de Locke son simples, incluso groceros. Dado que los niños, los adultos analfabetas y los idiotas carecen de aprehensión de las máximas especulativas, éstas no pueden estar impresas en todas las almas de los hombres. La aceptación universal no probaría lo innato; pero la no-universalidad lo refuta". MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 252.

*innata aunque no tengamos conciencia de ella.* Pero Locke repite reiteradamente que para él es ininteligible afirmar que alguien piensa sin tener conciencia de ello: "Pensar consiste en tener conciencia de que uno piensa"<sup>136</sup>. Para Rosmini, una cosa es: A) el conocimiento directo que un sujeto puede tener de un objeto (como la Idea del ser cuando le es dada al hombre para constituirlo como tal) mediante un acto llamado *intuición*; y B) otra cosa es un conocimiento vuelto sobre el conocimiento anterior para tomarlo como objeto con un acto que llamamos *reflexión*. La intuición de la idea del ser es un acto primero, sustancial, constitutivo del hombre; la reflexión, que da lugar a la conciencia, es un acto accidental, contingente.

46. Locke en lugar de admitir los hechos y buscarles una explicación, los niega cuando no cuadran con el principio que él acriticamente ha admitido. Así, por ejemplo, admite que tenemos la *idea* de sustancia, que hablamos de ella; pero como esta idea no puede provenir de la percepción (dado que se perciben los accidentes pero no la sustancia), ni puede proceder de una reflexión sobre la percepción, debe negarle valor de idea, por no ser clara y positiva. Ella es, en efecto, sólo genéricamente un *substratum* o soporte de los accidentes que sí se perciben<sup>137</sup>.

Otro hecho que Locke admite sin análisis es la definición de *idea*, semejante a la que en su época tenía vigencia y que precedía de Descartes. Descartes, en efecto, había concebido el pensar a la manera de todo actuar del sujeto del cual estaba seguro como el entender, afirmar, dudar, negar, querer, imaginar y sentir; pero no había prestado atención que estas actividades –iguales en cuando las realiza el sujeto– eran notablemente distintas por el objeto en el caso del sentir y del conocer. De esta manera, el conocer quedó reducido a una actividad subjetiva, de la que la filosofía moderna sacará las consecuencias.

"Con la palabra *pensamiento* me refiero a todo aquello que de somos conscientes que opera en nosotros (*nous l'apercevons immédiatement par nous-mêmes*). Y esta es la razón por la que en esto no sólo entender, querer e imaginar sino también el sentir (*sentir*) son la misma cosa que el pensamiento"<sup>138</sup>.

Locke admitió, pues, también sin análisis que en la percepción, *sentir* y *conocer* es *lo mismo*. Como, sin advertirlo, incluyó el conocer en el sentir, y de este modo no necesitó explicar el origen del conocimiento como algo esencialmente diverso. Como el sentir esto o aquello no es innato, sino que se adquiere y se explica mediante las potencias y a través de los sentidos, no necesitó apelar a ningún conocimiento innato. Recurrir a lo innato pareció ser entonces, para Locke, una hipótesis inútil. Esta concepción, implica en Locke, una ontología donde el ser es de una sola forma: es real; y ser real es ser sensible. La impresión nos da entonces con seguridad la sensación y la idea verdadera de las cosas, con solo advertirlas. La sensación y la idea fusionadas constituyen solo la advertencia (de la que Locke no explica si posibilidad, sino que toma como un hecho más) de la impresión<sup>139</sup>.

La ilusión de los filósofos sensistas y empiristas se halla en que estos filósofos, sin advertirlo, "hablan siempre de las cosas sentidas-conocidas, y no de las meramente sentidas"<sup>140</sup>.

<sup>136</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 94, L. II, c. I, n. 19; Cfr. p. 23, L. I, c. II, n. 5.

<sup>137</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 71, L. I, c. IV, n. 18.

<sup>138</sup> DESCARTES, R. *Oeuvres Philosophiques*. Paris, Alquié, Vol. III, p. 95. "Hoc est proprie quod in me *sentire* appellantur; atque hoc praecise sic sumptum nihil aliud est quam *cogitare*" (p. 186). Cfr. RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1983, p. 52-53.

<sup>139</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 122, L. II, c. IX, n. 2.

<sup>140</sup> ROSMINI, A. *Psicología*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. II, n. 1314. Cfr. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Caracterización de la influencia empiropositivista que guía el pensa-*



Para Rosmini, por el contrario, sentir y conocer son dos actos del sujeto humano que terminan en formas de ser distintas: la sensación termina sintiendo algo real, *sensibile*; la idea de una sensación termina en algo *inteligibile (idea del ser)* cuyo contenido limitado solamente está aportado por la sensación. ¿Pero cómo podemos entonces estar seguros de que lo que sentimos es lo mismo que lo que conocemos? En la filosofía de Rosmini, esta semejanza entre lo que sentimos y lo que conocemos está dado por la *identidad de ser y por la diversidad de sus formas o contenidos*. La sensación de manzana y la idea de manzana, son el mismo ser (porque el ser en esencia es uno); pero en sus formas de ser (sensación e idea) son dos formas de ser irreductibles la una a la otra. El sentir se da espontáneamente en el hombre. El hombre al vivir siente.

Entre lo que siente (objeto de la sensación a través del sentimiento fundamental corpóreo) y su conocimiento espontáneo, no cabe el error, porque al sentir y conocer algo espontáneamente se trata del mismo ente presentado bajo dos formas esenciales de ser. La sensación nos da la forma particular y real de ser de un ente; la idea de ese ente nos ofrece la universalidad o inteligibilidad de ese ente, esto es, nos hace ver lo común del ente. La idea de un ente es representativa de la sensación de ese ente en cuanto ambas tienen en común el mismo ser de ese ente, aunque en formas distintas: "Una cosa es representativa de otra solamente en cuanto tiene alguna cualidad común con aquella". Ahora bien, "cualidad común no dice otra cosa sino que lo que está en un sujeto está en el otro: esta cualidad común es entonces una cosa sola que es vista por nosotros en muchos sujetos"<sup>141</sup>. Esta cosa única es una sola especie o idea en la cual vemos muchas cosas sentidas, o la misma repetida varias veces, en cuanto obra sobre nuestros sentidos. La *misma* cosa en su forma de ser real es *sentida*, y en su forma de ser ideal es *conocida*, "porque tal es el *orden intrínseco del ser*"<sup>142</sup>. Se trata de un argumento de integración: "por él se entiende que una dada parte del ser, que se percibe, no sería como es, si no existiese otra, que no se percibe"<sup>143</sup>. Se trata de una fe racional, fundada en el ser mismo: por ello no se trata de una hipótesis conjetural, sino de un argumento que induce necesidad<sup>144</sup>. En caso contrario, sería contradictorio, opuesto al ser, que una cosa sentida y conocida fuese no solo diversa en su forma de ser conocida y sentida, sino también en su contenido, en lo que es. *La unidad del ser (uno en esencia) y la diversidad categóricamente distinta de sus formas de ser (real, ideal, moral)*<sup>145</sup> es lo que asegura, en la filosofía de Rosmini, que lo que sentimos en los sentidos y lo que entendemos en la idea de un ente es lo mismo, y no hay espontáneamente error posible en operar espontáneo de la inteligencia. El error aparece cuando la voluntad (estimulada por diversos motivos) no reconoce lo que el hombre con su inteligencia conoce del objeto sentido.

La *unidad esencial del ser y la trinidad de las formas* del ser es lo que distingue a Rosmini, tanto del *empirismo y sensismo* (donde el ser es solo realidad sensible), como del *idealismo* (donde las ideas no tienen forma de ser confirmadas por la realidad). En el *empirismo*, la sensación y la idea de una cosa se identifican y la idea se reduce a la sensación, y ésta es la única realidad. En el *idealismo*, la sensación y la idea se identifican, y la sensación queda suprimida por las ideas que se constituyen en lo único real. Cuando la sensación y la percepción intelectual se separan hasta el punto que no tienen nada en común, ¿quién nos asegura que la percepción de los objetos corpóreos se conforme a los objetos?

---

*miento de los profesores en ciencias*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

<sup>141</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 107, nota 2.

<sup>142</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 692.

<sup>143</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. Milano, Bocca, 1941, Vol. II, n. 1048, 1049.

<sup>144</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol. II, n. 1051.

<sup>145</sup> ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova, 1979, n. 26-46, 166-175. ROSMINI, A. *Teosofia con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. I, n. 147-156. Vol. III, n. 732-741.

Ya el filósofo Reid, nos recuerda Rosmini, había advertido que una cosa es sentir y otra cosa es tener una idea de lo que se siente. Por ello, Reid afirmaba que nosotros percibimos con nuestros sentidos las cosas reales externas, y que nosotros inmediatamente con un *juicio natural y primitivo* nos persuadimos de la existencia real de las mismas. Esa *persuasión* genera en el hombre la seguridad de la existencia de las cosas exteriores; pero no un conocimiento consciente. Es justamente esto lo que ni Locke ni Reid llega a justificar: que conocer implica una previa idea (idea del ser) con la cual se conoce lo que se siente en los límites que se siente<sup>146</sup>. Un juicio natural y primitivo (que no depende de la voluntad consciente del hombre) implica la presencia de algo sentido (sujeto del juicio) y una idea que se le predica (al menos la idea del ser), de modo que la aprehensión simple e intelectual de un objeto y la persuasión de su existencia real equivale a decir o afirmar inconscientemente: "Esto que siento (sujeto) es o existe (predicado)"<sup>147</sup>.

Fácilmente se advierte entonces que, en la filosofía de Rosmini, el *poder sentir* y el *poder conocer*, si bien son dos potencias del mismo hombre, son *distintas*, pues sus términos son distintos. El *sentir* es una actividad que termina en el sujeto; no sale del sujeto (es la vida misma del sujeto, es subjetiva; es la modificación de su vivir, de su sentimiento fundamental). El *conocer*, por el contrario, es una actividad que llega al objeto cognoscible; es una actividad objetiva. La sensación de frío que se produce en mí al tocar el agua fría, no es la idea de agua fría: lo que siento es frío (el agua fría y piel enfriada son *reales*); pero, por su forma, la idea de frío que entiendo no es fría: la idea de frío tiene un ser *ideal* (no necesariamente un ser mejor; sino *un ser en la forma de idea, de inteligibilidad*). La sensación, pues, deduce Rosmini, tiene un *ser* distinto de la idea, aunque el contenido de la sensación y de la idea sea el mismo ente real (en su forma de sentido o real y en su forma entendido o ideal).

Los primeros conocimientos de las cosas y personas presupone la presencia (no la conciencia) de la idea del ser en el hombre. *Conocer es juzgar; es un juicio primitivo y natural; es aplicar* (que hace la naturaleza de la mente, sin se de ello consciente el niño ni el hombre) *la idea del ser a las cosas sentidas*. El *sujeto* de estos primeros juicios que se produce en nosotros y nos dan las ideas de las cosas es lo sentido de las cosas (las cuales en tanto sentidas solamente no son aún ideas sino realidades sentidas); el *predicado* de los conocimientos es ante todo la idea del ser: con tal juicio o unión de sujeto y predicado "nosotros a un mismo tiempo juzgamos la existencia real de las cosas exteriores y nos formamos un concepto de las mismas"<sup>148</sup>. Decimos, por ejemplo, "esto (que veo o toco: sujeto) es (o sea, el *ser* referido a un sujeto en tercera persona: predicado)"; o bien, "esto [es una] silla" (con lo que atribuimos el ser y el ser silla al sujeto).

47. Locke, por otra parte, afirma que busca la verdad, cuando quiera y doquiera que venga<sup>149</sup>; pero luego arbitrariamente sostiene que no investigará la esencia de la mente<sup>150</sup>. ¿Y si la verdad se hallara justamente en la esencia de la mente humana? Locke se ha dejado llevar por un pensamiento, frecuente en su época, que consistía en creer que la *esencia* de algo era lo oculto de algo, lo incognoscible (confundiendo esencia con sustancia); siendo, por el contrario, la esencia *lo que cada cosa es* (prescindiendo de su existencia real) y, en cuanto es, es inteligible. En consecuencia, esencia es "lo que se comprende con una idea"<sup>151</sup>. Adviértase bien que la esencia no es solo una

<sup>146</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 116.

<sup>147</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 119.

<sup>148</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 120, nota 1.

<sup>149</sup> LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Collegated and Annotated with Biographical, Critical and Historical Prolegomena by Alexander Campbell Fraser. New York, Dover, 1947. Vol. I-II. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E., 1986, p. 11.

<sup>150</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 17, L. I, c.I, n. 2.

<sup>151</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 646-647, 1214-1215.

idea, sino el ser que se contiene en ella. Así por ejemplo, la idea del ser nos hace conocer, en su contenido, la esencia del ser; la idea de mesa nos hace saber la esencia de la mesa, lo que es la mesa, exista o no realmente; la idea de un accidente determinado (por ejemplo, el color *marrón* de esta madera) nos hace conocer en esencia de ese accidente en esa sustancia.

Ciertamente que el hombre puede creer conocer la esencia de una cosa cuando no la conoce realmente; pero ello no se debe a que la esencia de las cosas es oculta; sino, frecuentemente a que es compleja y a que el hombre no observa todos los aspectos que manifiestan tener las cosas, los acontecimientos, etc. Por ello frecuentemente el hombre tiene solo un conocimiento *imperfecto* de la esencia de las cosas<sup>152</sup>. La percepción nos ofrece la parte *positiva* del conocimiento de la esencia de una cosa, pero también la parte *subjetiva*; mas esta parte no es necesariamente engañosa si advertimos que es subjetiva.

“Es necesario que en nuestro conocimiento de las cosas diversas del ser, se mezcle siempre alguna cosa de *subjetivo*, que constituye la materia de nuestro conocimiento; y algo de *objetivo*, que constituye la forma del mismo. De esto se puede derivar el principio con el cual discernir la parte objetiva de la parte subjetiva de las percepciones, el cuales el siguiente: ‘Todo lo que de una cosa viene del ser, es objetivo; y todo lo que está puesto por nuestro sentimiento como tal, es subjetivo’.”<sup>153</sup>

Los que como Locke no distinguieron: A) el *ser o esencia* de las cosas (ser y esencia que pertenece a ellas), B) del sujeto que las percibe, confundieron el objeto con el sujeto y declararon ya: a) que *todo el conocimiento humano es subjetivo* en cuanto depende de la sensación y de la percepción de cada uno y de sus sentidos, e hicieron consistir las ideas sólo en una modificación del alma<sup>154</sup>; b) que *todo es objetivamente conocido*, ignorando ingenuamente la presencia de los sentidos e intereses, más o menos intensos o agudos de cada sujeto particulares.

48. Locke llamó idea a “aquello en que la mente está empleada al pensar”; pero no distinguió: a) el *contenido*, la materia, el objeto conocido, lo que conocemos, b) de la *forma* (inteligible, inmaterial) que implica el conocer humano. Ambas cosas están en un conocimiento en el cual se emplea la mente al pensar: la idea nos hace conocer algo y es el medio para conocerlo.

En Locke, conocer y sentir un objeto es lo mismo. Locke

“había partido, como de un hecho obvio, de este principio: ‘Las sensaciones nos dan inmediatamente las ideas de los cuerpos que están fuera de nosotros’. Él no pensó que fuese necesario dar razón de este hecho tan obvio”<sup>155</sup>.

Locke, confundiendo lo sentido con lo conocido, dice expresamente que “la idea es efecto de una acción sobre nuestros cuerpos”<sup>156</sup>; “a esas potencias para producir en nosotros esas ideas, en cuanto están (por ejemplo) en la bola de nieve, las llamo

---

<sup>152</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1219-1224.

<sup>153</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1225. Cfr. FORMICHELLA, G. *L'essere nel pensiero di Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 2, p. 157-172. Cfr. MARTÍNEZ FREIRE, P. *La nueva filosofía de la mente*. Barcelona. Gedisa, 1995. MATTHEWS, M. *Vino viejo en bortellas nuevas: Un problema con la epistemología constructivista* en *Enseñanza de las ciencias*, 1994, n. 12(1), p. 79-88.

<sup>154</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. V, n. 39, p. 40.

<sup>155</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 65.

<sup>156</sup> LOCKE, J. *Remarks upon some of Mr. Norris's Books*, en LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*: O. C., p. 289.

*cualidades*; y en cuanto son *sensaciones* o percepciones en nuestro entendimiento, las llamo *ideas*<sup>157</sup>. Como dirá luego Hume, el conocer y sus ideas son solamente más tenues que el sentir y sus sensaciones; pero no hay una forma de ser diversa entre quien siente solamente y quien además conoce.

Para Rosmini, por el contrario, quien solo siente no conoce nada: sentir es una modificación del sentimiento que constituye al sujeto. El hombre además de sentir algo, lo conoce: lo comprende como siendo, como teniendo alguna entidad, entidad cuyos límites son ofrecidos por los sentidos, pero conocidos solo por la inteligencia. Al conocer, el hombre aplica la forma de conocer (la inteligibilidad) que el participa por medio de la idea del ser (única forma innata); y los sentidos ofrecen los límites de las cosas percibidas.

49. En resumen, Locke no ha captado lo esencial de conocer humano; solo ha descrito cómo se obtienen los demás conocimientos mediante la percepción, una vez que el hombre ya tiene la facultad de conocer. Mas esta facultad que contiene la esencia del conocer, la posibilidad de conocer, no ha sido estudiada por Locke.

Sin embargo, cabe reconocer que Locke tenía razón al afirmar que no existen *proposiciones innatas*, principios innatos que contendrían varias ideas innatas. Pero al afirmar que nada hay innato en el intelecto, olvidó que debía explicar *lo que es el intelecto*, en el cual ya hay algo innato. De otro modo habría que afirmar que la inteligencia es inteligencia sin entender nada; pero quien nada entiende no es inteligente ni tiene inteligencia; y si algo puede entender (por tener el poder de entender) ese poder entender es ya entender algo, aunque no sea lo que luego conocerá con los datos de los sentidos<sup>158</sup>.

También cabe reconocerle a Locke que el *consentimiento universal* que las personas puedan dar a un conocimiento no hace que éste sea innato, en cuanto el *asentimiento* es algo subjetivo, propio del sujeto que al conocer puede afirmar o negar lo que conoce; y el *consentimiento* es el asentimiento particular dado por muchos. Pero lo que no advierte Locke es que la mayoría *da su asentimiento* a las proposiciones tautológicas (como "el ser es el ser") *porque son lógicamente verdaderas*; y son verdaderas porque no son contradictorias: no porque sean muchos los que lo afirman. O sea, es el *ser* el fundamento de la verdad de cada cosa por el *ser que tiene*: por su identidad y *no contradicción*. Indudablemente que el ser de las cosas (con el límite que tienen los entes en las cosas) no es innato en la mente de los hombres, sino que está en las cosas. Pero, para Rosmini, sí es verdad que el ser, en forma indeterminada, está ya presente en la mente humana y por esto ella lo puede reconocer en los límites que tiene en las cosas cuyo dato aportan los sentidos.

Podemos admitir que la proposición "el ser es el ser" es evidente; pero, según Locke, no por ello es innata, sino que se manifiesta evidente para alguien cuando otro se la dice y éste la comprende. Más según Rosmini, es innato lo que implica esa proposición, o sea, "el ser" en forma indeterminada, sin lo cual nadie podría entenderla; mas no es innata la proposición en sí misma, en su forma de sujeto, verbo y predicado. En este punto Locke sostiene que esto significa solamente que "la mente es capaz de entender (*capable of understanding*) y asentir a tales proposiciones"<sup>159</sup>. *En esto Locke viene a dar razón a Rosmini*, en cuanto la innata Idea del ser no es más que lo que hace inteligente al hombre, la forma de la inteligencia, lo que le da la capacidad para conocer. Pero Locke con la expresión "es capaz de", evade y niega el *elemento trascendente*

---

<sup>157</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 113, L. II, c.VIII, n. 8.

<sup>158</sup> Recientemente Mackie ha admitido que, aun desde el empirismo, hay que admitir algo de "innato en un sentido muy rudimentario de conocimiento". MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. O. C., p. 273, 275.

<sup>159</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 34, L. I, c. II, n. 22.

(la Idea o inteligibilidad del ser indeterminado) de la mente humana finita<sup>160</sup>.

50. Locke afirma: "Si hubiera verdades innatas tendrían necesariamente que ser las primeras pensadas; las primeras que aparecerían en la mente". Mas esto no sucede. Luego no existen verdades innatas<sup>161</sup>.

Ahora bien, esta dificultad tendría valor si *conocer* y *ser consciente de conocer* fuesen lo mismo. Mas *conocer*, tener al menos la posibilidad de conocer mediante la innata idea del ser, no es lo mismo que un acto de conciencia con el cual el hombre advierte que conoce algo. Para que hagamos un acto de *conciencia*, un acto reflexivo sobre lo ya conocido, se requiere de un motivo adecuado que no siempre tenemos. Se requiere que alguien con el lenguaje nos llame la atención sobre lo ya conocido.

Locke, en efecto, no distingue claramente dos funciones de las ideas: a) el ser la inteligibilidad de una cosa; y b) el permitirnos, con esa inteligibilidad, conocer la cosa. Una idea es una luz intelectual en la mente: podemos conocer solo la luz (lo que sería conocer solo la inteligibilidad) o también la cosa mediante la luz. La idea, en efecto, es lo aquello con lo que conocemos (forma intelectual) y es aquello que conocemos (contenido de la idea). Locke consideró solo a las ideas como *contenidos* de la mente y no pudo advertir que en la mente se da una *forma* de ser ideal que no es la forma material que poseen las cosas al ser sentidas. En todo caso redujo esa forma de las ideas a algo psicológico.

Dado que Locke descarta que haya un conocimiento innato, aunque en potencia (inconsciente, inadvertido), en el hombre (aunque admite que hay una potencia innata de conocer), esa potencia de conocer queda sin explicación. Conoce en potencia; pero de hecho y en acto, no conoce nada. Locke no distingue la *potencia de ser* inteligente (lo que aún no es pero es pensado como posible), del *ser en potencia* inteligente (lo que es y es, además, capaz de ulterior desarrollo)<sup>162</sup>.

Ahora bien, una potencia es tal porque algo conoce (al menos el ser, no la nada), y en consecuencia puede conocer otras cosas, pues de no conocer nada en absoluto no sería potencia (real posibilidad) de conocer. Sería nada en absoluto de conocimiento, nada de inteligencia; no sería inteligente, no sería cognoscente ni en potencia. Locke admite que el hombre puede conocer (tiene innata la potencia de conocer); pero *no explica por qué y cómo su inteligencia es conocer en potencia*. Esa potencia es totalmente vacía, como "un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea"<sup>163</sup>, sin conocimiento alguno: "No veo razón para creer que el alma piensa antes de que los sentidos le hayan proporcionado ideas para pensar sobre ellas"<sup>164</sup>. "Pensar" para Locke es siempre una *forma de actividad* de la mente, nunca es una *forma de ser* de la misma: la mente no es sujeto-siempre-pensante, cognoscente (aunque inconsciente); sino que actúa pensando y es siempre consciente de sus actos. Locke estima que si llega a explicar cómo se originan los conocimientos de las cosas, no necesita ya explicar nada innato en el funcionar del conocimiento<sup>165</sup>. Locke está preocupado por explicar *cómo funciona la inteligencia* (cómo adquiere sus ideas sin necesidad de que éstas sean innatas); mas *no explica el ser de la inteligencia* (qué es la inteligencia). Reduciendo Locke toda la explicación a decir que el hombre tiene el poder (potencia) de percibir o de conocer, el hombre se halla entonces encerrado en su inmanencia: no

<sup>160</sup> ROSMINI, A. *Sulla classificazione de'sistemi filosofici* en ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. O. C., p. 341, nota 3.

<sup>161</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 38, L. I, c. II, n. 26, 27

<sup>162</sup> Cfr. SCIACCA, M. F. *Atto ed essere*. Roma, Fratelli Bocca, 1956, p. 44.

<sup>163</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 83, L. II, c. I, n. 2. Cfr. HARRIS, J. *Leibniz y Locke sobre las ideas innatas* en TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p. 62-63. KRAUSS, J. *John Locke: Empirist, Atomist, Conceptualist, and Agnostic*. New York, Philosophical Library, 1968.

<sup>164</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 95, L. II, c. I, n. 20.

<sup>165</sup> Cfr. MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. O. C., p. 256.

queda en el hombre ninguna apertura a lo infinito. El hombre se explica con el hombre mismo: no hay nada que lo trasciende.

Es más, Locke se contradice admitiendo por un lado como innata la potencia de conocer concedida por Dios al hombre; pero negándola luego de hecho, como potencia pues no conoce nada absolutamente. Para ser potencia debe conocer algo y así ser cognoscente de algo (que tiene o es el ser); de otro modo no sería en absoluto. Si es (si está el ser inteligible presente, por el que es), luego podrá conocer otras cosas, respecto de las cuales se dice *en potencia de conocer*.

Por un lado, Locke admite que "algo *implícito* en el entendimiento" significa "*ser capaz de entender*".

"No sería fácil de concebir qué quiere significarse con eso de un principio *impreso implícitamente* en el entendimiento, a no ser que signifique que la mente es *capaz de entender* y asentir firmemente a tales proposiciones"<sup>166</sup>.

Locke admite que existe en todo hombre una ley natural innata (*lex non scripta est, sed innata*), "cognoscible por medio de la luz natural (*lumine natura cognoscibilis*) del entendimiento"; cognoscible por la sola luz de la naturaleza (*solo lumine naturae*) humana; pero esta ley innata y esta luz –que debiera entenderse como algo objetivo e intelectual, distinto del sujeto que entiende- es identificada difusamente con el poder del intelecto. *Lo que es innato, pues, para Locke es el poder o capacidad o facultad para entender*, de la cual unos hacen buen uso y otros no. *Lo innato* no es una ley entendida como una idea, ni como el sujeto que conoce, sino como *el poder* que los sujetos usan para conocer. Los que usan correctamente ese poder descubren la ley natural innata. De hecho, y de este modo, esta ley innata no es dada a aquellos (niños, idiotas) que no pueden conocerla, porque no pueden usar libremente el poder de conocer<sup>167</sup>.

Pero como esta capacidad no se manifiesta actualizándose (por ejemplo, en los niños o idiotas), dando muestras de conocer en acto lo implícito (por ejemplo, ese principio innato), niega que exista algo implícito en el entendimiento. De este modo, *por una parte admite* como dada por Dios e innata la potencia de conocer; *pero por otra parte la niega* pues no es (no conoce nada en absoluto, no existe como cognoscente). De este modo, la potencia de conocer (que nada en absoluto conoce, y que por lo tanto no es) surge, como cognoscente en potencia, de la nada. Como él mismo afirma, "el no ser no puede producir ningún ser real"<sup>168</sup>.

51. Esto significa que Locke, lo mismo que los empiristas, parten de una concepción materialista previa: lo que es, es sensible, es material objeto de la percepción; todo lo demás es producto de la fantasía, no es real, no es verdadero ser. El ser, para el empirista Locke, es solo de una forma: sensible, material.

La gnoseología de Locke contenía, como lo había afirmado Rosmini, un principio ontológico previo y con él establecía lo que era el ser. La filosofía de Locke no se ha atendido a los hechos -por ejemplo- al hecho de conocer- y no lo ha examinado hasta las últimas consecuencias para saber que era. El preconcepto de que lo inteligible es lo que se ve o se siente, no lo que se entiende, le hizo descartar como metafísico lo oculto a los sentidos.

---

<sup>166</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. I, c. II, n.1, p. 34. T. H. Green, en su introducción al *Treatise* de Hume (N.York, Ed. R. Lemon, 1968, p. 11 y 163) comenta: "Locke oculta la dificultad de su vista y la del lector cambiando continuamente tanto el sujeto receptor como la materia impresora. Comprobamos que la 'tablilla' (en la que nada se ha escrito, la mente, lo innato) está en continuo retroceso. En primer lugar, es la 'parte exterior' del órgano corporal. Luego el cerebro... Luego es la mente perceptiva, que recibe una impresión de la sensación o tiene una idea de la misma. Finalmente, es la mente reflexiva".

<sup>167</sup> LOCKE, J. *Essay on the Law of Nature*. Oxford, Clarendon, 1958, C. 2 al final; C. 7 al final.

<sup>168</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. IV, c. X, n.3, 8, p. 622, 624.



## CAPÍTULO II

### LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDEAS

*“La idea de una ‘teoría del conocimiento’ basada en la comprensión de los ‘procesos mentales’ es producto del siglo XVII, y sobre todo de Locke”. (Richard Rorty)<sup>169</sup>.*

Hoy está casi universalmente aceptado, sobre todo en el ámbito de la educación, que “los conocimientos se construyen”<sup>170</sup>. Mas esta expresión es tan amplia y vaga que con ella no avanzamos mucho en la comprensión de lo que se desea significar. La comprensión, en última instancia (no la única), de lo que sea el conocimiento es un problema fundamentalmente filosófico y de no fácil solución. Implica, en efecto, supuestos que no siempre se hacen manifiestos en el momento en el que, por ejemplo, los docentes desean organizar una teoría de la enseñanza de los conocimientos (problemáticos, significativos, etc.). El empirismo y el idealismo (por no mencionar la fenomenología, el pragmatismo y otros “ismos”) siguen defendiendo su campo<sup>171</sup>. Por ello, es necesario detenerse a constatar los supuestos de estas diversas posiciones que luego tanto influyen en el ámbito educativo.

No se trata, en estos temas, de cuestiones accidentales, sino de visiones fundamentales que establecen las bases para las realizaciones didácticas posteriores. Ante ellas, el docente -que generalmente no es un profesional de la filosofía- debe optar y, cuando estas posiciones filosóficas no han sido esclarecidas, la opción puede ser azarosa. Por otra parte, el mismo constructivismo es hoy sometido a crítica a partir de otras necesidades o supuestos, lo que puede dejar en los docentes una sensación de

---

<sup>169</sup> RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1983, p. 13.

<sup>170</sup> MONEREO, C. *Ser o no ser constructivista, ésta es la cuestión* en *Substratum*, 1995, n.º, 6, p. 35-54. AA. VV. *Constructivismo y ciencia* en *Temas educativos*, 1993, n.º 9. CASTORINA, J. *Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación* en *Perfiles Educativos* (México), 1994, n.º 65, p. 3-16.

<sup>171</sup> LÓPEZ FERNÁNDEZ, A. *La tesis de la constitución de los objetos y las variantes del realismo y del idealismo* en *Diálogos*, 1993, n.º 61, p. 53-85. O’LOUGHLIN, J. *Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Model of Teaching and Learning* en *Journal of Research in Science Teaching*, 1992, n.º (8), p. 791-820.



indefensión ante las cambiantes teorías acerca del conocimiento, de su función y elaboración en el contexto imprescindible de la educación.

“Cuando el profesor interactúa con el alumno lo hace desde una representación de cómo es éste, de cómo piensa, qué desea y qué es capaz de hacer. Podríamos decir que el profesor tiene una *teoría de la mente* del alumno, y creo que uno de los aspectos esenciales para cambiar la actividad de enseñanza-aprendizaje es conocer esas representaciones de los profesores, investigar sobre ellas y tratar de hacerlas explícitas”<sup>172</sup>.

Pero el profesor no solo tiene una teoría de la mente (lo que es pensable desde la psicología, desde la sociología, etc.); posee además una teoría de la sociedad, y -lo que aquí nos interesa- *una teoría, más o menos compleja, de lo que es el conocer* (de lo que es saber, construir, valorar conocimientos).

Mas ante el desconcierto de teorías complejas y contrapuestas, pocos sistematizadas, y rápidamente cambiantes, no pocos docentes pueden optar, como opción didáctica, por una vuelta al sentido común (o sea, a su propia práctica tradicional) o a un pragmatismo innovador -urgido por diversos poderes o grupos de presión-, sin una finalidad clara para el mismo<sup>173</sup>.

## LA CONSTRUCCIÓN DE DIVERSAS CLASES DE IDEAS SEGÚN EL EMPIRISMO DE LOCKE.

*El percibir como primer proceso para construir las ideas simples.*

1. Locke constituye un ejemplo clásico de la preocupación por meditar acerca de lo que es conocer y de la importancia que posee la cuestión referida a cómo surgen y se validan los conocimientos. En su gran obra *Ensayo sobre el entendimiento humano*, después de descartar en su primer libro, que el conocimiento tenga una procedencia innata, se dedicó en los tres libros restantes a construirnos una imagen del origen y del valor del conocimiento.

Esta obra fundamental influyó tanto en el pensamiento de los científicos que impulsó luego a otros filósofos a repensar esta cuestión básica. Veamos pues, y ante todo, con cierto detenimiento, la posición de John Locke a quien podemos considerar el fundador del empirismo.

Generalmente se admite que el “conocimiento” es el término de un proceso que implica al menos tres elementos: 1) el *hombre* (sujeto de la acción); 2) la *acción de pensar*; 3) la *idea u objeto*, en el que termina el acto de conocer, realizado por el sujeto. Tal es implícitamente el esquema que Locke empleaba:

Locke llamaba, en efecto, *idea* a “lo que es objeto (*object*) del entendimiento mientras el hombre piensa (*man thinks*)”<sup>174</sup>. El entendimiento o la mente, por su parte,

<sup>172</sup> DELVAL, J. *Hoy todos son constructivistas* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, n. 257, p. 84. Cfr. MARÍN, N. *A comparative study of Piagetian and constructivist work on conceptions in science* en *International Journal of Science Education*, 1994, n. 1, p. 1-15. MARTÍNEZ, A. *Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del Positivismo?* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 28, p. 5-15.

<sup>173</sup> CULLEN, C. *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Bs. As., Paidós, 1997, p. 201. MARTÍNEZ FREIRE, P. *La nueva filosofía de la mente*. Barcelona. Gedisa, 1995. MATTHEWS, M. *Vino viejo en botellas nuevas: Un problema con la epistemología constructivista* en *Enseñanza de las ciencias*, 1994, n. 12(1), p. 79-88. NEMIROFF, G. *Reconstructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*. New York, Praeger, 1992.

<sup>174</sup> LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Collegated and Annotated with Biographical, Critical and Historical Prolegomena by Alexander Campbell Fraser. New York, Dover, 1947. Vol. I-II. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E., 1986, p. 79, L. I, c.I, n. 8.

era concebido por Locke como potencia de pensar, y ante todo de percibir<sup>175</sup>.

La *percepción* es presentada como la primera acción de conocer, como el primer paso y grado hacia el conocimiento. Ella constituye “la primera operación de nuestras facultades intelectuales y la entrada de todo conocimiento a nuestra mente”. Pero la percepción posee además un valor indicador fundamental, pues según Locke, “es la percepción, en su grado más inferior, el que marca el lindero entre los animales y los órdenes inferiores de las criaturas”<sup>176</sup>. Las plantas no perciben, aunque muchos vegetales poseen solo un movimiento mecánico (como se acorta un lazo cuando se lo moja). Esto es dado por Locke como un hecho que no necesita explicación alguna: de hecho percibimos y conocer significa ante todo percibir.

La percepción posee pues diversos grados. En su grado inferior, distingue al animal de quien no lo es. En su grado superior, en cuanto se acompaña de reflexión, distingue al hombre del animal. El hombre y el animal se distinguen pues por una diversa forma de operar mental. Los *animales* perciben, componen y comparan algunas ideas, aunque imperfectamente y “en ciertos casos razonan” sobre ideas particulares; pero no abstraen ni razonan con ideas abstractas<sup>177</sup>.

La percepción parece implicar pues dos aspectos: A) Uno como mera *percepción* en la cual el sujeto es pasivo ante las impresiones de los cuerpos; y B) un aspecto de *advertencia de las impresiones*, por lo que la facultad de percibir es la facultad de “pensar en general”; sin que esta advertencia pueda llamarse aún una atención voluntaria o un pensar explícito.

La percepción se da, además, en un contexto de vida propia de cada persona que percibe. Por ello, la percepción puede ser distorsionada por las percepciones y los juicios anteriores. Por otra parte, todo lo que se conoce y se desea, se hace sobre la base de un conocimiento previo (*precedent knowledge*)<sup>178</sup>.

2. La percepción es un proceso por el cual el sujeto (animal u hombre) recibe las primeras ideas simples. Ahora bien, si consideramos solamente a la percepción, en ella la *mente es solo pasiva*: “cuando percibe no puede menos de percibir” y recibir las primeras ideas simples de las cosas<sup>179</sup>.

La percepción consiste, pues, en el contacto directo entre la mente y el objeto *sentido y advertido* en el interior.

“Esto es seguro, que cualesquier alteraciones que ocurran al cuerpo, si no llegan a la mente; cualesquier impresiones que afecten las partes exteriores, si no son advertidas en el interior, entonces no hay percepción. El fuego puede quemar nuestros cuerpos sin producir más efecto en nosotros que sobre un trozo de madera, a menos que el movimiento sea continuado hasta el cerebro (*brain*), y allí se produzca en la mente (*mind*) la sensación de calor (*the sense of heat*) o la idea de dolor (*idea of pain*), que es en lo que consiste la percepción presente”<sup>180</sup>.

---

<sup>175</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 106, L. II, c. VI, n. 2. LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963. *Of the Conduct of Understanding*, Vol III, p. 236. Cfr. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Barcelona, Anthoropos-MEC, 1992, p. 121. Cfr. JENKINS, J. J. *Understanding Locke*. Edimburgo, University Press, 1983.

<sup>176</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 128, L. II, c. IX, n. 15.

<sup>177</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 126-128, L. II, c. X, n. 11- 14; p. 137-139, L. II, c. XI, n. 5-7, 10-11. Cfr. LOCKE, J. *Elements of natural philosophy* en LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. III, p. 329. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 267.

<sup>178</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 3. Cfr. MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 41.

<sup>179</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 122, L. II, c. IX, n. 1. Cfr. GIBSON, J. *Locke's Theory of Knowledge and its Historical Relations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1931. MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 258..

<sup>180</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 122, L. II, c. IX, n. 2.

No podemos dejar de advertir que Locke identifica (o tomaba como sinónimo), por un lado, el *cerebro* con la *mente*; y, por otro, la *sensación* y la *idea*, lo que equivale a confundir la realidad con la idealidad. La *impresión* es la afección de la parte exterior del hombre y no se confunde con la *percepción* que es la advertencia interior. Entre impresión y percepción existe una distinción como entre lo exterior y lo interior; pero no como entre dos formas de ser: la real y la idea.

La percepción parece consistir, para Locke, indistintamente tanto en una sensación como en una idea; es la advertencia de la sensación. Y lo que percibimos parece ser tanto las *ideas*, como las *cosas* de las cuales tenemos ideas, sin que Locke diga que se trata de dos clases de objetos diferentes<sup>181</sup>.

En su obra póstumamente editada, *Observaciones sobre algunos libros del Sr. Norris*, Locke admite que es inexplicable "la naturaleza de las ideas", queriendo con esto decir que no existe un modo claro de explicar la relación entre los objetos externos y la alteración que la mente (estimada sustancia espiritual) padece por ellos. Cada percepción consiste en una "alteración de la mente" provocada por los objetos sensibles y materiales; y ésto es lo inexplicable<sup>182</sup>.

3. En realidad, en la percepción entran en juego tres elementos componentes:

- A) Una impresión suficiente sobre el órgano sensorial.
- B) La observación por parte del entendimiento o de la mente, la cual produce
- C) La sensación y la idea del objeto que impresiona el órgano sensorial.

Locke sostiene, por lo tanto, y por un lado, que si la impresión sensorial no es advertida por la mente, aquella "no imprime la idea en la mente, no se sigue ninguna sensación"<sup>183</sup>; y por otro, que la mente en la percepción es *pasiva*. Pero parece ser que si la mente no es lo *suficientemente activa* como para advertir la impresión, no se produce ni la sensación ni la idea de algo.

Por otra parte, esta advertencia de la mente que se requiere para que exista percepción no es fácil de ser concebida, pues Locke admite que ya existen algunas pocas *ideas* en el niño que está en el seno materno, como efecto inevitable de lo que le rodea<sup>184</sup>. Ahora bien, en esas circunstancias, ¿qué *advertencia* puede prestar el feto para que se produzcan ideas?

*La realidad inteligible se construye mediante diversas potencias, facultades y clases de ideas.*

---

<sup>181</sup> "Pero si 'idea' designa un objeto que interviene entre el que percibe y la cosa, ¿por qué Locke no nos da un análisis con todas las letras?... En el *Ensayo* hay suficientes cosas no dichas acerca de las ideas". GREENLEE, D. *La idea de Locke de la "idea"* en TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. México, F. C. E., 1981, p. 82.

<sup>182</sup> Cfr. LOCKE, J. *Remarks upon some Mr. Norris's Books* en LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. X, p. 248. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 275. Locke usa ambiguamente tanto la expresión *alteration of the mind* (p. 248) como *alteration in the mind* (p. 249). Por otra parte, más adelante afirma que una idea es "el efecto de cualquier operación sobre nuestros cuerpos (*on our bodies*)" (p. 253). Y contra la opinión de Malebranche de que Dios es quien eficientemente causa las ideas en nosotros, sostiene que sin una cierta modificación de las fibras, o espíritus del nervio óptico no hay percepción ni idea (p. 255). En la concepción cartesiana, los "espíritus animales" o "soplos" eran los intermediarios entre los órganos y la mente, generados por el calor del corazón y transportados por la sangre.

<sup>183</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 123, L. II, c. IX, n. 3.

<sup>184</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 123, L. II, c. IX, n. 5-6. Cfr. BERRY, J. - SAHLBERG, P. *Investigating pupil's ideas of learning* en *Learning and Instruction*, 1996, n. 1, p. 19-37.

4. Lo que se da en la percepción son las *ideas simples*, producto de la realidad que incide en los sentidos. "Nuestras ideas simples -afirma Locke- son meramente esas percepciones"<sup>185</sup>. Las ideas simples se producen en nosotros, más bien que nosotros producirlas a ellas. La causa de las ideas simples se halla en la potencia que Dios ha dado a los objetos externos para que la produzcan. Esos objetos son pues la causa agente, productora, de las ideas simples: el hombre los padece pasivamente y los advierte.

Las cosas poseen diversas potencias. Una *potencia* es un poder de diversos cuerpos, por ejemplo, para producir colores, olores, propios de la cualidades simples y lo que procede de éstas es una idea simple<sup>186</sup>. Una potencia es, entonces, un poder que poseen los cuerpos; poder que es activo (potencia activa) si es capaz de producir un cambio; y que es pasivo si es capaz de sufrirlo (potencia pasiva).

La realidad es el arquetipo (esto es, el ser y la fuente) de las ideas simples. "Nuestras ideas simples son todas reales; todas están de acuerdo con la realidad de las cosas (*reality of things*)".

En resumen, son ideas simples las que se producen por percepción, en la cual la mente no actúa activamente, sino que se halla pasiva y "totalmente confinada a las operaciones de las cosas sobre ella"<sup>187</sup>.

5. Las ideas *compuestas*, por su parte, (como por ejemplo, la idea de hombre, de gratitud, de ejército, de universo) no son el producto de la percepción; sino de la libertad del hombre que las puede *construir componiendo ideas simples y hacerlas compuestas*. A las potencias que poseen los hombres (como la de percibir y preferir) se las suele llamar *facultades* y son innatas. Mas, según Locke, las facultades no deben ser pensadas como cosas en sí mismas dentro de nosotros, "como si fuesen otros tantos seres distintos" en el mismo hombre<sup>188</sup>.

Las potencias son de hecho *innatas*, en la concepción de Locke, sin que ofrezca alguna razón de este poder innato<sup>189</sup>. Mas el concepto de potencia es, además, *análogo*; esto es, en parte *común* y, en parte, *diverso* por lo que da lugar a dos conceptos opuestos. Una potencia es un poder (y esto es común a toda potencia); ya sea ejercido por los *objetos* (potencia objetiva), ya por los *sujetos* humanos, y en este caso Locke la suele llamar también *facultad*. No está demás recordar que Locke concibe las acciones como procedentes de las potencias; y éstas son causas de las acciones<sup>190</sup>.

Según Locke, cabe distinguir *dos grandes facultades o potencias* de la mente humana: la de *percibir* y la de *preferir*. La potencia de percibir es llamada por Locke "entendimiento" y se aplica a su vez, a tres tipos de objetos:

"La potencia de percibir es lo que llamamos el *entendimiento*; y la percepción que consti-

---

<sup>185</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 374, L. II, c. XXXII, n. 14. Cfr. SHANAB, R. *Locke, on Knowledge and Perception*, en *Journal of Critical Analysis*, 1971, n. 2.

<sup>186</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 216, L. II, c. XXI, n.3. Cfr. TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. O. C., p. 22. KRAUSS, J, *John Locke: Empirist, Atomist, Conceptualist, and Agnostic*. New York, Philosophical Library, 1968.

<sup>187</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 356, L. II, c. XXX, n. 2. Cfr. MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 16. ARCAVI, A. ...*Y en matemáticas, los que instruimos ¿qué construimos?* en *Substratum*, 1995, n., 6, p. 77-94.

<sup>188</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 218, L. II, c. XXI, n. 6. Cfr. HARRIS, J. *Leibniz y Locke: sobre las ideas innatas* en TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. O. C., p. 62-63.

<sup>189</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 23.

<sup>190</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 273, L. II, c. XXI, n. 10-11. Cfr. BORGHI, L. *Educare alla libertà*. Firenze, La Nuova Italia, 1992. HIRST, P. *La educación liberal y la naturaleza del conocimiento* en PETERS, R. *Filosofía de la educación*. México, FCE, 1987, p.162. PLASENCIA, M. *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*. México, UIA, 1994.

tuye el acto del entendimiento es de tres clases, a saber: 1) la percepción *de las ideas* en nuestra mente; 2) la percepción *del significado* de los signos, y 3) la percepción *del vínculo o repugnancia*, del acuerdo o desacuerdo que haya entre cualesquiera de nuestras ideas”<sup>191</sup>.

La *potencia de preferir* no se confunde con la voluntad. Ésta es la facultad que manda y la superior del alma. La *libertad* es la potencia de cualquier agente para hacer o dejar de hacer cualquier acción particular, de acuerdo con la determinación o el pensamiento de la mente que *prefiera* lo uno o lo otro. La libertad supone el entendimiento y la voluntad, pero no es la voluntad, sino un poder distinto de la persona: es el *poder de preferir* iniciar un acto o abstenerse de hacerlo, de hacer esto o aquello, según qué elija o determine la mente. La libertad es una facultad del hombre que se halla en la mente humana, en su poder de elegir o preferir; y por medio de ella, el crecimiento humano del hombre está en sus manos.

La libertad, si bien supone la inteligencia y la voluntad, no está determinada por ellas; sino que es el hombre el que elige, en favor o en contra de lo que conoce la inteligencia o quiere la voluntad. El hombre nace poseyendo razón y libertad, aunque no posee su uso, hasta que llegue a dominarlas; mas con el tiempo y el dominio de la razón, el hombre comienza dominar su libertad. De este modo el hombre puede seguir la verdad, por sí misma, sin que exteriormente se le suprima la libertad<sup>192</sup>.

De esta facultad de la libertad surge el poder de construir ideas compuestas.

6. Entendemos generalmente por ideas *compuestas* aquellas que poseen dos o más partes relacionadas. Cuando nos referimos a ideas *complejas* queremos indicar lo intrincado de esas relaciones. Estas ideas, tanto compuestas como complejas, son el resultado de una *construcción mental* de los hombres. La mente humana, partiendo de las ideas simples, ejerce diversos *procesos mentales* para lograr la construcción de las ideas. Locke menciona principalmente tres:

A) El hombre construye ideas complejas ante todo *combinando*, en una idea compleja, varias ideas simples.

B) La segunda forma de construir consiste *relacionar*, esto es, en juntar ideas para obtener otras nuevas, advirtiendo las igualdades y las diferencias.

C) La tercera forma de construir ideas nuevas implica el proceso de *abstraer*, o sea, de separar una idea de todas las demás que las acompañan en su existencia real.

Gran parte de estos procesos podrían reducirse al concepto y al proceso de reflexión. Discernir, juzgar, razonar, no se dan sin *reflexión*, la cual implica dominar la atención y volver, una y otra vez, sobre lo ya conocido y sobre sus propias operaciones<sup>193</sup>. Comprender consiste en gran manera en relacionar y ser conscientes (reflexionar) sobre lo que se relaciona; más esto resulta particularmente difícil si se aplica a los propios procesos con los que comprende la mente humana<sup>194</sup>.

---

<sup>191</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 218, L. II, c. XXI, n. 5. Cfr. HARRIS, P. et al. *Young Children's Comprehension* en *Child Development*, 1994, n. 1, p. 16-30.

<sup>192</sup> Cfr. LOCKE, J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Bs. As., Alianza, 1990, n. 63, p. 84. LOCKE, J. *Carta sobre la tolerancia*. Madrid, Tecnos, 1994, p. 10. LOCKE, J. *La racionalidad del cristianismo*. Madrid, Paulinas, 1977, p. 35. LOCKE, J. *Some Thoughts Concerning Education*. New York, Teacher College Press, 1971, n. 34. TARCOV, N. *Locke y la educación para la libertad*. Bs. As., Centro Editor Latinoamericano, 1991, p. 191.

<sup>193</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 106, L. II, c. VI, n. 2; p. 86, L. II, c. I, n. 8. GREENLEE, D. *La idea de Locke de la "idea"* en TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. O. C., p. 83. ARTIGAS, M. *El desafío de la racionalidad*. Pamplona, EUNSA, 1994. CACCIARI, M. *Tolerancia e in-tolerancia. Diferencia e in-diferencia* en *Nombres. Revista de Filosofía*, 1994, n. 4, p. 7-17.

<sup>194</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 632, L. IV, c. X, n. 19. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993. BOIX,

7. Locke estima que existe un paralelo entre el poder de construcción material y el espiritual. El hombre *no crea* de la nada, *ni aniquila*; sino que solo puede emplear los materiales de los que dispone para unirlos o separarlos, tanto en la realidad como en la mente<sup>195</sup>.

La compleja construcción mental de la realidad parte de las ideas simples, las cuales proceden de las cosas mismas. Estas ideas simples le advienen al hombre y no puede tener otras ideas de las cualidades sensibles de las cosas fuera de las que le llegan del exterior por los sentidos, por medio de las inevitables percepciones. Pero una vez que se halla en posesión de ideas simples, la mente no queda reducida a la mera observación de las mismas, sino que "por su propia potencia *puede producir ideas nuevas*, que jamás recibió a sí formadas"<sup>196</sup>.

8. Locke señala, en particular, *tres tipos de ideas complejas* que componen la realidad mental construida por los hombres: Los modos, las sustancias y las relaciones.

A) Este filósofo llama *modos* a las ideas complejas, que no contienen en sí el supuesto de que subsisten por sí mismas; sino que se las considera dependencias o afecciones de las sustancias, como por ejemplo, *triángulo, gratitud, asesinato*<sup>197</sup>.

B) La idea de sustancia no es objeto de percepción sino de reflexión, sea que se trata de la sustancia de un hombre (sustancia simple) o la idea de sustancia colectiva (reunidas en una sola idea) como la de rebaño o ejército.

La idea sustancia, como luego veremos con más detenimiento, es un producto de la construcción mental del hombre. Éste, al no poder imaginar de qué manera pueden subsistir por sí mismas las ideas simples (cualidades, accidentes, objetos de la percepción), se acostumbra a "suponer algún *abstractum* donde subsistan y de donde resultan"<sup>198</sup>. No tenemos pues ninguna idea positiva de las sustancias, las cuales constituyen la mayor parte de nuestras ideas de la realidad. De ellas no tenemos una idea (o sea, algo claro correspondiente a una impresión); sino *nociones (notions)*, esto es, una idea compleja creada por la mente, con varios elementos sin examinar si ellos existen en la realidad<sup>199</sup>.

C) La *relación* consiste en la consideración y comparación de una idea con otra. Locke estima que primero deben existir dos o más cosas para poder luego establecer una relación, sin requerir más que la abstracción de algo común para unir a los objetos y así establecer la relación<sup>200</sup>.

*Consideraciones sobre el proceso racional de construcción de las ideas.*

9. Las ideas simples, dijimos, son el producto necesario de las percepciones. La mente en la percepción desnuda es *pasiva*, y cuando percibe no puede menos que per-

---

M.-LLORET QUILES, M. *La conciencia, ¿base del aprendizaje?* En *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, n. 254, p. 28-32. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993.

<sup>195</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 142, L. II, c. XII, n. 1.

<sup>196</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 144, L. II, c. XII, n. 2. Cfr. ALEXANDER, P. *Sobre las cualidades primarias y secundarias* en TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. O. C., p. 120. CAMINO, N. *Ideas previas y cambio conceptual* en *Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 81-96.

<sup>197</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 144, L. II, c. XII, n. 3-5. Cfr. BARCELÓ, J. *La noción de trabajo en Locke* en *Revista de Filosofía* (Chile), 1992, Vol. 39-40, p. 25-38.

<sup>198</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 276, L. II, c. XXIII, n. 1. Cfr. AYERS, M. *Las ideas de potencia y sustancia en la filosofía de Locke* en TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. O. C., p. 155.

<sup>199</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 269, L. II, c. XXII.

<sup>200</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 301-306. II, c. XXV, n. 1-11.



cibir<sup>201</sup>.

Sin embargo, para percibir se necesita *cierto tiempo y sucesión* en los objetos que se perciben y en el hombre que los considera. Los movimientos muy veloces o los muy lentos no son percibidos. Tratándose de un objeto real la mente *debe percatarse de las relaciones* del mismo y esto implica cierto tiempo<sup>202</sup>. Si se obligase a la mente a permanecer fija en una sola idea, única e invariable, esto se convertiría en una tortura. El hombre conoce pues *discurriendo*.

10. Ese discurrir del entendimiento del hombre se llama *razón*. La palabra razón tiene diferentes significados.

“Algunas veces se toma *por principios verdaderos y claros*; algunas veces por las *deducciones claras y bien hechas* partiendo de esos principios, y algunas veces por *la causa* y particularmente por *la causa final*. Pero la manera en que yo la consideraré aquí será en una significación diferente a las anteriores, y es en cuanto quiere decir una facultad del hombre, esa *facultad por la cual se supone que el hombre se distingue de las bestias*”<sup>203</sup>.

¿Para qué necesita el hombre de la razón? Entre las varias funciones que cumple la razón, una de ella no despreciable, consiste en *hacernos ampliar nuestro conocimiento*. Esto lo hace buscando ideas intermedias y ordenándolas de modo que puedan revelar las conexiones que hay en cada eslabón de la cadena de pensamientos que une los dos extremos. De este modo, La razón, mediante una *ilación*, presenta una verdad, haciéndola explícita donde se hallaba implícita. En este sentido, se puede decir que la razón consiste en *la facultad de deducir verdades particulares desconocidas, a partir de principios ya conocidos o admitidos como verdaderos*<sup>204</sup>. Indudablemente entonces, con la razón, el hombre construye conocimientos.

Locke (dando motivos a lo que Kant llamará luego uno de los *postulados de la razón práctica*) trae como ejemplo de construcción de conocimientos, mediante la inferencia, el siguiente: Si establecemos la proposición: *Los hombres recibirán castigo en el otro mundo*, de ella se infiere esta otra: *Luego los hombres pueden determinarse a sí mismos*. Lo que es preciso ahora son dos cosas: A) Saber si las premisas o puntos de partida son verdaderos; y B) si hemos hecho bien o mal esa inferencia.

Locke establece *cuatro grados en el discurrir racional*:

- 1) El primer grado y más elevado consiste en el descubrimiento y hallazgo de las pruebas, a fin de advertir que se parte de premisas verdaderas.
- 2) Luego se requiere la disposición regular y metódica de esas premisas.
- 3) Después es necesario percibir las conexiones o la lógica entre ellas.
- 4) Y finalmente sacar la conclusión justa<sup>205</sup>.

<sup>201</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 122, L. II. C. IX, n. 1; p. 266, L. II, C. XXI, n. 72. Cfr. BARNES, P. - GIACOMELLI, M. *Estrategias para el aprendizaje conceptual* en *Aula Abierta*, 1995, n. 38, p. 8-17. Cfr. BARRON RUIZ, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos* en *Revista de Educación* (Madrid), 1991, n.294, p. 301-322.

<sup>202</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 164-166, L. II, c. XIV, n. 7-13.

<sup>203</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 673, L. IV, c. XVII, n. 1. Cfr. AGAZZI, J. *Irrationalism Today* en *Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 1982, n. 2-3, p. 127-146. NOZICK, R. *La naturaleza de la racionalidad*. Barcelona, Paidós, 1995.

<sup>204</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 25, L. I, c. II, n. 9. Cfr. CHANDLER, M. - BOUTILIER, R. *The Development of Dinamic System Reasoning* en *Human Development*, 1992, n. 35, p. 121-137. CLARET, J. *Organizar o pensamiento*. Porto, Porto Editora, 1992.

<sup>205</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 674, L. IV, c. XVII, n. 3. Cfr. CAMP, A. *Enseñar a argumentar en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 25, p. 5-9. CAMPS, A. - DOLZ, J. *Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 25, p. 5-9. DARÓS, W. R. *La racionalidad*



Toda la lógica es una construcción de ideas que se reduce, en última instancia, a percibir la conexión que, mediante las ideas intermedias, se da entre los dos extremos de la inferencia. La fuerza de la inferencia, su razonabilidad, se encuentra en percibir la conexión e inclusión de las ideas de la conclusión en la idea de la cual se parte. En el ejemplo citado, la idea de que *los hombres serán castigado* se conecta con *Dios es quien castiga, el castigo es justo, el castigado es culpable, pudo haber obrado de otro modo, luego se sigue que hay libertad y autodeterminación*. Pero la fuerza del razonar se halla en percibir la no contradicción entre la conclusión y los puntos de partida, a través de una cadena de ideas intermedias. Por ello, no se le debe dar más importancia al estudio artificial y sistemático de la lógica y a sus formas de construir silogismos, cuanto al ejercicio de la razón para advertir si las cosas (expresadas en las proposiciones) son contradictorias entre sí o no lo son, y una se deduce de la otra. Los métodos artificiosos de razonar, estima Locke, "son más propios para enredar la mente que para instruir e informar al entendimiento"<sup>206</sup>. Enseñar a construir conocimientos consiste pues, fundamentalmente, a una única norma: proceder a discurrir sin contradicción.

11. De hecho, la mayor parte de nuestros conocimientos depende de las inferencias inductivas o deductivas. De esta manera, la razón humana, al razonar, amplía el conocimiento y construye además, con frecuencia, conocimientos ciertos. Éstos son el resultado de la advertencia que hace el hombre, con su mente, acerca del acuerdo o desacuerdo entre dos o más ideas. Cabe notar aquí que Locke toma a la certeza como sinónimos de la verdad<sup>207</sup>.

Locke reconoce que el hombre no es totalmente razonable, pues no siempre piensa ordenadamente y sin contradicción; mas, no obstante, estima que la razón es y debe ser la única guía del operar intelectual del hombre, por el cual él se separa de las bestias<sup>208</sup>. *El hombre, en la concepción de Locke, se separa de las bestias por su discurrir racional; no porque la razón tenga o contenga una luz espiritual que trasciende al hombre*. Locke compara a la razón con un cuarto oscuro (sin nada innato) que recibe luz solamente de las sensaciones exteriores e interiores. "Éstas son las únicas ventanas por donde pueda entrar la luz a ese cuarto oscuro"<sup>209</sup>.

No obstante, respecto de la construcción de la representación de la realidad mediante las ideas, dos procesos mentales aparecen con claridad en todos los hombres: A) el separar o abstraer la idea, lo que conoce, y B) el ponerle un nombre para manejar con él a la idea. Sin estos dos procesos, la razón no podría discurrir. *Abstraer la idea*, o sea, *distinguir la y nombrarla* parecen ser procesos importantes en la construcción humana de las ideas.

"Si miramos con esmero los movimientos de la mente, y observamos el camino que habitualmente toma en su marcha hacia el conocimiento, veremos, me parece, que una vez

---

*dad hermenéutica y el mito en la filosofía de la posmodernidad en Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 1999, n° 92, p. 229- 238.

<sup>206</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 682, L. IV, c. XVII, n. 4. Cfr. CARRERO, M. Y otros. *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995. CASSINI, A. *La génesis psicológica del principio de no contradicción y el problema de las creencias contradictorias en Diálogos*, 1992, n. 59, p. 103-120.

<sup>207</sup> Cfr. WOOZLEY, A. *Algunas observaciones en torno a la explicación de Locke sobre el conocimiento* en TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. O. C., p. 261, 266. MACCAGNOLO, E. *Certeza e verità. Studi sul dualismo presupposto*. Brescia, Paideia, 1967.

<sup>208</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 381, L. II, c. XXXIII, n.1-2; p. 711, L. IV, c. XIX, n. 14.

<sup>209</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 142, L. II, c. XI, n. 16. Cfr. DARÓS, W. R. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984. DARÓS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, 1992.

que la mente ha adquirido una idea, ya por vía de la contemplación, ya por vía de comunicación con otros, idea que estima que le puede ser útil, lo primero que hace es abstraerla y enseguida ponerle un nombre<sup>210</sup>.

La *idea*, así abstraída y separada de los otros conocimientos, y con un nombre, “es algo en la mente, situado entre la cosa que existe y el nombre que se le ha dado”<sup>211</sup>. Por ello, los hombres suponen que las ideas abstractas que tienen en la mente son tales que se conforman con las cosas que existen fuera de ellas. Las ideas tienen pues una doble conformidad (*double conformity*): con las cosas y con los nombres. Los hombres están persuadidos que ellas son la *inteligibilidad* de los nombres y contienen como la *esencia* de las cosas.

La *esencia* de algo es lo que ese algo es. Lo que algo es se conoce mediante una idea. Ahora bien, “la mente tiene el poder de abstraer sus ideas, de manera que así se convierten en esencias generales”<sup>212</sup>. Una idea abstracta de una sustancia es una esencia general.

Ahora bien como no podemos conocer lo que son las sustancias en la realidad, tampoco resulta fácil saber cuál es la esencia de las sustancias reales, de las cuales surgen los accidentes o cualidades primarias y secundarias. Por ello, según Locke, más que conocimiento de las esencias reales tenemos conocimientos de *esencias nominales*, esto es, disponemos de nombres con los que nos remitimos al ser de las cosas; pero “no podemos tener ninguna certidumbre general”, mientras nuestra idea específica no contenga “esa constitución real que une todas sus cualidades inseparables, y de donde todas fluyen”<sup>213</sup>. Mientras nuestra idea significada por la palabra *hombre*, por ejemplo, no sea sino una colección imperfecta de algunas cualidades sensibles y de algunas potencias que se encuentran en él, no tendremos un conocimiento real y positivo de la esencia del hombre. Las cualidades, que forman nuestras ideas complejas de las sustancias reales, dependen en su mayoría de causas eternas, remotas e imperceptibles, por lo que estamos lejos de conocer la esencia de las cosas reales, esto es, el ser fijo y permanente que hace ser y manifestarse a cada cosa.

El conocimiento de nuestro mundo es pues un conocimiento de sus manifestaciones, no de su realidad profunda o esencial y verdadera, de la cual proceden esas manifestaciones. Nuestro conocimiento es, en este contexto, *un largo y azaroso proceso de construcción de nuestra idea* del mundo.

“Mientras mayor sea el número de cualidades coexistentes que vinculemos en una sola idea compleja, bajo un nombre, más precisa y determinada será la significación de la palabra. Sin embargo, no por eso la hacemos más capaz de certidumbre universal, por lo que se refiere a otras cualidades que no estén contenidas en nuestra idea compleja, ya que no percibimos sus conexiones y dependencias mutuas, en virtud de que ignoramos no solo la constitución real en que están todas fundadas, sino también cómo fluyen de ella”<sup>214</sup>.

*Construcción de la verdad de las ideas.*

12. La razón debe, sin embargo, examinar nuestras persuasiones a partir de algo extrínseco a las persuasiones mismas, para hallar si son verdaderas o falsas. Si no lo hace, la verdad y la falsedad tendrán una única misma medida: la persuasión, el senti-

<sup>210</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 371, L. II, c. XXXII, n. 7.

<sup>211</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 372, L. II, c. XXXII, n. 8. Cfr. CAVALLINI, G. *Come pensiamo il pensiero? Costruttivismo e integrazione* en revista *Scuola e Città*, 1992, n. 1, p. 13-30.

<sup>212</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 467, L. III, c. VIII, n. 1.

<sup>213</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 591, L. III, c. VI, n. 15, 11.

<sup>214</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 586, L. III, c. VI, n. 10.

miento firme de estar en la verdad. Pero ésta será una verdad ingenua, no crítica. Para que el conocimiento humano sea crítico requiere, como dijimos, un elemento que no sea él mismo.

Dado que no nacemos con verdades innatas, sino solo con la razón y el poder para buscar la verdad, el error es posible. Somos falibles y debemos ser mutuamente tolerantes, lo cual no suprime la obligación de buscar la verdad<sup>215</sup>.

La verdad es un tema referido al conocimiento. Para Locke, el *conocimiento* es el conocimiento *cierto*, no el opinable; por ello el conocimiento, para él, consiste en la percepción firme de la conexión o acuerdo entre las ideas; en la percepción de que las ideas son acordes<sup>216</sup>. El conocimiento implica, para este filósofo, una *cierta seguridad*, sin la cual no se puede hablar de conocimiento. Esa seguridad le viene al conocimiento de dos maneras: una de la forma no contradictoria que existe entre dos o más ideas; la otra de su referencia acorde a la realidad.

13. La *verdad*, en consecuencia, es una característica de algunos pensamientos y esa característica se construye. La verdad, hablando en general, consiste en el acuerdo o desacuerdo entre los signos (las palabras, las ideas, las proposiciones) y las cosas significadas<sup>217</sup>. Las cosas son, y en cuanto son, en sí mismas, se las puede llamar *metafísicamente verdaderas*: "Realmente son tal como existen"<sup>218</sup>. Locke, sin embargo, estima que, en este caso de la llamada "verdad metafísica", existe también una secreta referencia a nuestras ideas, vistas como el patrón de esa verdad, pues para él tiene poco sentido hablar de verdad en sí misma, verdad por el ser mismo de las cosas. Según Locke, la verdad es una relación entre las palabras o las ideas, y las cosas, a las que aquéllas se refieren.

Existe entonces:

A) Una *verdad verbal*. Existe verdad en las palabras en cuanto las palabras significan ideas en la mente aunque, éstas no tengan un acuerdo con la realidad de las cosas. Por ejemplo, es verdad que la palabra "sirena" significa un compuesto de mujer y pez.

B) Una *verdad mental*: en este caso, las ideas (expresadas en proposiciones) son verdaderas, en cuanto la mente percibe el acuerdo entre ellas.

C) Y existe también una *verdad real e instructiva* (y no simplemente *verbal* y *frívola*) cuando la mente percibe que el acuerdo entre las ideas "es capaz de tener una existencia en la naturaleza". La verdad *real* consiste en la correspondencia estable (*steady correspondence*) que las ideas tienen con la realidad, esto es, con las distintas constituciones de los seres reales (*constitutions of real beings*)<sup>219</sup>. Nuestro conocimiento es real (hoy diríamos, "empíricamente verdadero") cuando existe conformidad entre nuestras ideas y la realidad de las cosas<sup>220</sup>.

A la verdad se opone la falsedad. Ésta es la expresión en palabras del desa-

---

<sup>215</sup> Cfr. LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. VI: *Four Letters on Toleration*. Cfr. LOCKE, J. *Carta sobre la tolerancia*. Madrid, Tecnos, 1994, p. 19.

<sup>216</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 523, L. IV, c. I, n. 2; p. 657, L. IV, c. XIV, n. 4.

<sup>217</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 573-574, L. IV, c. V, n. 2. Cfr. KRETZMANN, N. *La tesis principal de la teoría semántica de Locke* en TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. O. C., p. 227.

<sup>218</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 370. L. II, c. XXXII, n. 2.

<sup>219</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 357. L. II, c. XXX, n. 2. . CAVALLINI, G. *Organizzatori cognitivi e costruzione sociale della conoscenza* en revista *Scuola e Città*, 1992, n. 10, p. 424-430

<sup>220</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 562. L. IV, c. VI, n. 3. Cfr. DE PIERRIS, G. *The Structure of Empirical Knowledge* en *Diálogos*, 1991, n. 57, p. 187-200. CECI, ST. *How Much Does Schooling Influence General Intelligence and Its Cognitive Components?* En *Developmental Psychology*, 1991, n. 5, p. 703-722.

cuerto “de una manera diferente de como es”<sup>221</sup>.

Locke es *realista* y *empirista*, pero también es *crítico* ante la realidad; por ello distingue, como ya lo había hecho Robert Boyle, en la realidad: a) las *cualidades primarias* (solidez, extensión, forma, movimiento, reposo y número); b) de las *secundarias* (colores, sonidos, gustos, etc., producidas por el volumen, la textura, la forma y el movimiento insensibles de las cualidades primarias)<sup>222</sup>. Por ello al construir ideas verdaderas, estima que es la tarea y la obligación moral del entendimiento conformarse a lo que encuentra en los objetos externos (*to conform itself to what it finds in the object without*), y no aferrarse tenazmente a la primera opinión que poseen<sup>223</sup>.

La verdad, por el contenido que representan sus ideas, puede ser *particular* (por referirse a un solo caso) o *general* (cuando una idea representa a muchas especies).

“Las *verdades generales* son las que más busca nuestra mente, por ser las que más amplían nuestro conocimiento; por la extensión de su contenido, puesto que nos satisfacen de un golpe acerca de muchas particularidades, agrandan nuestra visión y acortan el camino hacia el conocimiento”<sup>224</sup>.

14. **P**ara Locke, la *noticia que nos comunican los sentidos* es segura (aunque no tanto como el conocimiento intuitivo de la propia existencia) y puede llamarse conocimiento *verdadero*<sup>225</sup>. En consecuencia, *las percepciones de las cualidades simples de las cosas son siempre verdaderas*. No hay error en nuestra facultad de percibir, o sea, en el primer nivel del funcionamiento de nuestro entendimiento.

“Azul o amarillo, amargo o dulce, son ideas que jamás pueden ser falsas; esas percepciones en la mente son justamente tales cuales son: respuestas a las potencias que Dios ha establecido para producirlas, de manera que son verdaderamente lo que son, y lo que se ha intentado que sean. Ciertamente es posible que los nombres se apliquen mal; pero eso, a este respecto, no acarrea ninguna falsedad en la idea, como es el caso de un hombre ignorante de la lengua inglesa, que llame *purple* (púrpura) al *scarlet* (escarlata)”<sup>226</sup>.

Esta es una creencia fundamental del empirismo: los sentidos son fuente de conocimiento *seguro*; nuestras facultades son fiables; y esto es verdad aunque el hombre sea falible en su actuar libre.

15. **L**a verdad supone siempre alguna *afirmación* o *negación*, expresa o tácita, de acuerdo o desacuerdo, entre lo contenido y expresado en los signos (mediante ideas y palabras) y la realidad a la cual esas ideas o palabras se refieren. Por ello, la realidad en sí misma o las ideas en sí mismas, sin referencia de una a la otra, o sin la referencia de

---

<sup>221</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 577, L. II, c. V, n. 6, 8, 9. Cfr. TUGENDHAT, E. *Ser, verdad, acción*. Barcelona, Gedisa, 1998. NICOLÁS, J. – FRÁPOLLI, M. *Teorías de la verdad en el siglo XX*. Madrid, Tecnos, 1997.

<sup>222</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 119, 116, 282, L. II, C. VIII, n. 23, 17; L. II, c. XXIII, n.11. Cfr. ALEXANDER, P. *Boyle y Locke: sobre las cualidades primarias y secundarias* en TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p. 114.

<sup>223</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 120, 145. Cfr. MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 82.

<sup>224</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 578, L. IV, c. V, n. 10. Cfr. P. 410, L. III, c. III, n. 20. Cfr. YOLTON, J. *John Locke and the Way of Ideas*. Oxford, University of Oxford, 1956.

<sup>225</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 634, L. IV, c. XI, n. 3.

<sup>226</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 376, L. II, c. XXXII, n. 16. Cfr. KERDERMAN, D. - PHILLIPS, D. *Empiricism and the Knowledge Base* en *Review of Educational Research*, 1993, n. 3, p. 305-313. SHAPERRE, D. *Empirismo y búsqueda de conocimiento en Teorema*, 1982, Vol. XII/1-2, p. 5-26.

una idea en la mente de uno con la mente de otro, no son ni verdaderas ni falsas<sup>227</sup>. La idea de centauro, en sí misma, o el nombre centauro, no son ni verdaderos ni falsos.

El problema de la verdad consiste entonces en un problema de averiguar la conformidad de una idea con una existencia real, o de una idea en una mente, designada por el mismo nombre común, y la conformidad de esa idea con la que se halla en la mente de otros hombres.

La verdad tiene pues una *dimensión personal* (en cuanto se refiere a la idea que posee cada uno con las cosas) y una *dimensión social* (en cuanto implica un lenguaje común y otras mentes).

16. La noticia que nos comunican los sentidos es segura; pero la noticia que nos transmiten las ideas complejas y abstractas pueden llevar fácilmente a falsedad. En este caso, *la verdad es algo que los hombres deben construir conscientemente*.

Cuando la mente ha unido en una idea compleja un cierto número de ideas simples que existen juntas en alguna cosa o acontecimiento; pero ha dejado afuera algunas otras cualidades que en la realidad son inseparables y juzga que su idea es completa, esa mente se equivoca y genera una idea falsa de la realidad.

Construir entonces una idea verdadera consiste en construir una idea *adecuada*, en su complejidad, a la realidad compleja. Para lograr construir esta idea adecuada se requiere *mucha experimentación y prueba*, de modo que la mente pueda captar todas las cualidades de la cosa. Mas como nos es fácil conocer todas las cualidades que una realidad oculta, tampoco es fácil tener una idea adecuada y verdadera de la realidad, especialmente de las sustancias<sup>228</sup>.

En este sentido, Locke distingue las ideas no solo:

- A) por su origen: en ideas *de sensación, de reflexión o de juicio*;
- B) por su complejidad: en *simples* o en *compuestas*;
- C) por su relación de concordancia con la realidad: en *verdaderas o falsas*;
- D) por su relación con la percepción: en ideas *positivas* (objetos de percepción), en oposición a las ideas *negativas* (éstas con solo un nombre vacío de realidad, como en el caso de "nada", e "insípido");
- E) por su referencia entre ellas: en ideas *absolutas* (que se refieren a la totalidad) por oposición a las *relativas*;
- F) por su referencia a la forma de su contenido: en ideas *singulares* o *colectivas*;
- G) por su lucidez: en *claras* (las cuales proceden de las cualidades simples) o ideas *confusas* (procedentes de prejuicios, carentes de análisis);
- H) por su referencia a su apoyo en la realidad: en *ideas reales* (tienen fundamento en la naturaleza, observan conformidad con el ser real y son las ideas simples, confundidas por Locke con las sensaciones) e ideas *fantásticas o quiméricas* (fundadas en la imaginación);
- I) por su trato frecuente: en *generales o familiares y concretas*<sup>229</sup>;
- L) por su representación adecuada a todas las cualidades de las cosas, o sea, a sus arquetipos (de donde la mente supone que las tomó)<sup>230</sup>: en ideas *adecuadas* o *inadecuadas*.

<sup>227</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 378, L. II, c. XXXII, n. 20. Cfr. MEHLER, J.-DUPOUX, E. *Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid, Alianza, 1992.

<sup>228</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 378, L. II, c. XXXII, n. 23. Cfr. FAERNA, A. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1996.

<sup>229</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 28, L. I, c. II, n. 14.

<sup>230</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 303, L. II, c. XXVI, n. 4; L. II, c. VIII, n. 12; L. II, c. XX, n.1; L. II, c. XIII, n. 28; L. II, c. XXX, n. 1-2; L. II, c. XXXI, n. 1. Cfr. LOCKE, J. *Elements of natural philosophy* en LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. III, p. 329. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 267-269.

17. Una idea compleja no es solo el resultado de muchas ideas simples; sino de la unión mediante *juicios* que relacionan ideas simples. La verdad de los juicios es entonces una cuestión de *adecuación de juicios y proposiciones* con la realidad compleja. Los juicios, a su vez, dependen de las personas que unen un sujeto con un predicado, mediante un verbo. En última instancia, un juicio se reduce a afirmar lo que es o no es una cosa, la igualdad o las diferencias entre el sujeto y el predicado de una proposición. El juicio entonces es racional y verdadero cuando hay adecuación entre el peculiar ser del predicado y el del sujeto. Mas los juicios pueden ser también erróneos, inconscientes y distorsionadores de lo que se percibe, debido al hábito, o los intereses personales y -afirma Locke- "estoy por creer que, con frecuencia, sin darse cuenta de ello"<sup>231</sup>.

Algunas de nuestras ideas tienen una conexión natural y una correspondencia mutua, y lo razonable es descubrir y mantener esa conexión "que se fundan en su peculiar ser (*in their peculiar beings*)"<sup>232</sup>. Pero otras ideas son conexionadas unas con otras, por fuerza de la costumbre o del azar, por la primera impresión, por simpatías o antipatías. Se generan entonces ideas falsas que a veces son tercamente sostenidas por los hombres, aunque se les haga evidente el ser de las cosas.

"Mientras esas combinaciones de las ideas queden establecidas y se mantengan, la razón es impotente para socorrernos y para aliviarnos de los efectos de tales combinaciones"<sup>233</sup>.

Esta obstinación en mantener ciertas ideas contra lo que se puede constatar en la realidad, aproxima a las personas a la demencia. El demente razona con coherencia, pero no de acuerdo con la realidad, no con la verdad fundada en la realidad.

#### LA CONSTRUCCIÓN DE DIVERSAS CLASES DE IDEAS SEGÚN EL IDEALISMO OBJETIVO DE A. ROSMINI.

*La idea madre, fundamental, no se construye ni se destruye.*

18. Rosmini, analizando lo que es el conocer, advierte que el mismo implica: a) un sujeto, b) un acto fundante del conocer y c) un objeto en sí mismo inteligible y fundante del acto de conocer. El objeto en sí mismo inteligible es llamado por Rosmini *idea*, porque una idea es eso: *lo inteligible* de una cosa, *el ser inteligible* de la cosa. Entendemos, pues, una cosa por medio de su idea. La idea es la *causa formal e instrumental* del conocimiento, la luz de la inteligencia<sup>234</sup>. Mediante la idea del ser (esto es, el ser en forma ideal o inteligible) conocemos el ser (esto es, el contenido de la idea del ser). Lo que hace que haya conocimiento e inteligencia (lo que forma la inteligencia y le da la esencia de entender) es la idea del ser.

En este sentido, todos los hombres nacen con una *única idea innata: la idea del*

<sup>231</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 175.

<sup>232</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 382, L. II, c. XXXIII, n. 5. Cfr. MARTÍNEZ, A. *Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del Positivismo?* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 28, p. 5-15.

<sup>233</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 385, L. II, c. XXXIII, n. 13. Cfr. GABILONDO, A. *¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la filosofía en Tarbiya*. *Revista de investigación e información educativa*, 1996, n. 13, p. 39-52. STONE, C. - GOODYEAR, P. *Constructivismo y diseño instruccional: epistemología y construcción del significado* en *Substratum*, 1995, n. 6, p. 55-76.

<sup>234</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 40, 230, 277, 428, 1062, 1381. ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, n. 404, p. 411. Cfr. MOGLIA, A. *L' "essere" non è elemento intrinseco delle cose contingenti* en *Sapienza* (Roma-Napoli), 1885, XII, p. 39. DARÓS, W. *La interpretación rosminiana del intelecto agente tomista* en *Pensamiento* (Madrid), 1978, Vol. 34, p. 47-72.

*ser*, esto es, la *inteligibilidad* del ser, el *ser inicial de todo conocer*. Por el contrario, los que hacen nacer al hombre privado de toda idea (del ser),

“lo hacen nacer realmente privado de inteligencia; y pretenden después explicar, mediante las sensaciones adquiridas, este salto inmenso, por el cual de bruto debe pasar, desarrollándose y educándose, a ser hombre. Es imposible suponer un desarrollo sin un germen intelectual que se desarrolla; y tal germen los filósofos (sensistas) se lo niegan al hombre. Ellos por lo tanto se ven obligados a suponer una cosa del todo incomprensible: que venga creada en el hombre la inteligencia en un cierto punto, ciertamente no asignable, de su vida”<sup>235</sup>.

Ahora bien, la idea del ser, es la luz de la inteligencia y de la razón; es lo que las constituye; y está de tal modo unida al sujeto humano que forma parte de la naturaleza humana, en el sentido de que la humanidad no existiría más si le fuese quitada la luz de la razón. La Idea del Ser (sin ser Dios, ni la idea adquirida por abstracción de un ente, primer producto psicológico) es un primer ontológico, participado por Dios al alma por la cual ésta es y es inteligente.

“Yo creía haber suficientemente declarado que el principio de la filosofía como ciencia del hombre es el *ser*; pero el *ser todavía indeterminado*, y haber dado esta razón manifiesta e innegable: que el ser indeterminado antecede lógicamente a todos los conocimientos humanos y ser la forma de ellos...

Se engañan pues quienes manifiestan creer que el ser indeterminado es solamente una *producción del alma humana*. De este, su primer principio erróneo, pretenden después inferir que el comenzar de él sea lo mismo que comenzar de un *primer principio psicológico*. La verdad es que el ser, aunque indeterminado, es *absolutamente ser*, si bien no sea el ser absoluto”<sup>236</sup>.

19. No toda idea, pues, se construye. El hombre, además, no se autoconstruye de la nada; no construye su inteligencia a partir del sentimiento o de las sensaciones, porque sentir no es conocer. Conocer es conocer el ser: quien no conoce esto nada conoce: simplemente no tiene conocimiento ni puede conocer, esto es, no tiene ni potencia para conocer.

Es suficiente analizar la idea de cualquier cosa, para advertir que de esa cosa conocemos los accidentes (por ejemplo, el peso, el color marrón de esta silla); luego la diferenciamos de cualquier otro objeto (por lo que una silla no es una mesa, por ejemplo); finalmente podemos abandonar estas ideas de sustancias o entes particulares, y remitirnos a la idea un ente en general; pero si a la idea de ente, a su vez, le quitamos la idea del ser ya no existe conocimiento alguno. Lo menos que podemos pensar de un ente es que *es* (sea que exista en la mente o en la realidad); o sea, que tiene algo de *ser*. Lógicamente, entonces, toda idea particular implica como condición para ser pensada la idea del ser, pues las ideas de los entes no son sino determinaciones (limitaciones) de la idea del ser. Esta única idea del ser es entonces la *posibilidad formal* (posibilidad en cuanto a la forma) de todo conocimiento posterior. Si algo no se conoce, al menos en cuanto es de alguna forma, entonces no se lo conoce.

“La idea del ser se encuentra en todas las ideas, y toda determinación no es otra cosa que la misma idea del ser vestida y limitada por ciertas determinaciones. Todas las ideas, por lo tanto, tiene un fondo igual, tienen un elemento común, que es el ser ideal o posi-

---

<sup>235</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 33, nota 3. ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. V, n. 41, p. 42.

<sup>236</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., Preliminare, n° 26,27.



ble<sup>237</sup>.

Mas esto no es solo una explicación lógica; es además, una exigencia ontológica: *no hay ente si no hay ser*. El ser, es para Rosmini, el acto, origen e inicio (sin límite alguno) de todo ente; *ente*, por el contrario, es el ser con alguna terminación o límite<sup>238</sup>.

Se advierte entonces, que la inteligencia humana no es el ser (sino que ella es un ente, un poder o potencia de un sujeto humano finito); pero por otra parte, la inteligencia humana no puede ser sin el ser. Ella no es inteligente sin la inteligencia del ser, sin la luz del ser, sin la idea del ser la cual, con su inteligibilidad, le posibilita la intuición intelectual constituyente de la inteligencia; intuición que, a su vez, está constituida por el ser en su inteligibilidad (la idea del ser), como objeto posibilitante y fundante.

La idea del ser (que no es ni Dios ni un ente) es el elemento constitutivo de la inteligencia humana y de todo conocimiento posterior que esta inteligencia adquiere.

De esta manera, Rosmini distingue netamente el *conocer* del *sentir*. El conocer implica la presencia de la idea del ser, como posibilidad objetiva, como objeto fundante. El sentir sensible es la modificación de la vida del sujeto, y como tal la sensación es subjetiva.

*El percibir como primer proceso para construir las ideas.*

20. La *idea del ser* es llamada por Rosmini idea madre, porque ella ayuda a dar a luz a las otras ideas. Ella es la idea más indeterminada, que mediante el acto de la percepción y de los órganos sensoriales, recibe una determinación o contenido particular<sup>239</sup>.

Para Rosmini, la *percepción* debe ser pensada en un doble sentido: como *acto fundamental*, constitutivo del hombre y como *acto accidental* realizado por el hombre ya constituido.

En el primer sentido, el hombre es un sujeto simple que a la vez intuye la idea del ser (por lo que es inteligente) y siente su cuerpo con un sentimiento fundamental corpóreo: *siente y sabe* su cuerpo, aunque sin conciencia de saberse, de saberlo suyo aún. El sentir su cuerpo y conocerlo en la idea del ser, es percibir constantemente su cuerpo. Ese sentir y percibir (por parte del sujeto o principio de vida) el propio cuerpo es vivificarlo. El resultado de esa síntesis primitiva es el *hombre*: la unión del cuerpo sentido y del conocimiento de la idea del ser, mediante una intuición permanente, por parte del principio y sujeto simple<sup>240</sup>.

21. Estando así las cosas, Rosmini sostiene que, por medio de la percepción intelectual, se producen las primeras ideas, en el hombre, aunque el hombre no tenga aún conciencia de ellas. Porque son dos cosas muy distintas el *tener una idea* y el *tener*

---

<sup>237</sup> ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966, p. 57. Cfr. BOZZETTI, G. *Sulla natura della conoscenza en Opere Complete*, Milano, Marzorati, 1966, Vol. II, n. 2335.

<sup>238</sup> ROSMINI, A. *Teosofia con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. I, n. 211, 218-219, 222-223.

<sup>239</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1062. ROSMINI, A. *Logica e scritti inediti vari*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n. 1180. ROSMINI, A. *Teosofia con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. I, n. 80. ROSMINI, A. *Filosofia del diritto*. Padova, Cedam, 1967. Vol. I, p. 52, nota 1. ROSMINI, A. *Vincenzo Gioberti e il panteismo. Saggio di lezioni filosofiche con altri opuscoli*. Padova, Cedam, 1970, n. 70, p. 97.

<sup>240</sup> ROSMINI, A. *Psicologia con alcuni scritti inediti di carattere psicologico*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. I, n. 174-180, 204, 1013, 1122. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 22, 790.

*conciencia de tenerla*: ésta supone un acto de reflexión sobre el conocimiento anterior<sup>241</sup>. Solo se puede tener conciencia de algo cuando ya se lo conoce, y además, cuando algo (una palabra, por ejemplo) llama la atención sobre ese conocimiento. No se puede tener conocimiento sin una idea; pero se puede tener una idea sin tener conciencia de tenerla<sup>242</sup>.

Distingamos, pues:

A) La *sensación* que es una mutación del sujeto que siente permanentemente.

B) La *percepción sensitiva* que es la unión directa del sujeto que siente, con el objeto real sentido (lo extrasujetivo o lo exterior al sujeto).

C) La *intuición* de la idea del ser. La intuición es un acto de conocimiento directo (no reflexivo, no consciente) realizado por el sujeto y posibilitado por la idea del ser. De este modo, en ese mismo acto, el sujeto se constituye en inteligente, la idea es "inteligida", y es el inicio de todo conocimiento. Surge el primer acto constitutivo del conocer: la intuición fundamental del ser en su inteligibilidad.

D) La *percepción intelectual* es el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto real sentido en la idea del ser: lo que era sentido ahora es "enteligido" o entendido. En la percepción intelectual se unen el inicio de todo conocer (la idea del ser) y el término real del conocer (lo extrasujetivo); o sea, se unen dos formas esenciales del ser. Existen pues dos formas diversas de conocer: la intuición (del ser) y la percepción intelectual (de los entes).

E) El *término* de la sensación es algo sentido, algo que tiene partes o se ubica en alguna parte de nuestro cuerpo que lo siente. El *término* de la percepción intelectual no es algo solamente sentido; sino además, algo *entendido mediante una idea* (el inicio de lo inteligible de la cosa entendida).

Una cosa (un ente) es conocida mediante la idea del ser (idea madre, ilimitada inteligibilidad del ser) y por los límites que los sentidos ofrecen de esa cosa. Conocer algo es, pues y ante todo, hacer un acto, por parte de un sujeto, el cual con ese acto conoce lo que es ese algo. Ese primer acto es una percepción intelectual; es un acto directo (no consciente, ni reflexivo), en el que se unen los límites sensibles de las cosas con la idea del ser, la cual hace inteligible lo sensible. En la percepción se halla ya un juicio implícito, por el que al conocer nos decimos implícitamente: "Esto es". Conocer percibiendo es captar el ser inteligible en algo en cuanto es, con sus límites. "Ésto" (realidad que siento), "es" (tiene al menos el ser inteligible, entendible; participa de la inteligibilidad del ser, que se realiza en esto).

No solo lo que siento es (no existe solo lo sensible, lo material o sensible). La idea del ser, madre de la inteligibilidad de las otras ideas, también es y no es sensible material.

"En el ser, pues, está implícito un sujeto y un predicado, un inicio y un término, y en el se esconde entonces el origen de un juicio, que aparece rápidamente cuando la mente descubre esta duplicidad.

Se advierta, demás, que en tal juicio (por ejemplo: "el ser es") el *predicado* está constituido por el ser en su forma real, y el *sujeto* está constituido por el ser en la *forma ideal*".<sup>243</sup>

Las sensaciones y los sentimientos no son conocimientos; sino que proporcionan, en la percepción intelectual, a la mente del hombre las determinaciones de la idea

<sup>241</sup> ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 15-18, 116-117, 123. ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. V, n. 58, p. 56-57.

<sup>242</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 114. Cfr. BERGAMASCHI, C. *L'Origine dell'essere comunissimo secondo A. Rosmini* en *Teoresi*, (Catania), 1955, III-IV, p. 228. CASOTTI, M. *Antonio Rosmini e la sua teoria della conoscenza* en *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*. Milano, 1935, III, p. 225.

<sup>243</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Bocca, 1942, Vol. I, n. 335-336, p. 135. Cfr. ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. O. c., p. 61-62.

del ser. Estas la limitan y la restringen a la realidad que es conocida, sin agotar, sin embargo, su capacidad para posibilitar seguir conociendo otras cosas que más adelante sentiremos. La idea del ser es como un foco de luz, el cual nos hace percibir todo lo real que (a través de los sentidos) cae bajo su cono de luz; pero lo real conocido no agota la capacidad de iluminar que nos ofrece la luz.

#### *Clases de ideas y de facultades.*

22. La percepción intelectual de una cosa termina: a) en algo sentido realmente; b) y, al mismo tiempo, en algo entendido mediante una idea. En la percepción intelectual, entonces, se dan dos actos unificados: uno el de *sentir* un objeto sensible; y otro el de *conocer*, con una idea, lo sentido realmente. De este modo, lo sentido llega a ser conceptualizado, concebido en la mente, aunque se trate aún de un concepto muy rudimentario, por lo que, con la percepción y sin la reflexión sobre lo percibido, solo se sabe que "algo (lo sentido) es".

El acto de conocer, por una parte, implica un acto o juicio intelectual por el cual la mente humana implícitamente se dice: "Ésto que siento (sujeto del juicio) es (predicado)"; o sea, tiene ser o existencia en la idea, participa al menos inicialmente del acto de ser. Por otra parte, en ese mismo acto, el término de la percepción sensitiva presenta un ente real, al cual la mente lo afirma: admite su existencia real, fuera de la idea por medio de la cual lo conoce.

La sola *intuición del ser* es un conocimiento incompleto y puramente inicial, aunque "suficiente para constituir la potencia de conocer"<sup>244</sup>. Cuando percibimos ese conocimiento se completa: "Este sentimiento (percibido) es" (participa del ser intuido).

En la percepción, se unen pues *dos formas de conocer*:

A) El conocimiento *intuitivo*, en el cual el ser ideal o idea del ser, se nos hace presente. Este es un conocimiento objetivo, fundado en el ser (objeto de la mente). El objeto de la intuición fundamental es el ser ideal, indeterminado. La sola intuición del ser no constituye un conocimiento humanamente completo; sino más bien un conocimiento virtual, un poder o potencia de conocer.

B) El conocimiento *perceptivo* se une al intuitivo. En el conocimiento perceptivo se conocen los entes reales, sentidos, las limitaciones reales del ser, lo que cada uno es. En la percepción se conoce; y se siente (con algún sentido) lo que se conoce. De aquí que el conocimiento perceptivo sea también un conocimiento *por asentimiento (afirmativo o negativo)*; es un juicio implícito en la percepción: en él, el sujeto que conoce, afirma implícitamente la realidad presente (sentida y conocida) de lo extrasujetivo. Se trata de un *juicio sobre la subsistencia (o existencia real) de la cosa*. Con este juicio, el sujeto se apropia de lo conocido; afirma la realidad del objeto exterior, sentido, y esta afirmación es un asentimiento (implícito, no verbal). El efecto del asentimiento es la persuasión (de que al percibir algo realmente existe algo), y ella es, a su vez, el origen de la creencia<sup>245</sup>.

Este juicio implícito (no consciente ni analítico), sobre la existencia real de una cosa, es la percepción intelectual de la cosa<sup>246</sup>.

En la percepción, estas dos formas de conocer coinciden. Además, si espontáneamente el hombre no afirma más de lo que conoce, su conocimiento es *verdadero*. En otros casos, como cuando el hombre reflexiona, puede (más o menos arbitrariamente) afirmar que conoce cosas que realmente no conoce, o negar cosas que conoce, gene-

---

<sup>244</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., Vol. I, n. 334, p. 134.

<sup>245</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 177, nota. ROSMINI, A. *Logica e scritti inediti vari*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n. 102. ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. V, n. 50, p. 48; n. 59, p. 57-58.

<sup>246</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 92.

rando el error. La *afirmación* y la *negación*, además de ser dos formas de apropiarse o rechazar lo conocido, constituyen dos actitudes del hombre ante lo conocido del objeto.

En la percepción, se manifiestan también inicialmente tres facultades del conocer: A) la *inteligencia* (o facultad de intuir el ser en universal); B) la *razón* (o capacidad de enjuiciar, de aplicar la idea del ser en universal a los casos particulares y discurrir), y C) la *facultad de asentir o enjuiciar* (afirmativa o negativamente) la realidad que se presenta a los sentidos<sup>247</sup>. En la percepción se dan dos elementos: 1) la idea, lo inteligible, lo universal, lo objetivo y 2) lo sentido, lo particular, lo subjetivo, la existencia real que tiene cada cosa y que se imprime en la sensación<sup>248</sup>. En la percepción, el hombre espontáneamente no afirma (implícitamente) más de lo que conoce; por ello, el juicio sobre lo que es la cosa (el contenido de la idea de la cosa) y sobre su existencia real coinciden, por lo que las percepciones son siempre verdaderas.

La inteligencia y la razón son *facultades objetivas*, en el sentido de que ellas conocen y razonan sobre objetos, y el valor de los conocimientos procede del aval que le dan los objetos (la idea del ser para la inteligencia; y los entes para la razón objetiva); pero el asentir es una facultad *subjetiva*, dependiente totalmente del sujeto, el cual puede regirse: A) por el ser de los objetos (y no afirma más de lo que los objetos son, y entonces su afirmación es verdadera, razonable, objetiva y justa); o B) puede, cuando el hombre es consciente, negar arbitrariamente lo que son las cosas (y su *afirmación será entonces falsa, subjetiva e irracional*).

El conocimiento humano implica pues *dos elementos*: uno que depende del objeto de la inteligencia (y es objetivo: la idea del ser, lo inteligible o no contradictorio); y otro que depende del sujeto (el asentimiento o afirmación; e incluimos en este vocablo también el disentimiento o negación). El asentimiento puede ser, en efecto, *espontáneo* (como sucede en las percepciones), o bien *reflexivo*, voluntario y expresamente realizado por la libertad del sujeto (como sucede cuando afirmamos o negamos algo después de considerar las razones en pro y contra). Cuando podemos expresarnos, el asentimiento se expresa fundamentalmente con el término "es" (por ejemplo: "esto es") y el disentimiento con "no es". Lo primero que afirmamos de algo es que "es"; luego podremos afirmar "como es" (sus cualidades), "cuando es", "donde es" (su ubicación el tiempo y lugar, etc). La percepción intelectual conlleva un *asentimiento espontáneo*: al percibir nos persuadimos que lo percibido es real, de que algo está obrando sobre nuestros sentidos. La percepción forma implícitamente un juicio sobre la realidad de lo percibido.

O conocemos un objeto que es solamente idea y entonces lo intuimos; o conocemos algo que además es real y entonces lo percibimos.

Al percibir asentimos. El asentimiento puede ser dado por el sujeto en diversas circunstancias: A) acosado por los instintos, B) tras constatar una razón verdadera o C) tras una razón declarada tal por el libre arbitrio del sujeto<sup>249</sup>. De todos modos, esas son las circunstancias en las que se asiente; pero el asentir es un acto simple que solo depende, en última instancia del sujeto. Por ello es una facultad que asiente absolutamente: se da o no se da.

Al dar el asentimiento, reflexivo y libre, el hombre decide entre el sí y el no. En la percepción, se *decide espontáneamente* entre lo que es real o no lo es. Indudablemente que a esta percepción espontánea pueden unírsele ideas, sentimientos, vivencias anteriores que constituyen un pre-juicio. Estos pre-juicios a veces *distorsionan* lo percibido y vemos solo lo que queremos ver; otras veces son nos son de *gran ayuda* pues viendo solo un aspecto del objeto, afirmamos rápidamente ("por experiencia") la totali-

<sup>247</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 973, 1117, nota 2. ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 67. Cfr. PETRINI, F. *Sentire e intendere in Antonio Rosmini*. Domodossola, Antonioli, 1963.

<sup>248</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 494. GIACON, C. *L'oggettrività in Antonio Rosmini*. Milano-Genova, Silva, 1960.

<sup>249</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 301, 136, 139.

dad del objeto.

23. En la mente humana se halla, en forma *innata*, pero no subjetiva, la *idea del ser* que es *la idea más universal posible*, sin límite alguno, a la cual solo se le opone la *nada*. La nada no es en sí misma; es un nombre que representa el ser y su negación posterior realizada por el hombre<sup>250</sup>.

En la percepción comienzan a nacer, entonces, las *ideas particulares*. Estas ideas surgen por la inteligibilidad del ser, siempre presente en la mente humana, y por las cosas particulares que, mediante los sentidos, nos ofrecen el límite del ser que poseen, la entidad que tienen. Una *idea particular* es pues el medio con el cual conocemos un ente particular: el ser inteligible de ese objeto. Si se nos permite retomar una imagen usada por Rosmini, podríamos decir que *una idea es una luz*; pero no se confunde ni con la cosa, ni con el acto de conocer, ni con el sujeto que conoce, ni con la sensación, ni con el término de la sensación.

La *idea del ser* es, como la luz del sol, la que posibilita conocer todos los objetos (sin ser los objetos conocidos, ni el ojo que los ve, ni el acto con el cual se ve). La *idea de un objeto particular* es la luz inteligible y reflejada o participada en ese objeto, con el cual reflejo inteligible y luminoso podemos conocer el objeto.

Como se advierte con esta imagen de la luz, una idea es siempre un medio para conocer y, en este sentido, *toda idea es, por su forma, universal*; porque *universal* significa solamente *luz inteligible*. Como la luz del sol ilumina a todos los objetos sin agotarse en ellos, así la idea del ser es universalísima, al poder iluminar a todo lo que es, sin particularizarse y convertirse en un ente. Pero, por su *contenido*, una idea puede ser llamada *idea general* o *particular*, según nos permita conocer y aplicarla a muchos géneros de objetos o a uno solo. Rosmini no confunde, pues, la *forma* de la idea (que es siempre universal) con el *contenido* (que puede ser general, específico o particular)<sup>251</sup>. La universalidad (la inteligibilidad) constituye el elemento común de la naturaleza de las ideas. *No hay idea que no sea, por su forma, universal, porque no hay idea que no sea inteligible*. De algo ininteligible, absurdo, contradictorio, no nos podemos hacer una idea. El "círculo cuadrado" no puede ser objeto de la mente; aunque en forma separada, cada palabra, tiene un significado<sup>252</sup>.

24. Algo es *objeto* cuando se opone al *sujeto*; por ello solo lo contenido en las ideas es propiamente el objeto de la mente; lo conocido opuesto al sujeto cognoscente y a la actividad de conocer. Mas el objeto conocido posee dos aspectos que es necesario distinguir: el *contenido* (lo conocido) y el medio por el cual es conocido (la idea) que es la *forma* de conocerlo (lo inteligible). Solo la idea del ser es contenido primero, y forma primera y fundamental del conocer<sup>253</sup>. Respecto de las demás cosas conocibles,

<sup>250</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 64, nota. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofía*. O. c. Vol. I, n. 683. BERMEJO, J. *Los niveles de representación en la estructura y el funcionamiento de los esquemas a lo largo de la infancia* en *Estudios de Psicología*, 1995, n. 54, p. 73-98.

<sup>251</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1034. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 97, 196, 513,

<sup>252</sup> Rosmini admite *diversas formas de conocer*, dada nuestra limitación humana, que sin embargo no son erróneas, si advertimos esta limitación que la provoca. La mente humana, mediante la reflexión, genera diversas formas de considerar, por ejemplo, el ser: A) al considerarlo como idea del ser, en sí, separada de la mente, lo hace *anoéticamente*; B) cuando lo considera como necesariamente relacionado a una mente, dado que una idea no puede ser pensada sino en relación esencial con una mente, entonces lo piensa *dianoéticamente*; C) cuando hace del ser un sujeto mental (aun cuando no es un sujeto real) entonces piensa al ser *dialécticamente*. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofía*. O. c. Vol. V, n. 19, 422, 445. Por *dialéctico* Rosmini entiende "lo que finge o supone la mente, sirviéndose de estas ficciones o suposiciones para razonar", como cuando pensamos a un sujeto haciéndolo mentalmente un objeto, o cuando de un objeto hacemos un sujeto mental. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofía*. O. c., Vol. II, n. 598

<sup>253</sup> En su ontología, Rosmini afirma que la reflexión sobre el ser por sí mismo nos lleva a distinguir progresivamente: A) el ser como *manifestado* (y lo manifestado es la *esencia*), B) como

existe un *medio remoto* con el que se conoce un objeto, y éste es la idea del ser; y existe un *medio próximo* con el que se conoce un objeto particular y es su propia *idea limitada y particular*, con los límites del objeto particular<sup>254</sup>.

Las ideas particulares se forman pues mediante *una síntesis* realizada espontáneamente por la inteligencia del hombre, por la cual se unen la idea del ser en universal (forma del conocer) y los límites de los entes sentidos en su particularidad (contenido de las ideas particulares).

La idea opuesta es la de *análisis*. El analizar requiere esfuerzo; no se da espontáneamente. La mente, movida por alguna necesidad, es llevada a distinguir unos aspectos de otros. La abstracción consiste precisamente en *considerar separadamente*, en sus partes, lo ya conocido como una totalidad. La abstracción no puede ser entonces la que da origen a la primera idea por la cual existe la inteligencia. El hombre con el proceso de abstracción genera solo las ideas abstractas; pero ya antes debe tener inteligencia para poder generarlas.

25. Rosmini distingue las *ideas universales* de las *ideas abstractas*<sup>255</sup>. Toda idea es universal porque es la inteligibilidad de aquello de lo cual es idea. Cuando en la percepción distinguimos: A) la realidad de la cosa (lo sentido), B) de lo inteligible de la cosa, llegamos (con este aspecto inteligible) a la idea o al universal, incluso cuando por su contenido sea la idea de un ente particular.

En una idea no se incluye la real existencia de una cosa: podemos tener idea incluso de lo que no existe realmente o prescindiendo de que existe realmente. Decimos que las ideas existen en la mente en cuanto son inteligibles para la mente; aun cuando no existen en la realidad. Por ello, todas las ideas tienen una existencia ideal, no real; y todas son universales, esto es, aplicables, cuantas veces se quiera, a lo real para conocerlo. Utilizo todos los días la misma idea universal de Pedro (o sea, inteligible, que tengo en la mente) para conocer a ese Pedro real y reconocerlo de los demás, sin que la idea se agote o consuma.

Decimos que la *idea del ser* existe en la mente humana en cuanto con ella entendemos; pero no existe porque la mente humana la cree o la abstraiga de una idea anterior. Porque si bien la idea del ser es la idea más *universal*, pero no es *abstracta*.

Una idea es universal, dijimos, en cuanto es inteligible. Una idea de una cosa particular es universal; pero requiere que el hombre no considere la existencia real de la cosa, sentida en la sensación y percepción.

La *abstracción* opera una distinción y una consideración de una parte de todo el contenido de una idea particular. De la idea de este hombre Pedro, la mente puede considerar, por ejemplo, solo su "inteligencia humana"; y ésta, así considerada, separada del hombre, es una idea abstracta, lo mismo que la racionalidad.

Las *ideas abstractas* son creaciones del proceder mental del hombre; pero la *universalidad* de las ideas es una característica natural de las ideas (es el ser propio de las ideas), no inventada por el hombre, sino descubierta por él. La idea del ser es lo universal, lo inteligible en sí, lo constitutivo de su inteligencia<sup>256</sup>.

26. En general no se puede formar una idea sino *a partir de una idea precedente*, al menos de la idea del ser y de los límites que nos informan los sentidos al percibir.

"Para que nosotros tengamos una idea de alguna cosa fuera de nosotros, debemos for-

---

*manifestante* (y así es *idea*, inteligibilidad, lo que hace conocer), y C) como *manifiesto* (lo manifiesto es el *ser objeto*). Cfr. ROSMINI, A. *Teosofía*. O. c. Vol. V, n. 14; Vol. II, n. 423.

<sup>254</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 63. Cfr. GRAY, C. *Idealismo critico e idealismo oggettivo* en *Rivista Rosminiana*, 1946, III-IV, 69.

<sup>255</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 490-491, 503, 508.

<sup>256</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 213. Cfr. AMATO, C. *Idealismo oggettivo*. Roma, Ciarranna, 1961.

mar los siguientes juicios: 1º Existe alguna cosa (lo que supone que alguna cosa tiene al menos el ser); 2º esta cosa existe fuera de mí (lo que supone percibir nuestro cuerpo); 3º esta cosa que existe es sujeto de las cualidades sensibles por mí percibidas" (idea de sustancia o de sujeto permanente en el que inhiere las cualidades)<sup>257</sup>.

Según Rosmini, pues, admitida la idea del ser, adquirimos las ideas particulares mediante la percepción (de objetos o de signos) y la reflexión sobre lo percibido.

27. Con la percepción, el hombre obtiene las *ideas positivas* de los objetos reales, por la acción directa de las cosas en él. Los signos, por el contrario, (por ejemplo, las palabras) nos ofrecen a veces una *idea negativa* de las cosas, una idea de los que le falta a las cosas<sup>258</sup>. La idea negativa es el fruto de una creación intelectual: 1) la mente percibe algo y se hace una idea positiva, por ejemplo de este "fresno"; 2) luego escucha decir "olmo" y se le dice que es algo semejante a un fresno, por lo que la mente mantiene la idea de ente sujeto de algo (hojas, corteza, etc.) que no percibe (por ello esta idea es negativa: solo sabe que el olmo no es un fresno; o, por dar otro ejemplo, que Dios no es el hombre)<sup>259</sup>.

El conocimiento perceptivo se convierte pues en la regla para medir lo que conocemos. Sin embargo, no todo lo que se percibe es perfecto, completo. Las percepciones son, por un lado, más o menos plenas y, por otro, más o menos subjetivas u objetivas. En la percepción, *lo subjetivo* procede de nuestro sentimiento y de nuestros sentidos, o sea, de la *materia* del conocimiento. *Lo objetivo* procede de la *forma* de la inteligencia, o sea, de la idea del ser (que es objeto esencial de la inteligencia y del principio de no contradicción que expresa en forma explícita que el es y no puede confundirse con lo que no es)<sup>260</sup>. El conocimiento surge de estos dos elementos (de la materia y de la forma) necesarios y ninguno de ellos nos engaña si no tomamos uno por el otro.

*El conocimiento de la esencia de las cosas.*

28. Mediante el conocimiento perceptivo se da un progreso en el contenido de las ideas, por lo que podemos tener diversos conocimientos y diversas ideas acerca de la esencia de las cosas.

La esencia de un ente es *lo que ese ente es* para una inteligencia (más allá de que ese ente exista realmente o no). Sin reducirse a ser una idea, la esencia se conoce, por medio del idea, como el contenido de una idea<sup>261</sup>. La "esencia del hombre" es todo lo que el hombre es, sin considerar (pero tampoco sin negar), la existencia real del hombre. La esencia indica lo que algo es en sí, en forma absoluta (esto es, sin considerar su existencia real); pero en relación con una inteligencia que piensa la esencia. Si no hubiese inteligencias no aparecería el problema de preguntarnos: ¿Qué es eso?, ¿cuál es su ser?, ¿qué esencia tiene?

Según Rosmini, la *realidad* de los entes finitos no es conocida por sí misma, sino solo sentida por el hombre. Para ser conocida, el hombre le adjunta la idea del ser

<sup>257</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 68.

<sup>258</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1222.

<sup>259</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*. Casale, G. Pane, 1884, Vol. III, p. 157.

<sup>260</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1225-1227. Cfr. BRUGIATELLI, V. *Il sentimento fondamentale nella filosofia di Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1996, n. I, p. 221-246; II, p. 431-456. ANTONELLI, M. *Pedagogia e problema educativo integrale in A. Rosmini en Pedagogia e Vita*, 1955, n. V, p. 410-416.

<sup>261</sup> ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. I, n. 59; Vol. II, n. 463; Vol. III, n. 919; Vol. IV, n. 1009. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 646-647. Cfr. ROSMINI, A. *L' Introduzione del Vangelo secondo Giovanni commentata. Libri tre*. Padova, Cedam, 1966, p. 24.



a lo que siente y de este modo percibe intelectivamente lo real. Al percibir, captamos la esencia de lo que percibimos; pero en forma *virtual*: luego se requerirá de mucho análisis, experimentación y confrontación para advertir lo contenido en la percepción, y obtener la esencia específica y propia de cada ente.

Ahora bien, como hay entes (pensados o reales) que son: A) accidentes, B) sustancias vivientes con todos sus accidentes o pensadas, C) sustancias abstractas y reducidas a lo específico o a lo genérico, así también hay diversas ideas y esencias de las cosas, *por el diverso contenido de ser* que poseen: 1) *ideas y esencias específicas accidentales o imperfectas* (donde un ente es comprendido por medio de la cualidad sensible que más sobresale o afecta a quien lo ve y es sustantivada ("La cogotuda" para referirnos la jirafa por su cuello; el "trompudo" para recordar al elefante por su trompa o proboscidad)<sup>262</sup>. *Ideas y esencias plenamente compuestas* con todos sus accidentes, sus perfecciones y defectos (la esencia de este Pedro, alto y pecososo, que pasa caminando). Esas esencias específicas plenas, conocidas en la percepción son, según Rosmini, inmunes de error<sup>263</sup>. 2) *Ideas y esencias específicas abstractas* (sin sus accidentes, como la idea de "hombre"), 3) *esencias genéricas* (como la esencia de "lo animal", de "lo vegetal") que se forman con la abstracción sobre la esencia específica abstracta, 4) *idea y esencia universalísima del ser* (la más simple de todas, pues solo excluye la nada) en la cual no se considera ni siquiera lo genérico. Ésta no es, en su ser, una abstracción ni un concepto (aunque el hombre pueda, luego de tener inteligencia, y al ser adulto, conceptualizarla y considerarla separada o abstractamente); sino que es la idea del ser, esto es, el ser en una de sus formas esenciales: el ser en cuanto inteligible de por sí, a toda mente. La esencia universalísima del ser no contiene más que el ser, sin otra propiedad o determinación. La idea y esencia de ser es pues la *idea más indeterminada*, la que se extiende y abarca a todo lo que de cualquier forma es (prescindiendo de todas las formas de ser); y la idea y la esencia de menor comprensión, pues solo comprende al ser, lo que es, sin indicar ninguna otra característica ni genérica, ni específica, ni accidental. La idea del ser es, en la feliz expresión de un autor contemporáneo, "evidente velado", pues si bien la idea del ser es evidente, de ella, sin embargo, no tenemos generalmente un conocimiento consciente innato<sup>264</sup>.

29. **P**ara obtener esencias, que no son objeto directo de la percepción, empleamos un proceso de abstracción; pero la esencia de algo no se reduce a ser una abstracción, sino a aquello que es y a lo que -real o ideal- la idea abstracta nos remite. Hay pues diversas clases de esencias según aquello a lo que remiten: A) *Esencias reales*, esto es, esencias de cosas que realmente existen (como la esencia de este hombre, o sea, lo que él es y conozco a través de la idea de él, prescindiendo de su existencia real). Las esencias reales se piensan con ideas positivas y son *esencias positivas*. B) Existen *esencias solo mentales* (como la esencia de la casa que he pensado y deseo construir). C) Y se dan también *esencias nominales* de las cuales solo conocemos lo que el nombre significa; se trata de *esencias negativas*, por las que podemos conocer que algo es aunque no sabemos positivamente lo que es y no podemos hacernos una representación mental fiel (por ejemplo: "Roma", para quien nunca la ha visto de ninguna manera)<sup>265</sup>.

Una *idea específica* (por ejemplo, la idea de "mesa") nos remite a la *esencia de*

---

<sup>262</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*. Casale, G. Pane, 1884, Vol. III, p. 163. MANGANELLI, m. *Il segno nel pensiero di Antonio Rosmini*. Milano, Marzorati, 1983, p. 47. Cfr. ROSMINI, A. *Il linguaggio teologico*. Roma, Città Nuova, 1975, p. 33-48.

<sup>263</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1246. ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. II, n. 1125.

<sup>264</sup> BUGOSSI, T. *El Evidente velado. Metafísica antrópica y hermenéutica*. Villa María, Convivio Filosófico Ediciones, 1996. Cfr. CATURELLI, A. *El punto de partida de la metafísica rosmíniana desde la perspectiva del realismo interiorista en Rivista Rosminiana*, 1995, n. 2, p. 117-128.

<sup>265</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 655-556, 1234.

*mesa en su especie*, esto es, al acto primero o constitutivo, sustancia o causa de lo que es, sin sus accidentes. Los accidentes son los modos y actos segundos o secundarios, producidos por la esencia o que tienen su sede en la esencia (es accidental a la silla el ser alta o baja, ser pesada o liviana, ser de tal color o calidad, estar en tal o cual lugar, etc.).

Cuando lo que es -aunque sea conocido con una idea- existe en la realidad, Rosmini habla de *esencia real*. En este caso, la esencia y lo real pensado forman una síntesis. Un ente finito real es la esencia en forma objetiva y lo real en forma subjetiva (de modo que por ser real puede actuar, lo podemos sentir). En este caso, no se puede comenzar a pensar una esencia determinada de un ente real, si no se ha percibido antes ese ente real. Las esencias de los entes existen "para una mente y en una mente"; si bien son la esencia del ente, no de la mente.

Cuando la esencia existe solo en la mente que la piensa, Rosmini habla entonces de *esencia mental*. Cuando lo que algo es, se reduce solo a un nombre, a ser un significante, entonces estamos ante una *esencia nominal*<sup>266</sup>.

*Construir la verificación, no la verdad en sí.*

30. La mente es la facultad de conocer lo verdadero y lo falso de nuestras afirmaciones, lo que no puede hacer la facultad de sentir<sup>267</sup>.

Rosmini siempre ha distinguido como dos formas de ser, esenciales pero distintas: a) *el ser de la realidad* (constituida por los sujetos que sienten o por los objetos sentidos), y b) del *ser de la idea* (la inteligibilidad del ser y de los entes).

La idea del ser, por otra parte, es innata y constituye necesariamente la luz que funda la inteligencia. La inteligencia humana es pues creada en la luz del ser (que no es Dios ni un ente), y esa inteligibilidad del ser es *la verdad del ser*, o sea, *lo que manifiesta lo que el ser es*.

31. La verdad es la forma de la inteligencia y de la razón: es la que le da forma del ser a la inteligencia y la que le informa del ser; la que constituye a la inteligencia en inteligente<sup>268</sup>. Una inteligencia que no conoce la verdad (lo que es el ser) no es inteligente, pues tomar lo que no es por lo que es, no es signo de inteligencia. Porque *verdad* es lo que manifiesta lo que cada cosa es en su ser, no dando posibilidad a error. En este sentido, se puede decir que lo que se conoce, o *el conocimiento en general, es efecto de la verdad*, y no viceversa, porque lo que no es verdad no es conocimiento. *Un conocimiento erróneo, en cuanto es erróneo, no es conocimiento; es creer que se conoce algo*<sup>269</sup>. Un conocimiento, para ser tal, implica entonces la objetividad y la verdad.

La verdad del ser (contenida en la innata idea del ser) es el objeto que constituye la inteligencia humana. En este sentido, *la verdad es objetiva*, objeto de la inteligencia, o no es verdad ni existe la inteligencia. "Negar la verdad es hacer imposible el pensar". El conocimiento de un objeto que no nos manifiesta lo que es el objeto, no es verdadero; sino que es una creencia acerca de lo que es el objeto, una estimación del sujeto.

---

<sup>266</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 646-661. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. II, n. 445-446.

<sup>267</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 213. Cfr. SABASTIÁN GARCÍA, P. *El sentir y la conciencia perceptiva* en *Diálogos*, 1988, n. 52, p. 127-142.

<sup>268</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 40, 1062. Cfr. TRIPODI, A. M. *Fondamenti della gno-seologia critica contemporanea*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1992. DARÓS, W. R. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984. DARÓS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, 1992.

<sup>269</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1124. Cfr. MANFERDINI, T. *Essere e verità in Rosmini*. Messina, Gaetano Rizzo, 1959.

“Si el objeto de la inteligencia tuviese la forma que la inteligencia del sujeto le da por sí mismo, el escepticismo sería totalmente inevitable, y no habría más que verdad subjetiva, esto es, no-verdad (porque la verdad es esencialmente objetiva y absoluta)”<sup>270</sup>.

32. Se puede incluso hablar de “verdad en sí”, o absoluta (*ab-solutum*: lo suelto, lo independiente del sujeto) en cuanto la inteligibilidad de un objeto no depende del hombre que contempla ese objeto. La verdad en sí es lo que cada cosa tiene de ser inteligible, en cuanto es. *Buscar la verdad entera es buscar la inteligibilidad de todo lo que es*, o sea, el ser en cuanto es manifestante de lo que es. *La verdad pues no es subjetiva*. El hombre no es la medida de todas las cosas, como se la atribuye a Protágoras; sino que la medida de las cosas (en cuanto son, no en cuanto son hechas) es el ser que cada cosa es; y ese ser en cuanto es inteligible y participado en cada cosa, es también la verdad del ser de cada cosa.

La verdad, hablando en general, es entonces, una sola (es la verdad del ser que es uno solo); pero, en particular, la verdad se multiplica tanto cuanto el ser es participado en los entes.

La verdad, que afirmamos de los entes, *no es relativa* (o sea, no es subjetiva, o como a cada uno le parece). Ella es objetiva: ella manifiesta lo que cada ente es, afirmado objetivamente. En el caso de los entes finitos, ellos son relativos, contingentes (pueden existir o no): *son en relación* a quien los hace ser. Si alguien tiene un ser absoluto su verdad ontológica (en cuanto es) es absoluta; si alguien tiene un ser relativo, también su verdad ontológica (en cuanto es) es relativa. La verdad sobre un ente relativo debe manifestar que ese ente es relativo (de otro modo no sería verdad sino error); pero esto no hace a la verdad relativa (subjetiva, arbitraria, dependiente del gusto de cada uno). Que cada cosa tenga *su verdad* significa que cada cosa tiene su inteligibilidad, en tanto y en cuanto es, y en esa medida es verdadera<sup>271</sup>.

“Toda cosa, en cuanto es, es verdadera. Su verdad ontológica es tal cual es su entidad. Si ésta es absoluta, su verdad ontológica es absoluta. Si ésta es relativa, su verdad ontológica es relativa”<sup>272</sup>.

33. Es cierto que la verdad en sí *se da siempre en una mente, pero no es el producto de una mente humana*; sino que la mente humana tiene un conocimiento verdadero al recibir, al percibir, el ser real de las cosas, y éste es iluminado por la luz (o idea del ser) de la inteligencia ilumina. Así como la luz del sol no cambia los objetos que ilumina, sino que es la condición de posibilidad para verlos como objetos; así también conocer verdaderamente es captar con la luz del ser, en la inteligencia, los objetos en cuanto son. Pero las afirmaciones o negaciones que hace el hombre respecto de lo que son las cosas dan lugar a error y a la necesidad de la verificación de nuestras afirmaciones o negaciones. Esto sucede sobre todo cuando el hombre confunde lo que siente (lo subjetivo) con lo que conoce de las cosas, con lo que son las cosas (lo objetivo)<sup>273</sup>.

<sup>270</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 255, 1127. Cfr. GABILONDO, A. *¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la filosofía en Tarbiya*. *Revista de investigación e información educativa*, 1996, n. 13, p. 39-52.

<sup>271</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1121, nota 2; N. 1246. ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. VII, p. 182. Cfr. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48.

<sup>272</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. VII, p. 184.

<sup>273</sup> Cfr. DARÓS, W. *La interpretación rosminiana del intelecto agente tomista en Pensamiento* (Madrid), 1978, Vol. 34, p. 47-72. LÓPEZ FERNÁNDEZ, A. *La tesis de la constitución de los*

34. Existen pues tres formas de manifestarse de la verdad, entre otras, a las que Rosmini hace mención:

A) La primera y fundamental forma de ser de la verdad es ontológica: la *inteligibilidad del ser* (verdad del ser, verdad universalísima como el ser, previa a todo juicio humano), y la *inteligibilidad de los entes* en cuanto son una determinación inteligible del ser. Esa inteligibilidad constituye el ejemplar, el arquetipo o regla de las cosas<sup>274</sup>. Esta inteligibilidad se da en la intuición fundamental del ser (verdad del ser, verdad-objeto constituyente de la inteligencia) y en la percepción espontánea (donde la idea del ser es aplicada a los datos que ofrecen los sentidos) de donde surgen naturalmente las ideas positivas de los entes particulares, y como tales verdaderas.

La verdad se manifiesta también *en los juicios* y esto se da de dos maneras.

B) La verdad se manifiesta por un juicio *entre dos ideas* (como cuando afirmo: "El círculo es un círculo"; "Dos más dos suman cuatro"). En este caso, los entes manifiestan lo que son, en cuanto no son contradictorios. Se trata de una *verdad formal*, esto es, de una verdad por su forma lógica no contradictoria en sus conceptos.

C) Otra manera de la verdad se halla en los juicios acerca de la realidad. Es el caso de la *verdad empírica* por la que el hombre hace un juicio *entre las ideas y la realidad*, a la cual le atribuye esa idea en forma adecuada. En caso contrario, hay error como cuando viendo a lo lejos algo que se mueve, afirmo "Lo que veo es Juan". En este caso, atribuyo y afirmo la idea de Juan a "algo" que si es Pedro hace al juicio erróneo, pues no es objetivo, no se baja en lo que es el objeto de conocimiento, sino solo en la autoridad de quien expresa el juicio.

En el caso de *error*, el hombre con su inteligencia, da el asentimiento a un objeto que no conoce; sino que él supone, opina o cree que es. El error no está pues: 1) en lo que es el objeto, ni 2) en lo que conoce la mente (pues si solo afirmase: "Veo 'algo' allá a lo lejos", no habría error); sino *en el juicio inadecuado que realiza el hombre, movido por otros intereses*, pero no por lo que es el objeto que ve. El *error*, y su manifestación en una proposición falsa, es una actividad totalmente subjetiva, donde el hombre afirma en su juicio, arbitrariamente, más o menos de lo que conoce.

Se advierte entonces que *lo que se construye no es la verdad* objetiva (lo inteligible de las cosas), sino *la verificación* de nuestros juicios<sup>275</sup>.

Es cierto, por otra parte, que cuando alguien *inventa* o *crea* un objeto que antes no existía (un poema, el concepto de la casa que desea hacer construir), en tanto se pueda decir que le da el ser también le da la verdad, porque con el ser le da inteligibilidad. Pero en realidad, los hombres no crean de la nada, sino de alguna materia preexistente (los elementos químicos, el lenguaje), a la cual dan forma nueva, como del hidrógeno y del oxígeno generan agua. Lo que los hombres hacen entonces es dar una forma nueva a las cosas y a la verdad de las cosas; mas no crean la verdad fundamental: el ser y su inteligibilidad fundamental. Construyen entes (primero mentales, a partir de la idea del ser y de las fantasías, que luego a veces realizan) delimitando el ser y, participando de él, la verdad de los entes. La inteligibilidad (y verdad) de un poema no consiste solo en emplear las palabras y los conceptos que expresa o sugiere; sino también de la inteligibilidad de la mente humana (idea del ser) en el contexto del lenguaje usado,

---

*objetos y las variantes del realismo y del idealismo en Diálogos*, 1993, n. 61, p. 53-85.

<sup>274</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1113-1123. ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. II, n. 444. Cfr. LASA, C. *El hombre a-lógico o la finalidad de la educación actual*. Villa María, Ediciones Convivio Filosófico, 1996.

<sup>275</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. III, n. 1027-1029. Cfr. DAVIS, N. y otros. *Transitions from objectivism to constructivism in science education* en *International Journal of Science Education*, Vol. 15, n. 6, 1993, p. 627-636. GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993. GARDNER, H. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós, 1988.

del cual el poema participa. La luz de la razón (idea del ser) es la fuente de toda posibilidad pensable y realizable, por ello es también la fuente (increada por el hombre) de toda verdad<sup>276</sup>.

Pero los objetos o entes contingentes, conocidos en una idea adecuada a ellos, no son la verdad, sino solo verdaderos, en cuanto participan el ser y la verdad; pues "la verdad" es siempre la *verdad total, la verdad del ser, la verdad de todo lo conocible*. Y esta verdad no la crea o construye el hombre: solo la descubre<sup>277</sup>.

35. **A**diértase que el hombre puede intuir o afirmar la verdad (hacer un juicio adecuado), *sin que el hombre tenga conciencia* de esa adecuación y, por lo tanto, sin tener conciencia de estar en la verdad; porque la conciencia es un acto reflejo sobre lo que ya previamente se conoce, y este acto no siempre lo realiza el hombre, a no ser que algo o alguien lo lleve a dudar de la adecuación de sus juicios. Aunque parezca extraño, el hombre puede tener más o menos verdad de lo que tiene conciencia.

*Construcción de la idea de sustancia y accidente.*

36. **R**osmini define la *sustancia* como "aquella energía por la cual un ente, y todo lo que tiene consigo, actualmente existe"<sup>278</sup>. Es aquella energía (o ser) por la cual un individuo puede existir y en la cual se fundan los accidentes. Los accidentes no existen de por sí, sino en y por la sustancia. La sustancia es "la actividad de la existencia de algún ente", o bien es "una cosa de la cual nos podemos formar su primer concepto sin necesidad de pensar en una cosa distinta de ella"<sup>279</sup>.

Esta idea primera idea de sustancia, que nos hacemos, es como un conocimiento *en esbozo* de la cosa. Pero es *un conocimiento de algo real*, esto es, de algo (un agente, una energía) que hace una actividad en nuestros sentidos y que afirmamos en nuestra percepción de la cosa. No se trata de una pura imaginación que el hombre inventa sin motivo razonable. La *sustancia es el agente* de esta actividad; el *accidente* es el término de esta actividad.

La *idea de sustancia* es la idea que el hombre se hace de esa energía por la cual un ente puede existir. Si ese ente existe realmente, el hombre se hace la idea de una sustancia realmente existiendo; si existe solo en la mente, entonces el hombre se hace una idea abstracta, propia de la especie o del género de las sustancias.

37. **R**especto del *origen de la idea de sustancia*, Rosmini advierte que se han dado diversas concepciones<sup>280</sup>.

A) Algunos no sabiendo explicar el origen de esta idea, negaron que existiera realmente.  
B) Otros (como Locke) intentaron encontrar su origen en las sensaciones, o en la reflexión que sobre ellas se hiciera, pues partieron dogmáticamente de esta concepción: todos los conocimientos deben venir de las sensaciones.

C) Otros admitieron que la idea de sustancia debía ser innata, pues no podía provenir de las sensaciones ni tampoco se podía negar que, de hecho, los hombres tienen y usan la idea de sustancia.

D) Finalmente algunos (como Kant), pensaron en encontrar una filosofía que admitiese la exigencia de los empiristas y la de los innatistas. Admitieron que entre la idea de los

---

<sup>276</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. II, n. 433; Vol. III, 761.

<sup>277</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. III, n. 1012.

<sup>278</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 587.

<sup>279</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 613. Cfr. EPPLÉ, E. *Rosmini und Sein Pädagogisches Gedankengut*. Bonn, Bouvier Verlag, 1957.

<sup>280</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 599. Cfr. EVAÏN, F. *Genèse du "Nuovo Saggio sull'origine delle idee"*. Contribution à l'étude des sources de Rosmini en *Rivista rosminiana*, 1959, IV, 249-275.

accidentes (o las cualidades accidentales) y la de sustancia existe una relación indivisible. Afirmaron, pues, que la mente no puede pensar una sin pensar la otra. Pero estimaron que esa necesidad era psicológica, no racionalmente dependiente del ser. Sostuvieron que el espíritu humano *hace emanar de sí* la idea de sustancia con ocasión de la percepción de los accidentes. De este modo, la idea de sustancia se originaba por una necesidad subjetiva (psicológica) que aparecía como objetiva (propia de las cosas en sí mismas) a la mente humana. Toda explicación quedaba reducida a una especie de fatalidad de hecho, propia del espíritu humano, más allá de la cual no se podía avanzar. Pero esto lleva a un *idealismo* (la sustancia es solo una idea, no una realidad) o a un *subjetivismo psicologista* ("sistema que reduce el objeto de la mente, la idea, a ser el sujeto mismo o una modificación suya"<sup>281</sup>) o al *escepticismo* (no se puede conocer la realidad de la sustancia)<sup>282</sup>.

38. Según Rosmini, la idea de sustancia es objetiva (y responde al ser de las cosas) porque procede la idea del ser con ocasión de las primeras sensaciones y percepciones. Rosmini afirma que la inteligencia para entender debe conocer algo que tiene al menos una existencia ideal (la idea del ser). Ese algo es ya un sujeto (la idea de un sujeto) en el cual existirán todas las determinaciones, límites o accidentes que luego percibiremos.

La inteligencia humana pues no puede dejar de percibir (lo que no significa "ver", sino hacer inteligible) la idea de sustancia, cuando percibe alguna cualidad real en las sensaciones; porque ésta es una *necesidad ontológica*, propia del ser de la inteligencia; no es solo una necesidad psicológica, o propia de la costumbre. Cuando percibimos algo, por ejemplo, una mesa blanca, se hace inteligible la existencia de una "cosa, causa o *substratum*" en la cual inhiere la cualidad de ser blanca. Percibir un existente es lo mismo que percibir una sustancia, porque ella es el acto por el cual el ente existe. Si al percibir la mesa blanca solo se percibiese "lo blanco" en sí mismo, sin otra relación a cosa alguna, entonces se estaría percibiendo la sustancia blancura, la blancura en sustancia. Entonces habríamos convertido el accidente en sustancia; pero no habríamos negado que percibimos una sustancia; porque sustancia es lo que se percibe como siendo en sí y no en otro.

"Es pues manifiestamente imposible admitir la existencia de una cosa cualquiera y negar la sustancia. Y esta proposición, 'las cualidades sensibles solo existen, y no existe sustancia alguna', es una contradicción manifiesta en los términos; porque viene a decir 'las cualidades sensibles son sustancias existentes y no existe sustancia alguna'."<sup>283</sup>

39. La *distinción entre sustancia y accidentes* es una distinción que hace la mente por abstracción. El hombre al percibir siente algo y lo conoce afirmándolo como algo real (como ente, como idea del ser con los límites dados por los sentidos). Ahora bien, ese algo que existe realmente es la sustancia, de la cual percibimos su acción en nuestros sentidos; pero considerando separadamente *el modo en que existe* (como tal o cual extensión, color o sonido), y prescindiendo de considerar a quien (a mí o a ti) la sustancia produce ese modo de existir, entonces elaboramos el concepto de accidente.

<sup>281</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. V, n. 38, p. 40.

<sup>282</sup> Cfr. PIEMONTESE, F. *Idealismo e Realismo in una prospettiva ontologica* in *Giornale di Metafisica*, 1959, III, 329-341. PIGNOLONI, E. *Esperienza e conoscenza, realtà e idea* in *Rivista Rosminiana*, 1959, II, 129-146. QIN THANA, G. *Fundamentos para la educación de la inteligencia*. Madrid, Univesidad Complutense, 1993.

<sup>283</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 609. ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 362, 684. Cfr. FLACCO, M. *Metafisica, logica, matematica. Leibniz, Boole, Rosmini*. Venezia, Marsilio, 1997. LABURU, C. *La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción en Enseñanza de las ciencias*, 1996, n. 14(1), p. 93-101.

“Donde el hombre considere la idea de sustancia y la de accidente como dos abstractos, en los que se piensa la misma cosa, pero ya por el lado de aquella fuerza que la hace existir, ya prescindiendo de aquella fuerza, por el lado del modo en el que existe, entonces la distinción de la que hablamos no tiene nada de difícil, de misterioso, de repugnante”<sup>284</sup>.

#### *Construcción de la idea de causa y efecto.*

40. La *idea de causa y efecto* está íntimamente unida a la idea de sustancia y accidente. Toda vez que percibimos un acción en nuestros sentidos, percibimos también un agente o causa de esa acción. Explicar como pasamos de la idea de suceso o acción a la idea de quién o qué lo produce es explicar el origen de la idea de causa.

Una acción es un suceso, un acontecimiento, algo que sucede. La conciencia nos atestigua que nosotros somos pasivos y receptivos cuando los cuerpos reales hieren los nervios de nuestro cuerpo; y somos activos cuando, por ejemplo, decidimos movernos o de hecho nos movemos. Ahora bien, la causa es la que produce las acciones y *la idea de causa es la idea de un ente que produce acciones.*

“Nosotros conocemos por lo tanto la causa de esta especie de acciones por vía de percepción. Así sabemos que somos nosotros los que la hacemos. Por lo tanto podemos analizarlas. En su análisis distinguimos el *nosotros* que opera (causa), de la acción obrada. De este modo, nos hacemos la idea de *causa* respectivamente de las acciones hechas por nosotros”<sup>285</sup>.

41. Percibiéndonos a nosotros mismos tenemos pues *la idea positiva de al menos una causa y sustancia*. De las demás causas y sustancias percibimos su acción positivamente en nuestra percepción de las cosas sentidas. Ahora bien, *en la noción de acción ya se piensa la idea de causa*, porque en la acción ya está presente quien la hace.

La mente piensa objetivando; piensa, incluso las acciones, en el ser-idea que es su objeto constituyente y en las ideas de los entes, sean reales, ideales o morales (los que son determinaciones del ser, percibidas éstas a través de los sentidos). Si el hombre no pensase el ser y los entes, nada pensaría, ni podría pensar. Por lo tanto, para pensar lo que pertenece a un ente (los acciones, los accidentes), pero que sin embargo no es un ente, debe pensarlo en un ente, como siendo en él (como accidentes) o como producidas o padecidas por él (efectos). Esta es una necesidad objetiva y ontológica, no psicológica o subjetiva<sup>286</sup>.

#### *Algunas críticas de Rosmini a la construcción de las ideas según Locke.*

42. La primera crítica -y más general- que Rosmini hace a la concepción del empirismo consiste en el dogmatismo de su principio, esto es, en sostener que todas nuestras ideas *deben* venir todas de los sensaciones<sup>287</sup>. Mas el empirismo no advierte que

<sup>284</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 612.

<sup>285</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 618. Cfr. HIRST, P. *La educación liberal y la naturaleza del concimiento* en PETERS, R. *Filosofía de la educación*. México, FCE, 1987, p.162.

<sup>286</sup> Cfr. FORMICHELLA, G. *L'essere nel pensiero di Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 2, p. 157-172. FREY, G. *Über die Konstruktion von Interpretationsschemata* en *Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 247-262.

<sup>287</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 599. Cfr. PIGNOLONI, E. *Rosmini e il gnoseologismo moderno* en *Rivista Rosminiana*, 1956, F. III, p. 205. SCIACCA, M. F. *Metafisica, Gnoseologia e Moral. Ensayo sobre el pensamiento de A. Rosmini*. Maderid, Gredos, 1963.



para conocer lo que se nos ofrece en las sensaciones ya debe existir la inteligencia y ésta no puede ser inteligencia si no entiende algo; si no tiene al menos un objeto para poder ser inteligencia: al menos lo inteligible del ser<sup>288</sup>.

Metodológicamente el empirismo es también criticado. Éste parte de analizar el origen de las ideas, para terminar estableciendo cuál es la naturaleza del conocer. Por el contrario, Rosmini propone analizar qué es conocer para terminar estudiando cómo se origina.

Ambos, Rosmini y Locke parten de hechos. Pero, para Rosmini, Locke parte de hechos contingentes que no tienen significación en sí mismos, sino bajo la teoría a priori de que no hay ni siquiera un conocimiento innato inconsciente (por temor a la imposición ideológica de algunos conocimientos que serían válidos para todos por ser innatos). Rosmini parte de un hecho evidente lógicamente en sí: conocemos el ser en universal (aunque no tengamos conciencia de ello), porque éste se halla incluido en el análisis de cualquier otro conocimiento.

43. Una segunda crítica puede hacerse al empirismo en cuanto éste considera que la idea del ser, es una idea general, producto de la *abstracción*, como también lo interpretaron algunos escolásticos<sup>289</sup>. Para Locke, en efecto, en la construcción del conocimiento lo primero que el hombre hace es abstraer y luego ponerle un nombre a lo abstraído<sup>290</sup>.

Desde el punto de vista rosmíniano, esta respuesta significa no haber comprendido la cuestión de la posibilidad del conocimiento; la cuestión acerca de cómo es posible conocer algo. El conocer no puede explicarse mediante la abstracción. La abstracción, en efecto, implica ya conocer algo, de lo cual se abstrae la idea del ser; pero lo que Rosmini desea investigar es cómo es posible ese primer conocimiento, cuál es el ser del conocimiento<sup>291</sup>.

44. Una tercera crítica posible contra el *Ensayo* de Locke puede centrarse en hacer constatar que este filósofo ha dejado sin análisis aspectos fundamentales del conocimiento. Uno de ellos es, por ejemplo, la distinción entre *sujeto del pensar* y *objeto*. Locke admite que el hombre piensa (*man thinks*) y que la idea es objeto (*object*) del pensar; pero no explica cuál es el ser que los constituye y los hace opuestos<sup>292</sup>. Locke trata de explicar la actividad de pensar; no la esencia o el ser en el cual consiste el pensar. De hecho, Locke afirma: "No veo ninguna razón para creer que el alma piensa antes de que los sentidos le hayan proporcionado ideas para pensar sobre ellas"<sup>293</sup>. Se da, pues, un salto inmenso entre no pensar y pensar: no pensar es no pensar nada en absoluto; ni siquiera debería ser "poder pensar", pues ya habría que explicar qué es ese "pensar" que alguien puede ejercer o no ejercer. Ahora bien, el hecho de sentir algo, no proporciona sin más una idea, sino solo una sensación y queda sin explicar la causa por la que la inteligencia es potencia real para conocer lo sentido. Al faltar este análisis sobre lo que es pensar (no solo acerca de como opera), se confunden la vida animal y la vida humana, el sentir y el pensar, la subjetividad y la objetividad. Si hay alguna distinción entre el hombre y el animal, ésta es puramente accidental: depende de los actos

---

<sup>288</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, n. 404, p. 411. Cfr. FERNÁNDEZ ACEVEDO, Y. *Aproximaciones a una investigación alrededor de la formación de conceptos. Aportes del innatismo y del constructivismo en Cuadernos de Humanidades*, (U.N.S.), 1998, n° 10, p. 57-70.

<sup>289</sup> Cfr. ROIG GIRONELLA, J. *La intuición del ser en Rosmini, frente a la abstracción del ser en Suárez en Pensamiento*, Madrid, 1955, XI, p. 433.

<sup>290</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 371, L. II, c. XXXII, n. 7.

<sup>291</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., n. 493, p. 519. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 489, 490-493.

<sup>292</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. O. C., p. 79, L. I, c.I, n. 8.

<sup>293</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*, O. C., p. 95, L. II, c. I, n. 20.

que de hecho realizan, no de lo que son.

Por el contrario, según Rosmini, el sujeto no es más que sentimiento fundamental; la idea del ser es objeto fundante de la mente humana, y en el acto de la intuición fundamental surgen a la vez el acto de conocer, el sujeto cognoscente y el objeto fundamental conocido (la idea del ser), no generada por el hombre, o por una actividad interna al hombre, sino por la presencia de la idea que trasciende al hombre, porque es el ser en su infinita inteligibilidad (sin ser ni Dios ni un ente)<sup>294</sup>. Es cierto que la idea del ser, que no depende de la mente humana para ser, debe depender de alguna otra Mente; porque una idea sin una mente, para la cual es idea, es algo absurdo. Pero la idea del ser, no por estar en la mente humana, se reduce a ser la mente humana, o a una emanación psíquica de ella. Lo que es idea "está en la mente, la cual (mente) es real... pero (la idea) no es la mente, como el rayo del sol no es el ojo"<sup>295</sup>.

45. Otra crítica, que se extiende a todo el empirismo, consiste en indicar que lo que es un hecho de partida indiscutible para Locke (el hecho de que percibimos), hecho que no necesita explicación, es desde el punto de vista rosminiano un hecho contingente que requiere se indiquen las condiciones de posibilidad. Locke queda satisfecho afirmando, como un hecho que no necesita explicación alguna, que la inteligencia humana está capacitada, provista para recibir las impresiones<sup>296</sup>. Locke admite como un hecho que las cosas tienen potencia para excitar en nosotros "ciertas sensaciones o ideas"<sup>297</sup>, en donde, especialmente en las ideas adecuadas, no parece haber ninguna distinción sobre lo que es una sensación y lo que es una idea<sup>298</sup>.

Mas es lógico preguntarse: ¿Por qué es posible percibir? ¿Por qué no perciben las plantas?, ¿solamente por la diversa estructura somática? ¿Qué es percibir, o sea, cuál es el *ser* del percibir, el *ser que lo posibilita*? Para Rosmini, este ser es la idea del ser, el ser en su inteligibilidad, el ser en una de sus formas constitutivas fundamentales<sup>299</sup>.

Ya desde sus orígenes, los filósofos se preguntaban acerca de cómo es posible que *una cosa material o sensible pudiese ser conocida de una forma no sensible*; cómo una cosa extensa podía ser comprendida con una idea que no tenía extensión. O sea, se ponían *la cuestión de las diversas formas de ser*, una irreductible a la otra. Fue esta cuestión la que originó la filosofía, la pregunta fundamental acerca del ser. Ya Aristóteles recopilaba estas cuestiones, presentadas por sus antecesores: ¿cómo es posible que el alma humana se haga en cierto modo todas las cosas? Por ello, Aristóteles veía como necesario separar las cosas reales, de la forma de ser de las cosas en la mente (ideas). No son las cosas mismas (por ejemplo, una piedra) las que están en el psiquismo, sino su idea o forma (Ου γαρ ο λιθος εν τη ψυχη, αλλα το ειδος)<sup>300</sup>. Como dijimos, para Locke, cada percepción consiste en una "alteración de la mente" provocada por los objetos sensibles y materiales; y ésto es lo insuficientemente explicado<sup>301</sup>. Para Locke,

<sup>294</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., n. 361-371, p. 366-371. Cfr. ROSMINI, A. *Del divino nella natura*. Roma, Città Nuova, 1987, C. I, p.24.

<sup>295</sup> ROSMINI, A. *Vincenzo Gioberti e il panteismo. Saggio di lezioni filosofiche con altri opuscoli*. Padova, Cedam, 1970, n. 6, p. 12. Cfr. ROSMINI, A. *L' Introduzione del Vangelo secondo Giovanni commentata. Libri tre*. Padova, Cedam, 1966, p. 23.

<sup>296</sup> "The first capacity of human intellect is that the mind is fitted to receive the impressions made on it". LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 96, L. II, c. I, n. 24.

<sup>297</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 360, L. II, C. XXXI, n. 2.

<sup>298</sup> ROSMINI, A. *L'idea dell'essere non viene dalla riflessione lockiana* en *Nuovo Saggio*. O. C., n. 445.

<sup>299</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*. O. C., p. 33, nota 3.

<sup>300</sup> ARISTÓTELES. *Tratado del alma*, L. III, c. VIII, 431 b 29-30. Cfr. ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato*. Padova, Cedam, 1965. ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., n. 540, p. 584.

<sup>301</sup> Cfr. LOCKE, J. *Remarks upon some Mr. Norris's Books* en LOCKE, J. *Works of John Locke*.

una idea “es algo en la mente, situado entre la cosa que existe y el nombre que se le ha dado”<sup>302</sup>; pero nunca establece cuál es el *ser* de ese “ser en la mente”, propio de las ideas: no consiste en ser solo un nombre, un sonido; ni en ser la cosas misma en su realidad física extramental. Locke debería admitir que el ser no solo es lo que existe fuera de la mente (ser real), como admiten los empiristas; sino además, que existe un ser fundamental en la mente (ser ideal) que no es solo algo psicológico, dependiente del hombre.

Rosmini ve el núcleo de la dificultad acerca de “cómo se comunican las ideas a la mente” en el hecho de que los filósofos no distinguen y no admiten “que el ser no existe solo en un modo subjetivo, sino además en un modo objetivo”<sup>303</sup>. Esto habría llevado a Locke a admitir no solo que existe la *potencia innata de conocer*; sino, además, que existe *algo de innato en esa potencia* (como sostenían los racionalistas, aunque, según Rosmini, éstos se equivocaban al postular *muchas* ideas innatas); y lo llevaría, además, a Locke a revisar su ontología, su teoría sobre el ser.

En realidad, en la concepción de Locke, *el hombre construye conocimientos en su mayoría nominales* (da nombre a las cosas a partir de una colección imperfecta de algunas cualidades sensibles y de algunas potencias que se encuentran en él); pero no conocemos el ser o la esencia real de casi nada.

Mas como, según Locke, la idea (del ser ni las otras ideas) no parece tener una forma de ser propia, diversa del ser de la realidad, este autor se aproxima, por un lado, a la posición filosófica llamada *nominalismo* (las ideas no son algo inteligible en sí mismas; sino sólo nombres, medios para pensar, de modo que Locke cambia el significante sensible por el significado inteligible); y por otro lado, a la posición llamada *psicologismo* (las ideas son sólo modificaciones psíquicas y subjetivas)<sup>304</sup>.

Locke es realista y empirista; por ello al construir ideas verdaderas, estima que es la tarea y la obligación moral del entendimiento conformarse a lo que encuentra en los objetos externos (*to conform itself to what it finds in the object without*), y no aferrarse tenazmente a una opinión subjetiva<sup>305</sup>. Locke admite la obligación del intelecto de conformarse a lo real: luego admite dos formas de ser (la idea y la real); pero a *la ideal la reduce a un ser psicológico, subjetivo en su ser, aunque objetivo en su representación*.

Igualmente le parece criticable a Rosmini, la distinción, establecida por Locke, entre: A) la *idea* (que es objeto del conocimiento) y B) el conocimiento (*knowledge*: que es la percepción del acuerdo o desacuerdo entre las ideas)<sup>306</sup>. Para Rosmini, donde hay idea (medio inteligible) hay conocimiento (intuitivo), porque una idea sin relación a una mente no es pensable. Pero existe otro *modo* de conocer (por juicios, por asentimiento afirmativo o negativo) que se constituye en los juicios y que no implica un nuevo objeto o idea; sino una diversa actividad en el sujeto que conoce. Por otra parte, para percibir el acuerdo o desacuerdo entre las cosas percibidas, debe haber algo en *común* entre las cosas particulares. Locke *estimó que lo común también se percibe en lo particular* (no advirtiendo que lo común es objeto de la mente no de los sentidos, lo cuales no captan nada común o universal). Admitido esto (que en las cosas particulares percibidas ya

---

Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. X, p. 248. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 275.

<sup>302</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 372, L. II, c. XXXII, n. 8. Cfr. CAVALLINI, G. *Come pensiamo il pensiero? Costruttivismo e integrazione in Scuola e Città*, 1992, n. 1, p. 13-30.

<sup>303</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. V, n. 84, p. 81.

<sup>304</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., n. 404, p. 411, n. 491, p. 516; n. 495, p. 524. Cfr. ANDRÉS, T. *El nominalismo de Guillermo de Ockham como filosofía del lenguaje*. Madrid, Gredos, 1987.

<sup>305</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 120.

<sup>306</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 523, L. IV, c. I, n. 2.

está lo universal: "ideas sensibles comunes"<sup>307</sup>), Locke supuso luego que lo universal se obtiene simplemente por *abstracción* de lo particular, pues ya estaba en lo particular. Esta es una consecuencia correctamente deducida, pero el principio del que parte es falso (en las cosas que se perciben con los sentidos no hay nada en común con otras, *sin una idea anterior* que las haga común y, en última instancia, sin la idea del ser). Para Rosmini, pues, todas las ideas particulares contienen al menos: 1) una idea universal o común: la idea del ser (sea que el objeto exista solo en la idea o también en la realidad) y 2) algo propio o particular. Conocer un objeto particular es decirnos interiormente e implícitamente que "algo (particular) es (participa del ser universal)"<sup>308</sup>.

46. Pero Locke ha renunciado a estos planteos metafísicos, sobre las formas del ser, los cuales remiten a una ontología que supera los supuestos del empirismo. Y ha renunciado a ellos porque el punto de partida implícito de Locke consiste en suponer que *el ser es la realidad que cae en los sentidos*, la realidad contingente: allí se agota todo el ser. La idea, el objeto de la inteligencia, es un producto total del hombre, limitado como el hombre. Todo el ser del objeto de la inteligencia (por ejemplo, el ser piedra) es reducido a una explicación que consiste en decir que *de hecho* la piedra está como objeto conocido en la inteligencia o en el psiquismo. Si, por otra parte, Locke afirma que el hombre *puede* conocer, que posee una innata facultad de conocer, (sin que ofrezca alguna razón de este poder innato<sup>309</sup>), ese poder o potencia, sin embargo, es también tomada como *un hecho que no requiere otra explicación como todo lo que es de hecho*. El conocimiento se explica en el empirismo a partir del hombre hecho y de hecho. No es extraño que el empirismo culmine naturalmente, luego, en el positivismo: sin ninguna hipótesis previa al hecho que necesite explicación independiente del hecho.

A este punto de partida lo podríamos llamar, con Sciacca, *inmanente*. El conocimiento, que realiza el hombre, es limitado como el hombre mismo; no hay en él nada en su ser que lo trasciende.

Por el contrario, en la posición rosminiana, el conocer es un acto del hombre, pero el objeto que constituye al pensar en su posibilidad misma, trasciende al hombre. Hay algo de infinito y divino en el hombre (aunque no sea Dios), y eso divino es el ser en cuanto es idea, inteligibilidad que no depende del hombre sino que hace inteligente al hombre.

47. Demasiados problemas fundamentales acerca del origen de las ideas permanecen en Locke sin explicación, y asumidos como hechos, los cuales por ser tales le parecen no requerir aclaración. Mas lo que distingue al filósofo del científico es que aquel no funda un sistema en hechos contingentes, sino que se remite a las causas o principios últimos, se fundamenta en un hecho necesario y absolutamente universal, aunque sea un filósofo particular el que lo indique.

Rosmini, en efecto, también dice partir de un hecho; pero de *un hecho necesario: No es posible pensar sin la idea universalísima del ser*. Solo el ser no requiere explicación, dado que es lo más inteligible y universal posible. ¿Qué habría antes del ser como para que el ser mismo requiriese explicación, esto es, remitirse a una causa anterior? ¿Acaso la nada? Pero la nada, nada puede explicar. Por ello, Rosmini estima que una explicación filosófica exige una toma de posición metafísica que nos lleve al problema del ser más allá de los entes de hecho que pueden ser o no ser. Y a este tipo de explicación ha renunciado Locke y, con él, el empirismo. En realidad, en el empirismo, el ser no se explica, se explican los entes y si algo hay que decir del ser, éste es solo un concepto producto de una abstracción humana.

---

<sup>307</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 392, L. III, c. I, n. 5.

<sup>308</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 60-64.

<sup>309</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 23.

48. Mas no solo quedan sin explicar, en el empirismo de Locke, aspectos metafísicos, o referidos al ser de las cosas. También permanecen envueltos en la ambigüedad *problemas psicológicos derivados de los aspectos metafísicos ignorados*. Como hemos visto, Locke sostiene, por ejemplo, y por un lado, que si la impresión sensorial no es advertida por la mente, aquella “no imprime la idea en la mente: no se sigue ninguna sensación”<sup>310</sup>; y por otro, que la mente en la percepción es *pasiva*. Pero parece ser que si la mente no es lo *suficientemente activa* como para *advertir* la impresión, no se produce ni la sensación ni la idea de algo.

Por otra parte, Locke admite que ya existen algunas pocas *ideas* en el niño que está en el seno materno, como efecto inevitable de lo que le rodea<sup>311</sup>. ¿Cómo explicar este hecho si para Locke, conocer implica también tener conciencia de conocer: en efecto, le parece contradictorio conocer y no tener conciencia de conocer?<sup>312</sup>. Percibir es la primera forma de conocer pero implica, para Locke, tener conciencia de percibir. En efecto, afirma: “Es imposible que alguien perciba *sin percibir que se percibe*”<sup>313</sup>. Él rechaza toda teoría de alguna idea innata, basado en la negación de la distinción entre conocer y tener conciencia de conocer; en otras palabras, si uno no sabe que conoce, no conoce. Pero luego atribuye ideas al niño ya en el seno materno en cuyo estado no hay conciencia. Estas atribuciones parecen ser contradictorias dentro del mismo sistema de Locke y de las premisas que él asume.

Rosmini, por el contrario, admite un conocimiento virtual en el niño, desde que comienza a vivir y, al mismo tiempo, a intuir la idea del ser. También admite percepciones desde el momento que tenemos un cuerpo; pero ellas no son conscientes; porque para ser consciente se requiere un acto de reflexión, de vuelta sobre lo que ya se conoce; y ésto no lo hace el niño en sus primeros conocimientos. Los primeros conocimientos están totalmente volcados sobre los objetos, sobre lo que conocemos: no volvemos la atención sobre las formas en que los conocemos, para ser conscientes de lo que conocemos<sup>314</sup>. “El niño, -afirma Rosmini-, al principio, no puede poner atención sino a lo que siente, ya que lo que no siente no existe para él”<sup>315</sup>. El niño tiene, desde que vive, sentimiento de sí; pero no conciencia de sus actos (de percibir, de conocer, etc.), ni menos aún, conciencia de sí<sup>316</sup>.

49. En cuanto a la construcción del conocimiento, en el pensamiento de Locke, el hombre *no crea* de la nada, ni puede *aniquilar* algo; sino que solo puede emplear los materiales de los que dispone para unirlos o separarlos, en la realidad o en la mente<sup>317</sup>. La compleja construcción mental de la realidad parte de las ideas simples, las cuales proceden de las cosas mismas. Estas ideas le advienen al hombre y no puede tener otras ideas de las cualidades sensibles de las cosas que aquellas que le llegan del exterior por los sentidos, por medio de las inevitables percepciones. Pero una vez que se halla en posesión de ideas simples, la mente no queda reducida a la mera observación

<sup>310</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 123, L. II, c. IX, n. 3.

<sup>311</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 123, L. II, c. IX, n. 5-6. Cfr. BERRY, J. - SAHLBERG, P. *Investigating pupil's ideas of learning* en *Learning and Instruction*, 1996, n. 1, p. 19-37.

<sup>312</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 23, L. I, c. II, n. 5.

<sup>313</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 23, L. II, C. XXVII, n. 9; 536, L. IV, c. II, n. 14.

<sup>314</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 671 nota. ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 15, 116-117, 123.

<sup>315</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'umana educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n. 261, p. 182.

<sup>316</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 311-315, p. 228-236. Cfr. ROSMINI, A. *Epistolario filosofico*. Trapani, Cebeles, 1968, p. 152, 167, 299, 382, 584.

<sup>317</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 142, L. II, c. XII, n. 1.

de las mismas, sino que “por su propia potencia *puede producir ideas nuevas*, que jamás recibió a sí formadas”<sup>318</sup>. Mas Locke ha dejado sin explicar las condiciones de posibilidad del origen de la primera idea simple, porque el sentir (o las sensaciones) no son una causa adecuada para fundar el origen del conocer.

Locke confunde además lo universal con lo abstracto. Desde un punto de vista rosminiano, lo *universal* es la inteligibilidad común a todas las ideas, característica propia del ser de toda idea; lo *abstracto* implica ya una idea universal (inteligible) en la cual no se consideran algunos aspectos (aspectos universales que ya están en lo previamente conocido, aunque no se consideran). *Locke, pues, “no explicó la formación de las ideas, sino la supuso”*<sup>319</sup>. Locke supuso y partió de este hecho: “las sensaciones nos dan inmediatamente las ideas de los cuerpos exteriores” y no explicó como lo sensible se hace inteligible<sup>320</sup>. No advirtió que sentir un cuerpo no era lo mismo que conocer un cuerpo (saber que es). No advirtió que para conocer era necesario un juicio implícito para formar las ideas de los cuerpos y que los juicios suponen al menos una idea universal: “Esto (este cuerpo) es (tiene ser, participa de la idea del ser)”<sup>321</sup>.

Por otra parte, el recurrir frecuentemente a Dios, como lo hace Locke, para explicar que Él le ha dado al hombre la potencia para conocer, constituye un cierto *círculo vicioso*, si antes no ha podido probar la naturaleza de esa potencia, el fundamento de su capacidad de verdad, y la verdad de la existencia de Dios<sup>322</sup>. Locke, en efecto, reconoce que para pasar del no conocer al conocer, es necesario la potencia de conocer, creada por Dios; pero nunca explica en qué consiste esa potencia de conocer, ni cómo puede afirmar que la ha creado Dios.

“Si se afirma que hubo un momento en que *ningún ser tenía conocimiento alguno*, cuando el Ser eterno carecía de todo conocimiento, contesto que, en tal caso, es imposible que hubiera alguna vez algún conocimiento, ya que es tan imposible que *cosas absolutamente vacías de conocimiento*, y operando ciegamente sin ninguna percepción, puedan haber producido *un ser capaz de conocimiento*, como que un triángulo se hiciera a sí mismo tres ángulos que sean mayores que dos rectos”<sup>323</sup>.

Mas como Dios queda postulado, afirmado en el pensamiento de Locke, pero no probado a partir de sus supuestos (en especial del hecho de que todo conocimiento verdadero procede de las sensaciones) y a partir de no haber justificado la necesidad del principio de causalidad, en realidad tampoco queda justificado el recurso a Dios para explicar el origen del conocimiento y de la potencia humana de conocer. Por ello no es raro que Locke afirme que la diferencia entre los otros vivientes y los hombres dependa de los niveles de percepción alcanzados<sup>324</sup>. Rosmini, por el contrario, afirma:

“Los que hacen nacer al hombre privado de toda idea (del ser), lo hacen nacer realmente privado de inteligencia; y pretenden después explicar, mediante las sensaciones adquiridas, este salto inmenso, por el cual de bruto debe pasar, desarrollándose y educándose, a ser hombre. Es imposible suponer un desarrollo sin un germen intelectual que se desarrolla; y tal germen los filósofos (empiristas y sensistas) se lo niegan al hombre”<sup>325</sup>.

<sup>318</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 144, L. II, c. XII, n. 2. Cfr. ALEXANDER, P. *Sobre las cualidades primarias y secundarias* en TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. O. C., p. 120. CAMINO, N. *Ideas previas y cambio conceptual en Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 81-96.

<sup>319</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 64.

<sup>320</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 65.

<sup>321</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 69, 213.

<sup>322</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 376, L. II, c. XXXII, n. 16.

<sup>323</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 622, L. IV, c. X, n. 5.

<sup>324</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 128, L. II, c. IX, n. 15.

<sup>325</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 33, nota 3.



50. Por el contrario, en el pensamiento rosminiano, *la presencia de la idea del ser innata*, dada a un sujeto viviente, lo hace *inteligente, espontáneamente activo*, aunque no consciente de su actividad. Por ello, todo lo que cae en la sensibilidad del sujeto es conocido (objetivado en el ser) por la presencia de la idea del ser en el sujeto. La *atención* también queda explicada como el dominio que el sujeto va adquiriendo sobre su propia actividad en el conocer, de modo de poder detenerse sobre algo pasado o presente conocido. Esta actividad puede ser *directa* (atención directa, esto, es movida en el sujeto por la presencia del objeto) o *reflexiva* (atención reflexiva, esto es, movida por el sujeto sobre lo ya conocido). Aquélla puede existir desde que el sujeto es inteligente, incluso cuando el niño conoce en el seno materno<sup>326</sup>. Mas esto no queda explicado en el pensamiento de Locke, sino solo envuelto en el velo de una expresión para él inexplicable: la "potencia de conocer". Es más, Locke entra en contradicción cuando admite, por una parte,

"el primer acto de la mente, cuando tiene algunos sentimientos o algunas ideas, consiste en percibir las ideas que tiene, y, en la medida en que las percibe, consiste en conocer qué sea cada una de ellas, y de esta manera en percibir, también, sus diferencias, y que la una no es la otra"<sup>327</sup>.

Locke admite, pues, que, al percibir, percibe el *ser* de las cosas, lo que cada cosa *es* y *no es* (y sus diferencias). ¿Pero de dónde nace esa idea del ser universal con la cual, sobre la base de lo que es puede juzgar también lo que no es la cosa, pues para ello se requieren al menos tres ideas: A) la del ser (que abarque a ambas cosas), B) la de los límites del ser en una cosa, y C) la de los límites del ser de la otra? Una comparación es una relación e implica dos elementos diversos y uno común (en este caso, el ser). Locke no atina a dar otra respuesta que recurriendo a "natural potencia de percepción y distinción". ¿Más si la mente no conoce en forma innata el ser, cómo puede adquirir su conocimiento al percibir un ente (un límite del ser)? Nuevamente Locke afirma como un hecho lo que debería explicar, respecto del origen de las ideas: "Tan pronto como un hombre adquiere las ideas de *blanco* y *redondo* sabe infaliblemente que son las ideas que son, y que no son las otras ideas"<sup>328</sup>. Porque, en este caso, el hombre no solo adquiere la idea de *blanco* y de *redondo*; sino la idea de que ambas *son* (la idea del ser); y comparándolas puede advertir un límite distinto en la forma de ser de cada una de ellas. ¿No introduce Locke, por la ventana y ocultamente, la idea innata del ser -lo común inteligible- que había expulsado por la puerta; pero haciéndola ahora una creación inexplicable e inexplicada de las facultades del hombre?

Según Rosmini, en Locke ya se encuentran puestas las raíces tanto del *materialismo* y *sensismo* (cuando reduce el conocimiento a las sensaciones) como del *idealismo* (cuando le añade la función de la reflexión, creadora de ideas nuevas)<sup>329</sup>.

51. Locke, evadiendo el tema del ser, tampoco puede explicar, entre otras cosas, el ser de la causa. Por ello recurre a una *explicación solamente psicológica*. El recurso a la imaginación o a la costumbre se convertirá en un recurso mágico, para los empiristas. Todo lo que no cae en algunos de los sentidos no será considerado más que producto de la imaginación o costumbre: el hombre se ha *acostumbrado* a poner un soporte o *substratum* a lo que siente o conoce y eso es la causa, necesariamente unida a los

---

<sup>326</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 74, 80, 82-83, 95. ROSMINI, A. *Psicologia con alcuni scritti inediti di carattere psicologico*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, n. 1508, 1023, 1151, 1522. ROSMINI, A. *Teosofía* O. C., Vol. III, n. 937, Vol. VI, p. 69.

<sup>327</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 523, L. IV, c. I, n. 4.

<sup>328</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 524, L. IV, c. I, n. 4.

<sup>329</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 220, nota 2.



efectos<sup>330</sup>.

Para superar esta dificultad Locke tendría que haber renunciado a su principio: "Todo conocimiento procede de los sentidos". Debería haber admitido que la idea de *necesidad* no puede tener ningún fundamento basada en los sentidos, pues todo lo que sentimos es contingente: todo lo que sentimos podría, sin contradicción, no haber existido. La idea de necesidad tiene su fundamento en la idea del ser, y ésta es la única idea que contiene la necesidad de ser<sup>331</sup>.



---

<sup>330</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 276, L. II, c. XXIII, n. 1.

<sup>331</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 321, 569.

## CAPÍTULO III

### LA CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA

*"He advertido que existe tan estrecha conexión entre las ideas y las palabras..., que resulta imposible hablar con claridad y distinción acerca de nuestro conocimiento, que consiste todo en proposiciones, sin considerar, primero, la naturaleza, el uso y el significado del lenguaje"*<sup>332</sup>.

*"Lo real, como puro real, no es signo de nada...; el entendimiento es quien lo asume para significar otra cosa"*<sup>333</sup>.

#### LA CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA EMPIRISTA SEGÚN LOCKE.

*La semiótica según Locke.*

1. Tradicionalmente, desde la perspectiva de Aristóteles, el conjunto de los saberes se dividía en tres sectores: A) el *teórico* (θεωρητικον, επιστητον: cuya finalidad consistía en conocer y contemplar cómo son las cosas en sí mismas, el orden necesario de las cosas); B) el saber *práctico* (πρακτον: para poder obrar bien, para cambiar la propia conducta y la de los demás), y C) el saber *productivo* (ποιητον: el saber realizar o transformar las cosas)<sup>334</sup>.

John Locke, por su parte, al finalizar su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, divide el saber y las ciencias en general, en tres clases, que indican el clima de preocupación preferencial de la modernidad:

A) La *física* o *filosofía natural* que trata del "conocimiento de las cosas, como

---

<sup>332</sup> LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Collegated and Annotated with Biographical, Critical and Historical Prolegomena by Alexander Campbell Fraser. New York, Dover, 1947. Vol. I-II. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E., 1986, p. 388, L. II, c. XXXIII, n. 19.

<sup>333</sup> ROSMINI, A. *Teosofía con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. I, n. 6.

<sup>334</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, VI, 3, 1139 b18-24; 2, 1139 a 27 - 35.

son en su propio ser, en su constitución, propiedades y operaciones". Este ámbito del saber no estudiaba solo la materia y los cuerpos; sino también la naturaleza del espíritu, su constitución y operaciones, e incluso a Dios mismo y los saberes especulativos como las matemáticas. Se trata de ciencias especulativas, cuya finalidad consiste en alcanzar el conocimiento de la verdad.

B) En segundo lugar, las *ciencias prácticas*, o sea, las que enseñan cómo aplicar los saberes, las potencias y los actos para "alcanzar cosas buenas y útiles"<sup>335</sup>. Su finalidad se halla en lograr la justicia y una conducta humana de acuerdo con ella.

C) En tercer lugar, se halla la *semiótica* o *doctrina de los signos*. Esta tercera parte del saber tiene por finalidad poder comunicar nuestros conocimientos a otros. La parte más útil de este saber se encuentra en el conocimiento y uso de las palabras y, en este sentido, Locke (yendo contra toda la tradición) no duda en identificar a la semiótica con la Lógica, la cual fundamental y tradicionalmente estudiaba los conceptos (expresados en términos) y sus formas correctas de relacionarse. Esto no deja de indicar la presencia de la influencia nominalista de Oxford de la época de Locke, para la cual los conceptos y las ideas son nombres, etiquetas de las cosas a las cuales en realidad no conocemos<sup>336</sup>.

La posición de Locke marcaba también una coherencia con su actitud empirista: a partir de la articulación sonora sensible, entendida como signo (σημειον, estudiado por la semiótica), se lanzaba al significado (σημαντικον, estudiado por la semántica) de las ideas.

2 Locke consideraba que el hombre es un ser social y tiene necesidad de los signos como de un medio imprescindible de comunicación. Por ello, la *semiótica tendrá dos grandes funciones*: A) Los signos en cuanto nos ayudan a *entender* las cosas; y B) los signos en cuanto nos permiten *comunicar* los conocimientos a los demás.

Mas los signos no son solo una necesidad social. Constituyen también y principalmente una necesidad natural del conocimiento humano, porque la mente (con la excepción de percibirse a sí misma) no conoce directamente las cosas. La mente requiere entonces que algún otro medio se le presente como "un signo o representación" (*a sign or representation*) de las cosas que considera, y que son las ideas<sup>337</sup>.

3. El hombre, para poder comunicar sus pensamientos a otros hombres, como también para recordarlos en beneficio propio, emplea signos. Ahora bien, los hombres han encontrado, en los "sonidos articulados", los signos más convenientes de las ideas.

Locke dedica todo el libro III de su ensayo a tratar acerca de las *palabras* en cuanto son sonidos, (convertidos por el hombre en signos de concepciones internas) y en cuanto están como marcas en lugar de las ideas alojadas en la propia mente (*stand*

---

<sup>335</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. O. C., p. 727, L. IV, c. XXI, n. 2.

<sup>336</sup> Cfr. ANDRÉS, T. *El nominalismo de Guillermo de Ockham como filosofía del lenguaje*. Madrid, Gredos, 1987. ECO, U. *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, Lumen, 1992. BLECUA, J. *Lingüística y significación*. Barcelona, Salvat, 1993. BONO, G. *Les relations intellectuelles de Locke avec la France*. Berkeley, University of California, 1955. CRANSTON, M. *John Locke: A Biography*. London, Longmans, 1968. DEELY, J. *Fundamentos de la Semiótica*. México, UIA, 1996.

<sup>337</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. O. C., p. 728, L. IV, c. XXI, n. 4. El considerar solo la primera de estas dos funciones ha hecho creer que Locke no estudia la semiótica en un sentido moderno. Cfr. HACKING, Y. *¿Por qué el lenguaje importa a la filosofía?* Bs. As., Sudamericana, 1989, p. 72. MACKIE, J. *La distinción de Locke y la teoría representativa de la percepción* en MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 13-25, 50-54. VAUGHN, K. *John Locke, economista y sociólogo*. México, F. C. E., 1983, p. 121. FERNÁNDEZ ACEVEDO, Y. *Aproximaciones a una investigación alrededor de la formación de conceptos. Aportes del innatismo y del constructivismo en Cuadernos de Humanidades*, (U.N.S.), 1998, nº 10, p. 57-70.

as marks for the ideas within his own mind)<sup>338</sup>.

Locke desea tratar pues de los signos y entiende por ellos, principalmente, a los nombres (que remiten a sustantivos) y, en general, a las palabras. Sin embargo, no deja de llamar la atención el hecho de que hace solo una sola referencia a las ideas, en cuanto éstas podrían hacer la función de signos. Escribiendo acerca de la verdad, afirma que ella se da en las proposiciones; y las proposiciones pueden ser mentales o verbales; “del mismo modo que hay dos clases de signos (*two sorts of signs*) habitualmente empleados, a saber: las *ideas* y las *palabras*”<sup>339</sup>. Las ideas y las palabras son los grandes instrumentos del conocimiento en función de la verdad, de modo que hay considerar la verdad de los pensamientos y la verdad de las palabras.

Mas luego Locke, en todo su *Ensayo*, no aclaró en qué sentido *una idea era un signo*. Cuando a continuación del texto citado, Locke se refiere a la verdad de las proposiciones mentales, hace mención a las ideas que se unen o separan en nuestro entendimiento, sin intervención de las palabras, por obra de la mente que considera el acuerdo o desacuerdo entre ellas. Las ideas y la verdad de las proposiciones *mentales*, en este caso, pues, no parecen ser signos de las cosas exteriores, sino un problema de coherencia o incoherencia entre las ideas puras de la aritmética o de la geometría, como hace mención en sus ejemplos<sup>340</sup>. Más adelante Locke habló de *verdad real*, “cuando esos signos han sido unidos según el acuerdo de nuestras ideas, y cuando esas ideas son tales que sabemos que son capaces de tener una existencia en la naturaleza”<sup>341</sup>. *Pero nunca afirmo, sin embargo, clara y explícitamente que las ideas son signos de las cosas*. Las ideas son lo significado, la significación, las que cargan con el sentido intelectual de las cosas.

Como dijimos, sólo una vez, escribió que “hay dos clases de *signos* habitualmente empleados, a saber: las ideas y las palabras”<sup>342</sup>. Y en este texto se refiere, como hicimos mención, a las ideas puras o matemáticas en cuanto las usamos como signos *sin una cosa externa signada*, esto es, como ideas abstractas, como puras proposiciones mentales. En este caso, la idea de dos no nos representan ni nos remite a dos cosas (dos sillas, dos mesas), sino solo es la que contiene un significado.

Locke no cree que haya *signos insensibles e internos* (ideas en cuanto signos que nos remiten a otra cosa externa). Para él, la idea, cuando no es pura o matemática, *se confunde con la sensación*; por esto puede decir que el fuego debe producir en nosotros “la sensación de calor o la idea de dolor, que es en lo que consiste la percepción real”<sup>343</sup>, como si la *idea* fuese lo mismo que *sensación* y se redujese a ésta. Incluso cuando Locke afirma que las ideas de las cualidades primarias de los cuerpos son semejanzas de dichas cualidades, no sostiene por esto que esas ideas son signos de esas cualidades.

*Las palabras en cuanto signos sensibles de las ideas.*

4. Las palabras son los medios, empleados por los hombres, para objetivar sus ideas públicamente. La sociedad sería imposible, sin la comunicación de las ideas, y

<sup>338</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 391, L. III, c. I, n. 2.

<sup>339</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 574, L. IV, c. V, n. 2. Cfr. STEF, L. *Crítica de la comunicación*. Bs. As., Amorrortu, 1995. FABRI, P. *Tácticas de signos*. Barcelona, Gedisa, 1995. SARRATE GARCÍA, C. *Verdad y método: revisión desde la semiótica en Estudios Filosóficos*, 1995, n. 126, p. 243-268.

<sup>340</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 575-576, L. IV, c. V, n. 5-6.

<sup>341</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 578, L. IV, c. V, n. 8. Cfr. OGDEN, C. - RICHARDS, I. *El significado del significado*. Bs. As., Paidós, 1954. ALMORÍN, T. *Racionalidad, límite y sentido en Intersticios*, 1998, n° 9, p. 57-67.

<sup>342</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 574, L. IV, c. V n. 2.

<sup>343</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 122, L. II, c. IX, n. 3.

éstas permanecen en la intimidad sin el recurso de “algunos signos sensibles externos (*some external sensible signs*), por los que esas ideas invisibles de las que están hechas los pensamientos pudieran darse a conocer a otros hombres”<sup>344</sup>.

Las palabras son, ante todo, “sonidos articulados”, empleados por los hombres (por la variedad, facilidad y flexibilidad que ofrecen) “como signos de sus ideas”.

La conexión, entre los sonidos articulados y las ideas, no es natural (pues, en este caso, no habría más que un solo lenguaje para todos los hombres de todos los tiempos); sino que implica una voluntaria disposición. De este modo, una palabra (*word*) se convierte arbitrariamente en marca (*mark*) de una idea.

“Resulta, pues, que el uso de las palabras consiste en que sean las señales sensibles de las ideas; y las ideas que se significan con las palabras, son sus propia e inmediata significación”<sup>345</sup>.

La comunicación, pues, es algo humano que se construye a partir de las ideas, mediante las palabras.

5. El signo-palabra es, entonces, algo referencial; pero no es signo fundamentalmente de las cosas; sino *referencia a nuestras ideas* sobre las cosas. Las *ideas son lo significado, la significación del signo*: sin ideas no hay pues ni significación ni signo sensible con sentido inteligible. Las palabras son el signo sensible; pero ellas no tienen sentido inteligible si la mente no le añade una idea que le da ese sentido.

Las palabras significan, ante todo, en forma inmediata y primaria, las ideas (más o menos precisas) que están en la mente de quien las usa. El habla, en esta concepción, es pues la depositaria de un significado privado que se hace público con el uso de las palabras.

“Cuando un hombre habla a otro es para que se le entienda; y la finalidad del habla (*speech*) es que aquellos sonidos, en cuanto marcas, den a conocer sus ideas a quien los escucha. Aquello, pues, de que las palabras son marcas, son las ideas del que habla; ni tampoco puede nadie aplicarlas, como marcas, de un modo inmediato a ninguna otra cosa, salvo a las ideas que él mismo tiene”<sup>346</sup>.

Las palabras las imponen los hombres voluntariamente a partir de lo que conocen y de eso son signos. Si los hombres nada conocieran serían “signos de nada”: es decir, no serían signos, no tendrían significación alguna. Quien usa una palabra no pue-

---

<sup>344</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 394, L. III, c. II, n. 1. Cfr. FABBRI, P. *Tácticas de signos*. Barcelona, Gedisa, 1995. VERÓN, E. *Semiosis social*. Barcelona, Gedisa, 1996.

<sup>345</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 394, L. III, c. II, n. 1. Cfr. ALSTON, W. *Filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza, 1980. GUTIÉRREZ LÓPEZ, G. *Estructura del lenguaje y conocimiento. Sobre la epistemología de la semiótica*. Madrid, Fragua, 1975, p. 63. Actualmente cierta “Filosofía del Lenguaje” ha suprimido las ideas: el lenguaje (entendido como marcas de acciones que generan conductas y un discurso público, no mental, interior y privado) es todo lo que hay y existe. El mundo es el mundo del lenguaje. Los hombres, sin embargo, le encargan (erróneamente, según la Filosofía del Lenguaje) la función de comunicar ideas. Los hombres imaginan que tienen ideas que traducen en lenguaje; y quien escucha retraduce y convierte las palabras en ideas. Según Locke, como los estímulos externos producen ideas en la mente, algunos estímulos externos producirán efectos internos similares. “Locke pensó, sin duda, que cada vez que nos comunicamos exitosamente mi interlocutor tiene en su alma las mismas ideas que yo tengo en la mía”. (HACKING, I. *¿Por qué el lenguaje importa a la filosofía?* Bs. As., Sudamericana, 1979, p. 72). Cfr. RORTY, R. *El giro lingüístico*. Barcelona, Paidós, 1991, p. 135-158.

<sup>346</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 394, L. III, c. II, n. 2. Me permito aquí no seguir la traducción castellana de E. O’Gorman, en Fondo de Cultura Económica, en cuanto vierte el vocablo inglés *marks* al castellano, ya por “signos”, ya por “señales” indistintamente, lo que lleva además a confundirlo con *sign*. Cfr. GARCÍA SUÁREZ, A. *La lógica de la experiencia. Wittgenstein y el problema del lenguaje privado*. Madrid, Tecnos, 1976.

de hacer que sea signo de las cualidades de las cosas o de las concepciones en la mente de otro hombre, sin conocerlas. Aun cuando Pedro consiente en usar la misma palabra o nombre que usa Juan, "sigue siendo a sus propias ideas a las que les da ese nombre".

*Las palabras en cuanto signos secretos de la mente del otro y supuestamente de las cosas.*

6. Las palabras son, pues, ante todo, signos de las ideas de quien las usa, sea éste conocedor o ignorante. Los hombres, por medio de las palabras, pretenden expresar sus propias ideas.

Locke sostiene que, sin embargo, los seres humanos *estiman* (casi siempre erróneamente) que las palabras son también *marcas "de las ideas de los otros hombres con quienes sostienen comunicación"*. En caso contrario, dos hombres aún usando los mismos sonidos, estarían hablando dos lenguajes diferentes. Mas, como se trata de un supuesto, un hombre al hablar con otro, debería detenerse a examinar si ambos están hablando de la misma idea cuando usan la misma palabra; pero esto no sucede lamentablemente con frecuencia. La mayoría de las personas se da por satisfecha usando la misma palabra e imaginando, por el uso común del lenguaje, que a la misma palabra le corresponde la misma idea.

Dicho en otras palabras, la mayoría de los hombres toma a la comunicación como un hecho, siendo en realidad algo que se construye a partir de las propias ideas, con sondeos progresivos para advertir las ideas de los demás con quienes queremos comunicarnos. "Comunicarnos" significa que tenemos algo en *común*, una misma idea; pero esto no puede darse fácilmente por hecho.

7. En segundo lugar, los hombres estiman que las palabras significan también las cosas. Suponen, pues, que las palabras no expresan solo sus imaginaciones sino objetivamente la realidad de las cosas.

Esta estimación se funda en el hecho de que, en virtud del uso constante, los hombres se acostumbran a unir ciertos sonidos con ciertas ideas y relacionar éstas con las cosas. De este modo, apenas escuchada una palabra, casi inmediatamente provoca una idea, como si los objetos mismos (y no la palabra) hubiesen producido la idea. Locke acepta que todas las "cualidades sensibles obvias" y todas las sustancias producen ideas en nosotros; pero esto no es suficiente para asegurarnos que un mismo sonido o palabra produce la *misma* idea (una idea común) en todos los hombres que la escuchan.

Locke nos advierte que, "siempre que hacemos que las palabras signifiquen cualquier otra cosa que no sean las ideas que tenemos en nuestra mente", estamos pervirtiendo el empleo de las palabras<sup>347</sup>.

*El significado de las palabras se construye.*

8. En resumen, *el significado de las palabras se construye*. El significado es aquello a lo cual nos remite el signo. Ahora bien, las palabras nos remiten a nuestras ideas. El significado de las palabras, pues, consiste en una convención voluntaria, por la cual *el hombre une una idea a un sonido o palabra*.

Con frecuencia, los hombres fijan sus pensamientos más a las palabras que a

---

<sup>347</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 396, L. III, c. II, n. 5. Cfr. BYRNES, J. - BEILIN, H. *The Cognitive Basis of Uncertainty in Human Development*, 1991, n. 34, p. 189-203. BAO, F. *Sinceros con nosotros mismos. Psico-pedagogía del sentido*. Terrassa, Editorial Clie, 1993. ADRADOS, F. *Estudios de lingüística general*. Barcelona, Planeta, 1989. CORETH, E. *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona, Herder, 1992.

las cosas. Más aún, *aprenden antes las palabras que las ideas que les acompañan*, por lo que las palabras *carecen de significados* y permanecen solo como sonidos. Entonces se “pronuncian algunas palabras no de otro modo que los loros”.

El significado es pues algo que se construye estableciendo “una conexión constante entre el sonido y la idea, y una designación (*designation*) de que la una está por la otra” para que no sean ruidos insignificantes<sup>348</sup>. El significado, pues, verbal no es algo personal, íntimo que une un sonido con una idea; sino que requiere, además, una designación, esto es, *un entendimiento de la función del signo*.

Se requiere aquí un esfuerzo personal irremplazable de construcción: cada uno debe advertir que tal o cual sonido tiene tal o cual significado por la idea que se le acompaña. En resumen, entonces, el *signo* (el sonido sensible) *significa* (*signum facere*: tiene la función de signo) un *significado* (la idea sobre la cual el signo llama la atención) porque el hombre lo *designa* (lo construye y lo establece como signo).

9. En este contexto, se advierte que la construcción del significado de las palabras es perfectamente arbitraria. No obstante, el uso que hacemos de las palabras genera a veces la creencia de que existe una conexión natural entre el sonido “mesa” y el objeto “mesa”.

Mas debemos distinguir: A) la *creación de un significado* para una palabra (lo que todo hombre puede hacer con una imposición perfectamente arbitraria, uniendo un sonido a una idea), de: B) el *uso público o común de esa palabra* con ese significado. El hombre tiene la inviolable libertad de hacer que las palabras signifiquen las ideas que mejor le parezcan, construyéndose un lenguaje privado; pero es “el uso común, por un consenso tácito, el que apropia ciertos sonidos a ciertas ideas en todos los lenguajes”<sup>349</sup>.

En este sentido, existe una *creación privada de significado* y una *creación o aceptación social y pública* del mismo. Ésta última no se hace por decreto, sino por un consenso tácito de los participantes en un lenguaje.

*Significación de ideas que remiten a cosas concretas y a ideas abstractas.*

10. La *significación se halla en las ideas* y éstas otorgan primeramente significado a las palabras. No sucede al contrario.

“Las cosas que existen son particulares”. Sin embargo, la mayoría de las palabras de los nombres son términos generales, comunes. Esto no es fruto de la casualidad, sino de una necesidad humana y realizado por una razón aceptable. En efecto, si cada cosa particular tuviese una palabra exclusiva para su designación, el hombre no podría retener en su memoria tantas palabras y sería, por otra parte, inútil: una palabra para cada ave, una para cada árbol, una para cada hoja de cada árbol, para cada granito de arena.

11. Solo para aquello que los hombres desean señalar con propiedad, crean y retienen un nombre *propio*, una palabra apropiada exclusiva (personas, países, etc.).

¿Cómo surgen, entonces, las nombres comunes, signos de ideas genéricas? Los sonidos no son propiamente genéricos o abstractos; singulares (como el sonido “me-sa” que es ese solo y no otro sonido). No obstante, los hombres construyen signi-

<sup>348</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 397, L. III, c. II, n. 7. Cfr. BARRON RUIZ, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos en Revista de Educación* (Madrid), 1991, n.294, p. 301-322.

<sup>349</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 397, L. III, c. II, n. 8. Cfr. CHRISTENSEN, N. *Sobre la naturaleza del significado*. Barcelona, Labor, 1983. VERÓN, E. *Semiosis social*. Barcelona, Gedisa, 1996. MAGARIÑOS DE MORENTINI, J. *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Bs. As., EDICIAL, 1996.



ficados genéricos cuando relacionan *los sonidos particulares* con *ideas generales*.

“Las palabras se convierten en generales al hacerse de ellas signos de ideas generales, y las ideas se convierten en generales cuando se les suprimen las circunstancias de tiempo y lugar y cualesquiera otras ideas que pueden determinarlas a tal o cual existencia particular”<sup>350</sup>.

12. El gran instrumento para la construcción de estos significados generales de las ideas se halla en la *abstracción*; y para la construcción de palabras generales el recurso se halla en la *conexión* humana entre el sonido de la palabra y la idea general.

Locke estima que las palabras y las ideas son todas ellas, “particulares en su existencia, aun aquellas palabras y aquellas ideas que, en su significado, sean generales”. *Lo general*, pues, y *lo universal*, son invenciones de la mente humana, fabricadas para su propio uso, “ya que su naturaleza general no es sino la capacidad que se les otorga por el entendimiento de significar o representar muchos particulares”<sup>351</sup>.

Comprender a otro, en buena parte es, en consecuencia, captar esa conexión que establece la mente de otra persona entre las palabras y sus ideas y supuestamente las cosas.

#### *El signo-palabra y las ideas.*

13. Las ideas *simples*, no son una creación arbitraria de la inteligencia, sino que “únicamente pueden adquirirse por la experiencia de aquellos objetos que sean los adecuado para producir en nosotros esas percepciones”, sensaciones o ideas (pues estos últimos tres términos son tomados como sinónimos por Locke, generando gran confusión)<sup>352</sup>. Estas ideas no son, sin embargo, “imágenes y semejanzas de algo inherente en el sujeto” que se considera. La mayoría de estas “ideas de sensación” no son semejanzas de las cosas. En este sentido, los sonidos son signos de las ideas, y *las ideas son lo significado de las cosas, pero no son semejanzas*.

Locke reconoce que a veces habla de las ideas como si fuesen cualidades inherentes en las cosas mismas; pero afirma que quiere que se entienda que *las ideas tienen el sentido* de esas cualidades (*mean those qualities*) que poseen los objetos, los cuales producen las ideas en nosotros<sup>353</sup>.

Cuando las cosas sensibles y simples no están presentes y no tenemos la sensación o idea de ellas (que nos dan el significado), debe haber algo (una palabra, por

---

<sup>350</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 400, L. III, c. III, n. 6. Cfr. LOCKE, J. *Perception and Our Knowledge of the External World*. London, Fontana, 1967. Cfr. OÑATIVIA, O.-ALURRALDE, G. *Semiótica y educación. Los sistemas de signos y la evolución de la inteligencia humana*. Salta, Yesica, 1992.

<sup>351</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 403, L. III, c. III, n. 11. Cfr. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993. GIANNETTO, G. *Spinoza e l'idea del comprendere*. Napoli, Giannini, 1980.

<sup>352</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 417, L. III, c. IV, n. 14; p. 113, L. II, c. VIII, n. 8. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 175.

<sup>353</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 113, L. II, c. VIII, n. 8. Cfr. MACKIE, J. *Las ideas abstractas y los universales* en MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 133-172. Locke al identificar la idea con la sensación y la percepción, parece, a veces, darle una vida externa a las ideas, identificadas con las cosas mismas, como cuando escribe: “Los rayos reflejados por cuerpos opacos siempre traen con ellos al ojo la idea de color (*bring with them to the eye the idea of colour*)”. (LOCKE, J. *Elements of Natural Philosophy* en LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. III, p. 303. Cfr. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Edición bilingüe. Barcelona, MEC-Anthropos, 1992, p. 257).

ejemplo) que nos re-presente ese significado.

Locke no define nunca, con precisión, qué entiende él por *signo*, aunque a veces lo toma como sinónimo de lo que representa, hablando indistintamente de “signo o representación”. Tres condiciones aparecen, sin embargo, relacionadas, en sus textos, con el signo: A) *el signo no es lo significado* (la palabra no es, por ejemplo, la idea; ni la idea de una cualidad es la cualidad que posee un cuerpo); B) *no es una semejanza*; C) aunque *el signo representa lo significado*.

En este sentido, las palabras son para él lo que mejor nos representan el significado de las cosas ausentes: nos evocan las ideas de las cosas sin ser sus semejanzas.

Respecto de los signos-palabras una cosa queda claro, para Locke: *las palabras no son signos más que de las ideas propias de quien usa esas palabras*. No obstante, erróneamente los hombres creen que las palabras representan también las cosas y las ideas en la mente de otros hombres.

14. Si bien Locke sostiene una sola vez que tanto las *palabras* como las *ideas* son signos<sup>354</sup>, como dijimos; por otro lado, frecuentemente señala que la mente no contempla nada inteligible por sí misma (salvo el sí mismo), por lo que requiere de un signo o representación como son las palabras para prestar atención a lo que considera (o sea a las ideas)<sup>355</sup>.

Locke se detiene en todo el libro III, de su *Ensayo*, para hablar de la función de significar de las palabras; pero *nada dice respecto de la función de significar de las ideas respecto de las cosas reales*. Por ello, los mismos estudiosos de Locke no desean tratar este último aspecto, (o sea, acerca de cómo una idea simple es signo de una cosa simple) que implicaría tratar expresamente sobre qué son las ideas respecto de la realidad; lo cual, a su vez, parecería llevar a un tema platónico, tan opuesto al empirismo de Locke. Por ello, Norman Kretzmann, si bien se propone tratar de la semántica de Locke, afirma: “En este trabajo no tengo nada que decir sobre las ideas como signos de las cosas”<sup>356</sup>. Al mismo Locke le parecía que hablar de “especies intencionales” (esto es, de imágenes hechas ideas en sí inteligibles) era usar palabras sin sentido, términos sin significado<sup>357</sup>.

15. La idea simple no parece ofrecer, en Locke, problema: es la misma cosa simple que se da en la percepción, hasta el punto que frecuentemente Locke habla, en forma indistinta, de *sensación, percepción o idea* de la cosa<sup>358</sup>. Una cosa, mientras está presente en una sensación o idea, no pone el problema del signo: no requiere nada que nos haga las veces de la cosa pues ella está presente.

Pero, cuando las cosas no están ya presentes al hombre, frecuentemente, los nombres hacen las veces de las cosas. En consecuencia, *los nombres son signos* porque nos vuelven a presentar la idea de las cosas que ya no están presentes en la percepción. Los nombres, pues, que se refieren a *ideas simples* son los menos dudosos, porque significan solamente *una sola percepción simple*. En estos casos, Locke suele afirmar que una idea o una sensación son los significados que “nos representan (*represent to us*) las cosas bajo aquellas apariencias que dichas cosas deben producir en no-

<sup>354</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 574, L. IV, c. V, n. 2

<sup>355</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 728, L. IV, c. XXI, n. 4.

<sup>356</sup> KRETZMANN, N. *La tesis principal de la teoría semántica de Locke* en TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p. 227. FOLLARI, R. *El derecho al sentido en lo posmoderno en Educação e Filosofia*, 1996, n. 19, p. 45-63.

<sup>357</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of the Understanding* en LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. III, p. 258. Cfr. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Edición bilingüe. Barcelona, MEC-Anthropos, 1992, p. 129.

<sup>358</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 113, L. II, c. VIII, n. 8. LOCKE, J. *Elements of Natural Philosophy* en LOCKE, J. *Works of John Locke*. O. C., Vol. III, p. 329. Cfr. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 267.

sotros, y por las cuales estamos en aptitud de distinguir las diversas clases de sustancias particulares”<sup>359</sup>.

Locke, sin embargo, evade decir lo que es una idea (el ser de una idea), para indicarnos su función; evade hablar de la idea simple al modo de Platón (según el cual cada idea tiene *un ser* -la *idealidad*- distinto de la realidad); y Locke se conforma con afirmar que la naturaleza de la idea es “la alteración de la mente que consiste en cada percepción”<sup>360</sup>, hasta el punto que “tener ideas y percibir son la misma cosa”. Ir más allá de esta explicación, respecto del ser de las ideas simples, le resulta inexplicable<sup>361</sup>.

16. Por lo pronto, Locke se pregunta: “¿Qué necesidad hay de un signo, cuando la cosa significada está presente y a la vista?”<sup>362</sup>. Para Locke, una idea o una sensación nos representan una cosa, esto es, *generan y tienen presente el significado* (lo que entendemos de la cosa). El signo se requiere cuando no tenemos presente ni la cosa ni el significado de la cosa. *El signo es algo vicario* (que hace las veces) de la realidad de la cosa y nos conduce al significado (la idea) que, sin el signo tampoco lo tendríamos presente.

Por ello, *ser signo* no es un mero representar (volvemos a presentar, como cuando volvemos a percibir dos veces la misma cosa); sino *llevarnos de una cosa a otra*. El signo-palabra nos lleva de algo que hace las veces de la cosa para representarnos su significado o idea: nos lleva de un sonido, o una imagen, por ejemplo, a otra cosa que es su idea, su significado. Con el signo-palabra y la idea (o significado adjunto), nos representamos una cosa significada.

Pero, además, como veremos, las ideas simples unidas a un nombre pueden ser signos de otras *ideas complejas o mixtas*; nos llevan a otras ideas que no tienen la existencia propia de una cosa física y concreta.

17. En resumen:

A) La realidad es *lo conocido* en las sensaciones, percepciones o ideas. Pero de las cosas reales que la mente considera, no hay ninguna, salvo sí misma, que esté presente siempre y directamente al pensamiento, por lo que necesita de signos sensibles externos<sup>363</sup>.

B) Las ideas son *el significado*.

C) Si la idea y la cosa están presentes en la percepción no hay necesidad de un signo alguno, esto es, de algo que esté por ellas, *algo vicario* que las haga presentes (*to stand for, mean, signify*).

D) Cuando la realidad no está presente, una palabra o una imagen puede *hacer de signo, esto es, nos lleva* a la idea, la cual representa el significado de la cosa real.; y así una palabra, y una idea unida a la palabra, nos llevan a la cosa significada y conocida.

E) *El signo representa pero no por semejanza*: los sonidos, por ejemplo, no guardan semejanza alguna con las cosas (excepto en las onomatopeyas) ni con las ideas. El signo-palabra lleva a lo significado-idea y ambos vuelven a representar -pero no en forma semejante- la cosa extramental a la mente<sup>364</sup>.

F) Pero, además, *varias ideas simples relacionadas forman una compleja*. Además, *conectadas a una palabra, ésta nos puede servir de signo*, más o menos comprensivo, de ideas complejas o mixtas que son significados de procesos complejos. Por ejemplo, la

<sup>359</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 563, L. IV, c. IV, n. 4.

<sup>360</sup> LOCKE, J. *Remarks upon some of Mr. Norris Books*. LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. X, p. 248. Cfr. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Edición bilingüe. Barcelona, MEC-Anthropos, 1992, p. 275.

<sup>361</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 87, L. II, c. I, n. 9.

<sup>362</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 566, L. IV, c. IV, n. 9.

<sup>363</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 728, L. IV, c. XXI, n. 4.

<sup>364</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 57. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 112, L. II, c. VIII, n. 7.

palabra *corrupción* nos lleva a una idea compleja de una realidad en el ámbito de la conducta moral. En este sentido, algunas ideas simples, unidas a una palabra, se convierten también en signos de otras ideas complejas o mixtas.

G) Los signos-palabras son signos solo de las propias ideas. Aunque muchas personas utilicen la misma palabra, la emplean para referirse a sus propias ideas que intentan luego, en el diálogo, ajustar con las ideas o significados de los demás.

*Significación de ideas mixtas: una invención útil de la mente humana.*

18. Se dan procesos complejos en los actos humanos que requieren *ideas complejas*, llamadas por Locke, *mixtas o nociones* (como la idea de *obligación, triunfo, apoteosis, celo, adulterio*), a las cuales se le asigna un nombre. El problema de la representación aparece entonces con fuerza: ¿Cómo una idea o un nombre general representa o es signo de una cosa particular?

Estas ideas mixtas no pueden existir totalmente en ningún lugar o cosa. Para formar estas ideas, es suficiente con que la mente, en forma activa, abstraiga las partes de otras diversas ideas; luego las relacione y las mantenga así unidas en el entendimiento, "sin considerar si tienen un ser real"<sup>365</sup>.

El *nombre, la palabra*, adquiere una importancia particular en el caso de las ideas mixtas. En este caso, en efecto, es la mente que, sin seguir un modelo, mediante primero la abstracción y luego, mediante la conexión, "forma la colección" de los elementos de una idea mixta; y es el *nombre* el que, por decirlo así, constituye el nudo que la mantiene firmemente atada. Una vez que a una idea mixta se le ha anexado un nombre, surge una esencia (nominal, abstracta) establecida. Y es "conveniente en las disertaciones y en la comunicación" tener a mano estos nombres generales. Esta es la función de la construcción semiótica: *construir nombres*. En este caso, las palabras y las ideas simples son signos: remiten a ideas mixtas, las cuales valen en tanto y en cuanto son sólo creaciones de la mente y son todo el significado de esas palabras. Esta construcción de ideas con significado es producto de la construcción semántica.

"Como estas ideas abstractas son obra del entendimiento y no quedan referidas a la existencia real de las cosas, no se supone ninguna otra cosa significada por el nombre, sino meramente aquella idea compleja que la mente ha forjado por sí sola, que es todo cuanto desea expresar por dicho nombre"<sup>366</sup>.

Aparece claro que la tesis principal de Locke es la semiótica: "Las palabras significan las ideas" y pasa a un segundo plano la tesis de que las ideas simples son el significado de las cosas y, relacionadas entre sí y conexas a un nombre, pueden ser el significado de ideas complejas, en particular, de las ideas mixtas. De este modo, la idea simple de la cualidad "blanco", presente en esta madera, abstraída y conexas al nombre o palabra "blancura del alma" nos remite a una idea compleja y mixta, producto de una abstracción y substantivada. La significación de las palabras, usadas para "ideas generales", no pertenece a las cosas: es una relación que la mente del hombre les ha añadido<sup>367</sup>. Las ideas generales no son signos de cosas reales externas:

<sup>365</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 269, L. II, c. XXII, n. 2. Cfr. BECK, E. et al. *Autonomous Learners: An empirical project* en *Zeitschrift für Pädagogik*, 1992, p. 735-768.

<sup>366</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 427, L. III, c. V, n. 14. Cfr. ULLMANN, S. *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid, Aguilar, 1986. JAKOBSON, R. Y otros. *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Bs. As., R. Alonso Editor, 1971.

<sup>367</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 404, L. III, c. III, n. 11. Cfr. STONE, C. - GOODYEAR, P. *Constructivismo y diseño instruccional: epistemología y construcción del signifi-*

son significados creados; pero las palabras conexionadas a las ideas son signos de esos significados.

*El significado nominal y el significado empírico.*

19. Las ideas complejas mixtas son libremente inventadas por los hombres y reunidas bajo un nombre, el cual hace la función de signo. El significado de ese nombre (significado nominal) se respalda solamente en las ideas que se han unido a ese nombre.

Pero los significados de las ideas complejas, como son las sustancias, no son tan arbitrarios como sucede con las ideas mixtas. Los hombres han observado que ciertas cualidades siempre permanecen juntas en la realidad, y de sus ideas así reunidas han formado sus ideas de sustancias.

“Los hombres pueden formar las ideas complejas que les venga en gana, y pueden darles los nombres que les antojen, sin embargo, si quieren darse a entender al hablar de cosas que realmente existen, tienen, en algún grado, que conformar sus ideas a las cosas de que pretenden hablar, porque de lo contrario, el lenguaje de los hombres sería como el de Babel”<sup>368</sup>.

En este caso, sin embargo, no significa nada fácil saber qué idea compleja se esconde tras una palabra. Para esto, no obstante, existe un remedio a la mano que consiste en “preguntar por el sentido de cualquier palabra que no entendemos a quien la emplea”<sup>369</sup>.

Como el hombre es el que crea el significado de una palabra al unirle una idea, si no se atiene al uso común, quien habla debe dar a conocer la nueva significación que le concede. El significado, si bien es creado por los individuos, se convierte luego, (por una tácita aceptación al nacer el hombre en el ámbito de un determinado idioma), en un significado social, común, compartido.

20. Si cada uno empleara las palabras solo para expresar lo que él siente o las ideas que él tiene, (no sabiendo los demás lo que él siente o las ideas que tiene), solo serían inteligible para quien las usa; pero no servirían para la conversación y comunicación, porque nada habría en común entre los hablantes, al no guardar “conformidad alguna con las sustancias, según realmente existen”<sup>370</sup>.

En este caso, si bien el significado del nombre de una sustancia es el dado por la idea de sustancia, sin embargo, este significado no depende totalmente de la creatividad de la mente humana; sino *de alguna conformidad de esta idea con la realidad a la cual se refiere*. Estas ideas de sustancias y sus significados se construyen. La mente humana al forjar las ideas de sustancia reúne las cualidades que existen, tal como existen, y así “pide de prestado esa unión” a la realidad. No obstante, el número de elementos que reúne depende de la diferencia de “esmero, industria e imaginación de quien hace la combinación”. Los hombres, en estos casos, se conforman con unas pocas

---

*cado en Substratum*, 1995, n. 6, p. 55-76.

<sup>368</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 448, L. III, c. VI, n. 28. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 159. LOCKE, J. *Remarks upon some of Mr. Norris Books*. LOCKE, J. *Works of John Locke*. O. C., Vol. X, p. 257. Cfr. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. C., p. 299.

<sup>369</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 460, L. III, c. VI, n. 45. Cfr. CAMPS, V. *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica*. Barcelona, Península, 1976. RODÍGUEZ ILLERA, J. *Orientación al significado en niños de ocho años en Revista de Educación* (MEC), Madrid, n. 1992, n. 298, p. 141-162.

<sup>370</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 448, L. III, c. VI, n. 28. Cfr. BRUNER, J. *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid, 1991.

cualidades sensibles obvias.

21. Cuando clasificamos (esto es, cuando tomamos una cualidad común a varios objetos) con la cualidad más comprensiva, entonces formamos *ideas genéricas y significados genéricos*. En este caso, los hombres no se apegan a todas las características de las cosas, no se atienen a los modelos que les ofrece la naturaleza. Si ceñimos luego esas características a las que constituye un grupo y no otro, formamos *ideas* que son *significados específicos*<sup>371</sup>. Así se continúa la función semántica, esto es, de construcción de significados.

#### *Imperfección semiótica.*

22. El mal uso de las palabras, o la imperfección en el uso de las palabras, constituye una imperfección semiótica.

Las palabras, según Locke, poseen un doble uso: A) Para el registro de los propios pensamientos; B) para comunicar a otros nuestros pensamientos.

Como los sonidos son signos puestos por la voluntad del hombre, e indiferentes a cualesquiera ideas, cualquier sonido es útil para memorizar una idea, y mientras se use de modo constante el mismo sonido para recordar la misma idea, no se genera problema alguno.

La imperfección en el uso de las palabras procede de la función de comunicar que se le atribuye, esto es, "cuando una palabra no cumple en el oyente la misma idea significada por ella en la mente de quien la pronuncia"<sup>372</sup>.

23. La causa, sin embargo, de la falta de comunicación no se halla en el sonido o palabra en sí misma; sino en su referencia a la idea. Como la referencia del sonido a la idea es arbitrariamente impuesta, y no existe una conexión cierta y necesaria del sonido con ningún modelo existente en la naturaleza, al oír una palabra puede generarse una dubitabilidad o incertidumbre respecto de su significación. En particular, los nombres de ideas complejas o mixtas (como *osadía*, *asesinato*, *simulación*, *halago*, *sacrilegio* y "la mayor parte de las palabras empleadas en la teología, en la ética, en la jurisprudencia, en la política y en otras ciencias"), quedan referidas a un patrón "que no es fácil conocer".

A causa de todo ello, se produce incertidumbre y oscuridad en su significación; y no es suficiente para remediarlo el hablar con propiedad.

"Cuando una palabra significa una idea muy compleja, que sea compuesta y nuevamente compuesta, no es fácil que los hombres se formen y retengan esa idea de un modo tan exacto como para que el nombre de uso común signifique precisamente la misma idea, sin la menor variante. Por eso acontece que los nombres que los hombres les han dado a ideas muy compuestas, como son en su mayoría los nombres morales, raramente tienen para dos hombres la misma precisa significación, ya que pocas veces la idea de un hombre se ajusta a la de los otros, y frecuentemente difiere de su propia idea en distintos momentos de, por ejemplo, la que tenía ayer, o de la que tendrá mañana"<sup>373</sup>.

---

<sup>371</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 452, L. III, c. VI, n. 32. Cfr. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Revista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48.

<sup>372</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 470, L. III, c. IX, n. 4; Cfr. C. X, n. 23. STAROBINSKI, J. *Las palabras bajo las palabras*. Barcelona, Gedisa, 1996. BRUNER, R. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991.

<sup>373</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 471, L. III, c. IX, n. 6. Cfr. BARRON RUIZ, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos en Revista de Educación* (Madrid), 1991, n.294, p. 301-322.

24. También los *nombres de las sustancias* son dudosos, porque se supone que las ideas que significan se conforman con la realidad de las cosas y se refieren a patrones ofrecidos por la naturaleza. Pero lamentablemente no tenemos ideas claras de las sustancias, y ellas son conocidas “de un modo incierto e imperfecto”<sup>374</sup>.

En efecto, los nombres de sustancias se refieren primeramente a esencias reales, a la constitución real de las cosas (de la cual fluyen todas sus propiedades); mas esta constitución o esencia “nos es completamente desconocida”. Todo nombre empleado para significarlas tendrá que ser muy incierto en su aplicación. Palabras como *caballo* o *antimonio*, pueden tener un significado nominal (lo que dice el diccionario respecto de este nombre); pero realmente no percibimos esa sustancia. Nosotros percibimos los accidentes, las manifestaciones; pero estas pueden ser infinitas. ¿Cuántos cambios puede, por ejemplo, experimentar un metal en manos de un químico? Por ello, no es nada fácil inventariar las propiedades de los cuerpos. Por otra parte, ¿cómo podríamos saber que esas propiedades manifestadas hasta ahora son las únicas que posee, si no conocemos todas las posibles situaciones a las que pueda ser sometido?

25. Es cierto que la dificultad de la imperfección en el uso de las palabras (semiótica) procede de la dificultad que tienen los hombres en el conocer las cosas (gnoseología); pero sucede que del modo de conocer se obtiene el modo significar (semántica) y de nombrar (semiótica). A su vez, las imperfecciones del lenguaje, influyen grandemente en las imperfecciones del conocimiento.

Es cierto que la necesidad de comunicarnos por medio del lenguaje ha obligado a los hombres a atenerse a *una cierta convención* acerca del significado de las palabras comunes; mas esto se da con cierta flexibilidad y a los efectos de la conversación ordinaria. El uso común, no obstante, es una regla muy incierta y de un patrón muy variable.

Por ello, Locke aconseja: A) Definir los términos que se emplean e intentar comunicar, de una manera indubitable, al oyente, el sentido y la intención del que habla (*the sense and intention of pseaker*)<sup>375</sup>; con esto se evita utilizar palabras sin significación alguna o sin una idea precisa que la acompañe. B) Hacer de las palabras un uso llano y directo, dado que el lenguaje nos ha sido dado para perfeccionar el conocimiento y para vincularnos en la sociedad; no para obscurecer la verdad y confundir los derechos de los pueblos. Como hombre de la modernidad, Locke advierte que la finalidad de la vida humana “radica en conocer como son las cosas y en hacer lo que se debe” y no “en jugar con palabras”, o en tomarlas como cosas, estimando ciegamente que las palabras encierran perfectamente lo que son las cosas<sup>376</sup>.

26. No hay que tomar a las palabras por más de lo que son: “sólo signos de nuestras ideas y no las cosas mismas”. Con frecuencia, los hombres creen discutir acerca de *lo que es la realidad*; pero sólo están discutiendo *acerca de la idea* que cada uno se ha hecho y que expresan con el sonido “realidad”. Los hombres suponen fácilmente que las palabras significan una cosa dotada de esencia real compleja de la cual dependen las propiedades de las cosas, y no sólo la idea que nos hacemos de ella. De este modo, se hace que las palabras signifiquen ideas que no tenemos.

<sup>374</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 475, L. III, c. IX, n. 11.

<sup>375</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 483, L. III, c. IX, n. 22. Cfr. CACCIARI, M. *Tolerancia e in-tolerancia. Diferencia e in-diferencia en Nombres*. *Revista de Filosofía*, 1994, n. 4, p. 7-17. CALDERÓN, J. *Principios hermenéuticos para una didáctica de la filosofía en Instersticios*, 1995, n. 2, México, p. 33-50.

<sup>376</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 491, L. III, c. X, n. 13. Cfr. AUSTIN, J. *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona, Paidós, 1996. LEECH, G. *Semántica*. Madrid, Alianza, 1987. ALSTON, W. *Filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza, 1980. SÁNCHEZ DE ZABALA, V. *Hacia una epistemología del lenguaje*. Madrid, Alianza, 1992.



Es un abuso aceptar que las palabras en el que habla y en el que escucha “tienen necesaria y precisamente las mismas ideas”. Estiman que al usar una palabra ponen delante de la otra persona la cosa misma, no dando lugar a duda, sin tomarse jamás el trabajo de “explicar lo que pretenden decir, ni de entender el sentido (*meaning*) de lo que dicen los otros”<sup>377</sup>.

Lo menos que se puede esperar, de que quienes no desean tomarse el trabajo de declarar el significado (*the meaning*) de las palabras que usan, ni dar definiciones, es que empleen constantemente la misma palabra en el mismo sentido (*in the same sense*). El sentido general del discurso ofrece generalmente el significado de las palabras en el mismo. Si la totalidad es lo suficientemente clara, cada parte encuentra en ella su sentido implícito<sup>378</sup>.

#### LA CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA, IDEALISTA Y OBJETIVA, SEGÚN ROSMINI.

##### *Signo y cosa signada.*

27. Según Rosmini, la problemática acerca del signo es solo un aspecto instrumental (aunque resulta ser esencial respecto del surgimiento de ideas abstractas) en el contexto más amplio que es el conocimiento.

El *signo* es, para Rosmini, esencialmente *un remitir a otro*. Esto sucede de diversas maneras:

A) En el signo *natural*, un aspecto sensible conocido remite espontáneamente a otro, porque tiene una conexión natural con la cosa que representa<sup>379</sup>.

El signo se da propiamente en el ámbito del conocimiento; y solo impropia-mente en el ámbito de la sensación, donde una parte de la sensación sirve para recordar la sensación entera o una cadena de sensaciones.

Puedo tener una sensación visiva de un objeto de modo que, viendo, conociendo y recordando *una parte sensible* conocida, ella me *remite a la imagen total* y a la idea de la cosa sensible, como cuando el mango del cuchillo, parcialmente tapado, me remite a todo el cuchillo; o como cuando el humo percibido (del que tengo, por lo tanto, idea de humo) me remite al fuego. *Los signos, en el hombre, requieren siempre de ideas*: son ideas (a veces con soporte sensible, como en el caso de las palabras) que remiten a otras ideas. En el animal, nos imaginamos que una sensación hace de medio para que él recuerde otra sensación más completa, como cuando la vista de la escopeta hace remitir al perro a toda la cacería y es signo sensible de una sensación sensible, más compleja, ya vivida.

“Cuando una sola parte de este sentimiento múltiple, una sola sensación de aquellas que entrar en su formación, viene, por cualquier razón externa, de nuevo a excitarla en el animal, entonces esta sensación parcial es motivo suficiente para suscitar en la fantasía del animal todas las otras sensaciones tenidas contemporáneamente con esta, formando un sentimiento general o un estado sensible, repristinando todo entero este sentimiento actualizándolo”<sup>380</sup>.

---

<sup>377</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 498, L. III, c. X, n. 22. Cfr. KATZ, J. *La realidad subyacente del lenguaje filosófico*. Madrid, Alianza, 1975. FINIZIO, L. *Produzione del senso e linguaggio*. Roma, Bulzoni, 1996.

<sup>378</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 519, L. III, c. XI, n. 26, 27. Cfr. CUATRECASAS, J. *Lenguaje, semántica y campo simbólico*. Bs. As., Paidós, 1982. PARKINSON, G. *La teoría del significado*. Madrid, F.C.E., 1989. SAZBÓN, J. *Saussure y los fundamentos de la lingüística*. Bs. As., Centro Editor, 1989.

<sup>379</sup> ROSMINI, A. *Logica e scritti inediti vari*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n. 365.

<sup>380</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 465-466.

No obstante, para Rosmini, el signo es solo una relación a otro; no implica propiamente una argumentación que del conocimiento del signo remite a lo significado. *El animal entonces posee signos, o indicios, por asociación y fusión de sensaciones e imágenes*; por un vínculo de coexistencia fantástica y de afección eficiente; pero no argumenta<sup>381</sup>.

Este vínculo sensible se halla en la base del proceso de significar; pero el hombre le añade las ideas. En el hombre, *el signo sensible y lo signado* son dos términos concebidos por la mente y no dos meros entes reales. El hombre no solo percibe sensitivamente; también lo hace intelectivamente. Por ello el hombre asocia sensaciones con ideas, e ideas de lo percibido con otras ideas; y puede construir de este modo signos complejos con relaciones arbitrarias o análogas (símbolos).

El hombre que *domina el signo* de hecho *domina tres ideas conjuntamente*, aunque frecuentemente no tenga conciencia de ello: 1) domina la idea de lo que percibe sensiblemente (tiene, por ejemplo, idea del sonido que escucha: "hom-bre"); 2) la idea significada ("animal racional"); y 3) la idea de remitir o relacionar una con la otra (el sonido "hom-bre", del que tiene idea y que distingue de otro sonido cualquiera, esta relacionado con la idea "animal racional").

"Tal es la naturaleza de todos los signos, una de cuyas clases son los vocablos: no se refieren más que a la idea. Cuando se usan para conducir la mente a pensar algo real, no la conducen más que por la idea del mismo. La *cualidad de signo* pertenece únicamente al orden inteligible y no a lo real sensible, aunque lo que se toma como signo es algo sensible. *El signo, como signo, no es otra cosa que una relación y las relaciones existen en el entendimiento y por el entendimiento*"<sup>382</sup>.

Una cosa real, en cuanto es real no tiene condición o cualidad de signo. *Algo real en cuanto es real no signa nada, no sale de sí, no se expresa a sí mismo*. Es la inteligencia la que lo toma para signar otra cosa. El artificio de los signos está, propiamente hablando, fundado en las ideas y pertenece al mundo de conocimiento. Para signar algo primero se lo debe conocer, al menos con una percepción intelectual. Si antes no se ha explicado el origen fundante del conocimiento (esto es, el origen de la mente humana, la cual puede percibir), el recurso a los signos no es suficiente para explicar lo que funda el conocimiento. Lo real (por ejemplo, el sonido), tomado como real (solo como sonido), no signa nada, dado que no sale de sí y no remite a nada. El entendimiento pues es quien lo que asume para significar otra cosa.

B) El remitir del signo puede darse, además, *por semejanza*, como cuando el retrato me remite a la persona retratada. Este es un caso intermedio entre el signo *natural* (pues puedo ver reflejada mi imagen en el lago) y el *artificial* (mi imagen artificialmente labrada a través de un dibujo o fotografía). Esto nos ayuda a conocer algo más de la naturaleza del signo. *El signo tiene un continente y un contenido*. El continente puede ser diverso, como lo es la tinta y el papel, y un contenido: una imagen semejante o una idea común de un ente o de una cualidad común, que hace de significado respecto de la cosa significada. El signo expresado con la palabra "hombre" tiene *un sonido continente que no tiene nada en común con el contenido*: la idea de hombre. Pero esta *idea de hombre es común* con el hombre real y con a cuantos hombres reales se la apliquemos. En este sentido, el contenido de las ideas es *signo formal* de las cosas, (esto es, mediante una misma idea o forma mental) en las cuales se conocen las cosas. "La idea es representativa en este sentido: es una cualidad replicada en muchos suje-

---

<sup>381</sup> ROSMINI, A. *Antropología in servizio della scienza morale*. O. C., n. 468.

<sup>382</sup> ROSMINI, A. *Teosofía con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. I, n. 6. Cfr. VALLE ARIAS, A. Y otros. *Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado* en *Revista Española de Pedagogía*, 1997, n. 206, p. 137-164.

tos”<sup>383</sup>. Entre la idea de este hombre y este hombre real, la idea de hombre hace de signo y me remite al hombre real porque la idea no es la realidad. En sus continentes son dos formas de ser opuestas (idea-realidad); pero en su contenido son esencialmente comunes (lo que es ese hombre es).

C) El signo puede ser artificial (hechos por los hombres) y arbitrario: puede remitir a los significado de manera *arbitraria y sin semejanza* alguna, como cuando el *sonido* del vocablo “hom-bre” remite a una *idea* de hombre<sup>384</sup>.

28. El signo (sea un sensible natural o un nombre artificial) consiste típicamente, en el hombre, en que, conocido, es *una relación a otro* conocimiento o idea (de algo positivo, existente; o bien negativo, carente de ser, como la idea de nada a la que nos envía la palabra “nada”)<sup>385</sup>.

La palabra o el nombre nos remiten (son signos), ante todo, a una esencia nominal, a una idea que queda marcada con ese nombre.

Los signos, en cuanto son significantes, *dirigen o llaman nuestra atención*; pero ya implican, por un lado, el conocimiento de los significantes, y, por otro, la presencia de las ideas significadas hacia las cuales los significantes dirigen la atención. Los signos no son el origen de las ideas, ni explican el origen de las ideas. Los signos, sobre todo los nombres comunes del lenguaje, dirigen nuestra atención intelectual para que nos fijemos en ideas abstractas<sup>386</sup>.

Una idea abstracta, como la de *humanidad*, existe solo en la mente; no posee nada sensible de modo que podamos mostrarla a otro para que la piense. Por ello, en este caso, es fundamental la importancia del signo. La palabra *humanidad*, hace la función de llamar sensiblemente la atención para remitirla a una idea abstracta e insensible. La palabra (sensible) entendida, remite a (y representa) la idea (inteligible) y la suscita en la mente.

“Los vocablos son idóneos para significar igualmente un subsistente, una sensación, una imagen, una idea completa, o una parte de la idea, una sola cualidad común a varios objetos pero aislada, aunque esta cualidad aislada y separada no subsista fuera de la mente, y solo es en la mente como objeto ideal”<sup>387</sup>.

En cada caso, el vocablo (entendido) es signo *para llamar y fijar la atención* sobre aquello a lo cual lo referimos y nada más: el vocablo, en cuanto es signo, no dice más que aquella idea sobre la cual llama, por convención, la atención; a veces sobre una sensación o color, otras sobre una idea genérica, o sobre una parte o aspecto de una idea. Los vocablos, pudiendo hacer fijar la atención, fijan el objeto de la percepción. Un objeto percibido, sin ser nombrado, es tenue y se “desvanece pronto en la mente”. El *substrato sensible* (el sonido o lo escrito) de la palabra se une a la idea o significado de la cosa nombrada y “la mantiene firme en la presencia de la mente”. Evoca rápidamente a la cosa nombrada y *permite reflexionar* sobre ella. En este sentido, se puede

<sup>383</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 107, nota 2.

<sup>384</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografía di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 912-921. Más adelante veremos los ejemplos aportados por Rosmini. Actualmente se llama, aunque sin mucho acuerdo en ello, al aspecto A, *índice* o *indicio*; al aspecto B, *señal ícono*; y al aspecto C, *símbolo* o *signo*. Cfr. DARÓS, W. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992, p. 46. PIERCE, C. *Collected Papers of Charles Sander Pierce*. Cambridge, Mass.: harvard University Press, 1960, p. 228. BRUNER, R. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991, 77.

<sup>385</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1404.

<sup>386</sup> ROSMINI, A. *Teodícea. Libri tre*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n. 100-102. Cfr. MEHLER, J.-DUPLOUX, E. *Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid, Alianza, 1992.

<sup>387</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 521.

decir que *la palabra completa la percepción*, le da unidad a todos los aspectos de la percepción. La palabra, hecha signo, adquiere una fuerza que antes, como mero sonido, no tenía. Ella recuerda a un tiempo: a) la imagen sensible (materia de la idea), b) el ser (su forma) y c) la forma en que el hombre conoce (entiende lo que la cosa es en el signo -palabra entendida- de la cosa)<sup>388</sup>.

La palabra, si bien es establecida por una convención y uso social, debe conservarse y usarse con propiedad, siempre que quien la usa desea ser comprendido. El usar palabras nuevas o cambiar el significado de las antiguas, *sin mencionar el nuevo significado que se le atribuye*, o es causa de la ignorancia o de la intención de generar confusión, o es motivada por el deseo de parecer original con muy poco saber<sup>389</sup>. El lenguaje es el "gran constructor de la reflexión", en cuanto entendido, nos ayuda a fijar y retener la atención sobre las ideas y poder volver repetidamente sobre ellas. El abuso en las palabras genera equívocos y sofismas; por ello, si amamos la verdad y si deseamos ser entendidos debemos precisar el significado de las palabras que utilizamos y, luego, durante nuestra exposición de un tema, no restringir ni ampliar, ni cambiar ese significado sin advertirlo<sup>390</sup>.

#### *El fundamento del signo.*

29. El *fundamento del signo* se halla en la naturaleza misma del hombre, que es a un tiempo un ente sensitivo e intelectual<sup>391</sup>. El hombre es un sujeto que *siente, fantasea, recuerda, conoce*, y naturalmente entonces relaciona (sin confundir) lo sensible con lo inteligible y viceversa.

Ya los animales utilizan algunos indicios porque ellos son capaces de recordar una experiencia sensible íntegra, a partir de una parte de esa experiencia. El galgo, viendo una escopeta, como dijimos, recuerda la cacería, de modo que la escopeta se convierte en *indicio sensible* de una experiencia sensible más amplia<sup>392</sup>. Pero en el hombre, el signo se extiende, además, a lo inteligible, a las ideas.

A) En la percepción intelectual, se halla unido lo que sentimos con lo que conocemos. En ella, la operación es una; el objeto es uno, pero múltiple organizado y sin abstracción que distinga las partes<sup>393</sup>. Lo sentido por el hombre está unido a la imagen o fantasma y a la idea, sin consciente distinción de estos componentes de la percepción intelectual. El instrumento entonces que da nueva actividad al pensamiento es la asociación y la espontaneidad de los fantasmas o imágenes de las cosas en los sentidos. Una sola imagen suscita las otras y los pensamientos también se suceden con las imágenes. Como los pensamientos se encadenan con cierta lógica y como las imágenes poseen ciertas secuencias y partes, surge naturalmente lo que Rosmini llama una *fantasía racionante* o un hábito de razón fantasiosa.

B) Pero luego podemos abstraer lo que es la *sensación* de lo que es la *idea* que nos formamos de lo que sentimos y percibimos. Entonces las imágenes pueden mover los pensamientos correspondientes y éstos a aquéllas.

<sup>388</sup> ROSMINI, A. *Antropologia soprannaturale*. Casale Monferrato, G. Pane, 1884, Vol. III, p. 156-186. ROSMINI, A. *Il linguaggio teologico*. Roma, Città Nuova, 1975, p. 25-31.

<sup>389</sup> ROSMINI, A. *Sulla lingua filosofica* en *Introduzione alla filosofia*. A cura di P. P. Ottonello. Roma, Città Nuova, 1979, p. 372-373.

<sup>390</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'università educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n. 340.

<sup>391</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 367. Cfr. MANGANELLI, M. *Il segno nel pensiero di Antonio Rosmini*. Milano, Marzorati, 1983, p. 11-24. BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London, Taylor and Francis, 1996.

<sup>392</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. O. C., n. 123-129, 465.

<sup>393</sup> ROSMINI, A. *Psicologia con alcuni scritti inediti di carattere psicologico*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol., II, n. 1458-1459.

C) Después la sensación nos puede remitir naturalmente a la idea de lo que sentimos; y, viceversa, a partir de una idea podemos referirnos a lo que hemos sentido.

D) Luego, lo que sentimos puede ser sustituido por algo que haga sus veces (un vicario), como una palabra, con lo que surge la tarea de construir el signo y la función del mismo.

“Así comienza a formarse naturalmente una lengua. Además, la naturaleza, el instinto, enseña al hombre a usar con los otros esa asociación de las percepciones, porque el hombre que quiere tender a un fin, tiene necesidad a veces de hacer que sus semejantes lo sepan, siendo este conocimiento comunicado a los otros, un medio con el cual obtiene el fin deseado”<sup>394</sup>.

Esta comunicación humana posiblemente comenzó como expresión de los sentimientos o sensaciones, como sonidos producidos instintivamente “como simple consecuencia física de sus sentimientos y pensamientos”. Porque el hombre, aun estando solo, emite sonidos con los que expresa sus sentimientos, “independientemente de la aptitud que esos sonidos tengan para significar”, aptitud ésta que descubre luego.

En su inicio, Rosmini estima que los sonidos con los cuales el hombre expresa sus necesidades, sentimientos o deseos son *nombres comunes*, porque expresan el concepto (de otro modo serían solo sonidos instintivos, y no signos impuestos); pero el *uso* que el hombre hace de ellos, al inicio, es el de un nombre propio, porque expresa el concepto ligado todavía al sentimiento: expresan la percepción no solo el concepto. Hay que notar que en las lenguas existen muchos *nombres comunes* a los que les falta el nombre *abstracto*, como por ejemplo, árbol, caverna, fuente (no poseen alboreidad, cavernidad, fuentidad)<sup>395</sup>.

E) Finalmente, el signo puede considerarse como aquello que, de algo sensible, hace las veces y nos remite a una idea (a lo que podríamos calificar de *signo material*: aquello *por lo cual* conocemos otra cosa); o como una idea que nos remite a la cosa significada o a otra idea (*signo formal*: aquella idea inteligible *en la cual* conocemos la cosa). En el signo formal pensamos la cosa *en* su signo; porque, en este caso, el signo es ya tan conocido que lo tomamos por la idea de la cosa, no por un elemento sensible que nos remite a una idea<sup>396</sup>. Cuando alguien grita: ¡Fuego! No nos detenemos a analizar el signo sonoro “fue-go” (como cuando no conocemos un idioma extranjero y buscamos el significado de una palabra); sino que captamos inmediatamente en él la idea de fuego; y esta idea nos hace buscar la cosa que puede estar sometida a las llamas.

“Cuando se habla por lo tanto de un objeto sensible del que se ha abstraído la materia (la realidad del sonido, del color, etc.), debe entenderse un objeto de naturaleza enteramente diversa de las cosas sensibles, un objeto enteramente espiritual, que reside en el intelecto (una idea), no formado por las cosas sensibles, pero sí apto para *representarlas* en nosotros y hacérnosla conocer”<sup>397</sup>.

El *signo formal* nos hace conocer, pues, la cosa *en* el signo mismo (en cuanto contiene una idea que representa la cosa); el *signo instrumental* es medio *por* el cual del sonido o de la representación sensible se va a la idea.

---

<sup>394</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol., II, n. 1460. Cfr. CHAPMAN, J. D. Et al. *The reconstruction of education*. London, Cassell, 1997.

<sup>395</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 142.

<sup>396</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 914, notas. Cfr. MONEREO, C. *Ser o no ser constructivista, ésta es la cuestión en Substratum*, 1995, n., 6, p. 35-54.

<sup>397</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 199, n. 164, nota 1. Cfr. DARÓS, W. *Significado y conocimiento en Juan de Santo Tomás*, en *Rivista Rosminiana*, Stresa, Italia, F. IV, 1980, p. 371-392.

*El signo de lo abstracto.*

30. El signo, en cuanto signo no es más que una relación; y la relación es propia del entendimiento y para el entendimiento<sup>398</sup>. Un signo que nos remite a una idea abstracta, surge como *una relación*, que pone la inteligencia del hombre entre un sonido (conocido: idea de sonido) y un ente (o parte o cualidad de un ente: idea del ente o de parte de él) considerado sin sus aspectos individuantes (o sea, una idea abstracta del ente), de modo que utiliza ese sonido para referirse a esa idea abstracta, y así uno toma el lugar del otro.

La finalidad por la cual una persona inventa un nombre es la de comunicar en la mente de otra persona el concepto de la cosa significada por la primera.

Además de sentir y gemir (manifestar el dolor), los hombres desearon llamar, con nombres, a las cosas concretas. Luego utilizaron los nombres de cosas concretas para referirse a ideas abstractas. Ahora bien, las ideas abstractas forman la mayor parte de las ideas de un lenguaje. Rosmini estima que esto puso suceder de la siguiente forma. *Toda vez que el nombre dado a la parte e al continente es suficiente para despertar en la mente el concepto de la totalidad o del contenido, sin necesidad de inventar otro nombre, se usa el mismo nombre.* A esto se le llama metonimia: se designa una cosa con el nombre de otra, cuando ambas están reunidas por alguna relación, por una especie de ley del mínimo esfuerzo o de la mínima causa suficiente<sup>399</sup>.

Observamos, en efecto, que los entes corpóreos tienen más de una parte; que cada una puede ser percibida por sí misma; que podría ser nombrada sin dificultad con un nombre para cada parte: cabeza, rostro, mano, brazo, etc. Observamos también que cada parte tiene su propiedad o cualidades, por ejemplo, la cara la propiedad de expresar los sentimientos; el brazo expresa la fortaleza, etc. La fortaleza puede ser expresada entonces mediante la expresión de un neutro común, "lo que es fuerte"; o bien, extendiendo el significado de "brazo" para significar fortaleza, como cuando decimos "lo hizo con su brazo".

Como es más difícil crear un signo nuevo que extender el significado de un signo ya existente, el hombre usa este segundo recurso. De este modo, un ente sensible concreto (brazo) se convierte en un signo, primero de un sustantivo común cualificado (*brazo* visto como cualificado por la *fuerteza* y dejando las otras características); y luego de una idea abstracta<sup>400</sup>. La "fortaleza" es un abstracto, un ente que solo existe en la mente, aunque tenga un fundamento fuera de la mente. Ahora bien, para llamar la atención de un concepto abstracto, aislado de las cosas percibidas, se requería de los signos del lenguaje. La palabra "fortaleza" hace de signo: toma el lugar de lo abstracto (expresado con una idea abstracta); sin ser la palabra abstracta, nos remite a una idea abstracta. Más fácilmente sucede esto cuando con el uso se va perdiendo el significado primitivo de la palabra y permanece solo el significado del nombre abstracto, como sucede, por ejemplo, con *persona* (que primitivamente significaba "per-sonare" - un sonar a través de la máscara griega de teatro).

El lenguaje es uno de los mayores instrumentos para hacer crecer la capacidad de la mente humana; y es fundamentalmente un instrumento social. "La sociedad es la primera maestra del individuo"<sup>401</sup>. En la sociedad surgen los lenguajes. Para Rosmini, un

---

<sup>398</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. Roma Edizione Nazionale, 1938, Vol. I, n. 6.

<sup>399</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 26-29.

<sup>400</sup> ROSMINI, A. *Psicología con algunos escritos inéditos de carácter psicológico*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. II, n. 1472. ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n. 101-102.. Cfr. WATZLAWICK, P. (Comp.) *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona, Gedisa, 1990. OÑATIVIA, O.- ALURRALDE, G. *Semiótica y educación. Los sistemas de signos y la evolución de la inteligencia humana*. Salta, Yesica, 1992.

<sup>401</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 889. Cfr. BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, Har-

“lenguaje, en sentido propio, es un sistema de signos, vocales o vocálicos, establecidos por una sociedad humana, adecuados para significar los pensamientos que los miembros de esa sociedad quieren comunicarse recíprocamente”<sup>402</sup>. Se trata de *un sistema de signos* que recuerda con rapidez a la mente “los nexos de las ideas”.

El lenguaje cumple pues una doble función: una social y comunicativa; y otra de ayuda para la concentración de la propia atención, adecuada al desarrollo personal y mental, en cuanto éste requiere sistemas ideas complejas o conexas<sup>403</sup>.

31. La idea de signo se relaciona inmediatamente con la cosa signada<sup>404</sup>. Esta relación existente entre el signo y la cosa signada *no es siempre de semejanza*: la palabra escrita es, por ejemplo, signo de la palabra hablada, sin tener semejanza con ella. Por el contrario, el retrato es signo del hombre, teniendo una semejanza con el hombre<sup>405</sup>. Entre las palabras y las ideas existe una relación, que aunque fue arbitrariamente establecida, es constante y analógica. Y el hombre es constante en esta relación, que al inicio hace arbitrariamente, “porque el animal y el hombre toman siempre el camino más fácil para hacer lo que hacen. Es más fácil repetir el mismo signo que encontrar nuevos”<sup>406</sup>.

Cuando el signo nos es conocidísimo, pasamos del signo a la cosa significada en el signo. Así decimos: “Hemos escuchado tal verdad de tal hombre” cuando solo escuchamos sus palabras; o de un cuadro, decimos que es la persona misma pintada y le atribuimos el mismo nombre. Esto es lo que hacemos en casi todas las operaciones como personas inteligentes. Es parte de la inteligencia humana el ir del signo a la cosa signada y viceversa.

32. Las palabras son signos de nuestras ideas: escuchadas las palabras, nos parece, por fuerza de la costumbre, recibir también las ideas con esas palabras, haciéndolas casi un solo objeto de pensamiento, aunque los sonidos articulados y las ideas son cosas muy distintas.

Lo mismo sucede con el lenguaje natural de los colores. Los colores claros y los oscuros son como otras tantas palabras que manifiestan la lejanía o cercanía, la concavidad o la convexidad de los cuerpos<sup>407</sup>. Aprendemos a descifrar estos signos naturales como aprendemos a descifrar la palabra escrita o hablada.

En resumen, dada la costumbre, en el signo nos parece constatar inmediatamente la cosa significada: los matices de los colores, la profundidad o la distancia en que se halla un cuerpo respecto de nosotros; el que lee cree percibir las ideas en las formas de tinta que constituyen un escrito; el que escucha cree recibir las imágenes y las ideas en las palabras escuchadas, con los mismos oídos que no reciben más que sonidos.

33. Rosmini desea que se distinga, sin embargo, el signo o vocablo (que siempre es particular: el vocablo o el “signante”) de la idea (“lo signado”) a la cual remite, y que es no solo universal, sino, frecuentemente, también abstracta (esto es, la consideración de una parte de una idea).

---

vard University Press, 1996.

<sup>402</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 366, 885. Cfr. MANGANELLI, M. *Il segno nel pensiero di Antonio Rosmini*. O. C., p. 27.

<sup>403</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., n. 1532. ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 885.

<sup>404</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 203.

<sup>405</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 914, nota 1; n. 918. Cfr. BEUCHOT, M. *Signo y lenguaje en la filosofía medieval*. México, UNAM, 1993.

<sup>406</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol. II, n. 1462.

<sup>407</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 918. Cfr. ACERO, J. *Lenguaje y filosofía*. Barcelona, Octaedro, 1997.



“Todo vocablo es *singular* y no puede ser universal de ninguna manera, a no ser porque significa cosas universales, o sea, cualidades comunes. Pero estas cualidades son ideales. Es siempre una idea el fundamento de la igualdad y de la semejanza de las cosas. Si a una palabra se la hiciese significar solo una colección de individuos, ella no sería universal si no tuviese una nota común que contrasignase a esos individuos”<sup>408</sup>.

Los nominalistas se ilusionan, pues, cuando *sustituyen las ideas con los signos arbitrarios* (o sea, con nombres que siempre sin advertirlo suponen ideas). Injustificadamente consideran a las imágenes o los sonidos, (que –en sí mismos– son esencialmente singulares como todo lo que es sensible) como ideas. La sensación del sol (un disco luminoso visto al anochecer) no es el sol ni la idea del sol; sino una sensación que puede servir de signo para que la razón elabore la idea del sol (la inteligibilidad de la existencia real de un agente externo que produce en nosotros esa sensación). La idea del sol no es, pues, la sensación que tenemos del sol (lo que vemos: un disco luminoso de algunos centímetros de diámetro).

Recordemos finalmente que *el modo de significar depende del modo de entender*. Por ello, los cambios de significados no terminan nunca. Los hombres ven hoy este aspecto y lo significan o marcan con un nombre; luego ven otro aspecto e inventan otra palabra para ese aspecto o utilizan una palabra ya existente pero le cambian el uso. *Al variar los modos de entender, varían los modos de significar*: los nombres comunes se hacen individuales, los individuales se hacen comunes. “Adán” significó un objeto específico de la percepción: “cierta tierra roja percibida”; después, aislándose de lo percibido, significó el concepto aislado y separado de lo individualizante: “toda tierra roja”, por lo que se hizo nombre común. Después se hace nombre individual cuando se lo usa como nombre para un solo hombre que se lo apropia. Pero luego pasó a significar todo hombre y mujer, todo humano, recibiendo un significado general: “el que fue hecho de tierra roja”<sup>409</sup>.

*Observaciones críticas a la concepción empirista del signo.*

34. Rosmini critica a los empiristas y sensistas, primero *confundir las sensaciones con las ideas*; y luego *reducir el origen de las ideas solamente a las sensaciones y a las reflexiones* realizadas sobre las sensaciones.

Por de pronto, bien puede advertirse que en este segundo caso, *la reflexión sobre lo sentido no puede explicar el origen de las ideas* pues reflexionar sobre lo sentido ya implica haber reducido lo sentido a ideas sobre las cuales el hombre vuelve a prestar atención.

Cuando, por otra parte y de hecho, el sensismo profundiza el planteamiento del empirismo y reduce los signos a sensaciones, se equivoca grandemente, pues toma el signo (el signante o significante, por ejemplo la sensación del sol) por lo que del signo se deduce (el significado: la idea del sol).

“Obstinados en ese error, reflexionando advierten luego que la sensación del sol no es una fiel representación, sino más bien una simple señalización de lo que es. Prontamente concluyen: ‘Todos nuestros conocimientos son señalizaciones, símbolos, o jeroglíficos de las cosas’. Las reflexiones (...) siguen adelante y se hacen archiprudentes: al final el hombre no sabe más nada, porque todo su saber deviene aparente, subjetivo, contingente,

<sup>408</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, n. 495. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 141-145.

<sup>409</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., Vol. II, n. 1470. Cfr. DARÓS, W. *Significado y conocimiento en Juan de Santo Tomás*, en *Rivista Rosminiana*, Stresa, Italia, F. IV, 1980, p. 371-392. OÑATIVIA, O. - ALURRALDE, R. *Semiótica y educación. Los sistemas de signos y la evolución de la inteligencia*. Salta, Argentina: Yesica S.R.L., 1992.

práctico: este es el ápice de la sabiduría sensista<sup>410</sup>.

En otras palabras, el empirismo al tomar la sensación como origen de las ideas, queda reducido al ámbito del *relativismo propio de la subjetividad que se halla en toda sensación*. Toda sensación en efecto, no es la cosa (algo objetivo); sino lo que una cosa modifica en nuestra sensibilidad, esto es, nuestra sensibilidad modificada (algo subjetivo causado por un agente extrasubjetivo).

35. Según Rosmini, nosotros conocemos las cosas *mediante* las ideas (que son el signo formal) de lo conocido. Conocemos por las ideas y, en las ideas (por su inteligibilidad), las cosas. Decir que conocemos “en” una idea o concepto, no significa un lugar, sino que conocemos porque ellas son lo inteligible de la cosa conocida.

Los signos -sin las ideas- son solo instrumentos sensibles para conocer en la medida en que se unen a las ideas<sup>411</sup>.

36. Es criticable también, en la filosofía de Locke, la ausencia de consideración por el signo formal. Locke reconoce que tenemos ideas; pero éstas no son manifiestas en sí mismas a otro hombre. Nuestras ideas están presentes a la mente de cada uno de nosotros; pero no a la de otro hombre. Por ello necesitamos signos. Los signos, pues, que Locke considera son sólo los signos sensibles, instrumentos para las ideas<sup>412</sup>. Pero no considera que una idea es también algo que, en sí misma y en su inteligibilidad, nos remite a la cosa significada. Este filósofo empirista, por ejemplo, hablando de la verdad verbal, pasa de las palabras a las cosas, de los signos a las cosas: deteniéndose en los “signos, según que las cosas significadas estén o no estén de acuerdo”, prescindiendo de reconocer que existen *ideas* que no solo dan significado; sino que además son signos de las cosas.

Hay que reconocer, pues, que con Locke el signo ya es no signo de las cosas, sino *de las ideas* que nos hacemos sobre las cosas; y que las ideas ya no son signos formales de las cosas.

37. Locke tiene razón al pensar que las ideas abstractas no son signos de alguna cosa real singular. Pero Locke no admite –como lo hace Rosmini- que las ideas son las que dan inteligibilidad a nuestro hablar y remiten a algo: al contenido de la idea, a aquello de lo cual se habla<sup>413</sup>. Las ideas, pues, en cuanto continentes, remiten a un contenido que no es el continente mismo. La inteligibilidad es una característica de la naturaleza de toda idea, mientras el contenido de una idea varía en cada idea. Las ideas son signos como el continente es signo del contenido, en cuanto remite a él.

Rosmini admite que la idea es signo universal de lo significado, como ya lo sostenía el pensamiento filosófico clásico; pero este sentido del signo formal debe tomarse con cuidado<sup>414</sup>.

38. Locke parte de lo sensible y del poder de reflexionar sobre lo sensible, para

---

<sup>410</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, n. 507, p. 547. Cfr. COLL, C. Y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1997.

<sup>411</sup> ROSMINI, A. *Logica e scritti inediti vari*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n. 1086. Cfr. FINIZIO, L. *Produzione del senso e linguaggio*. Roma, Bulzoni, 1996, p. 108.

<sup>412</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 728, L. IV, c. XXI, n. 4.

<sup>413</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 372, L. II, c. XXXII, n. 8.

<sup>414</sup> “Communiter possumus signum dicere quodcumque notum in quo aliquid cognoscitur, et secundum hoc forma intelligibilis potest dici signum rei quae per ipsam cognoscitur” (Thomas Aquinas. *De Veritate*. Q. 9, a. 4, ad 4). “A diferencia del *signo instrumental*, que es realmente distinto de la cosa significada, y cuya adecuación con ella podemos conocer por simple inspección y comparación, el *signo formal* consiste pura y simplemente en significar, sin ser conocido como tal, ‘desapareciendo’ ante el objeto cuyo conocimiento permite”. GUTIÉRREZ LÓPEZ, G. *Estructura de lenguaje y conocimiento. Sobre la epistemología de la semiótica*. Madrid, Fragua, 1975, p. 62.

dar explicación de todas las ideas que posee un hombre. Según Rosmini, en este sistema no queda explicado el origen de lo inteligible a partir de algo inteligible en sí. Ni lo sensible ni el hombre real con sus facultades son inteligibles en sí, fuente de inteligibilidad. El hombre es inteligente porque posee la Idea del ser que es inteligible en sí y da inteligibilidad a todo lo que es, generando la potencia de conocer o inteligencia.

De este modo el sistema de Locke se parece a un castillo de cartas donde una se apoya en la otra, pero ninguna es fundamento del sistema. En Locke las cosas sensibles no son inteligibles sin la potencia de conocer; pero como ésta no posee nada innato inteligible (ninguna idea innata), de hecho no entiende nada ni, como tal, puede ser potencia para entender otras cosas.

En este contexto, el sistema de signos de Locke que remiten a ideas, es un sistema metafísicamente infundado e ininteligible.

En el pensamiento de Rosmini, la fuente última de significado (lo inteligible en sí, la Idea en sí) es la Idea del ser. Esta idea, intuita y sentida es la *fuerza de inteligibilidad y de sentido intelectual*, la base de toda relación que coordina todo lo que es inteligible. Es a partir de este sentido y conocimiento fundamental que el hombre construye los conocimientos (con la ayuda de los sentidos) y, a partir de éstos puede construir los signos.

En el pensamiento de Locke todo queda explicado sólo recurriendo al poder que tiene la mente de hacer signos. Es más, Locke usa indistintamente el vocablo "sentido" (*sense*) para el sentido sensible como para el inteligible (*meaning, signification*)<sup>415</sup>, confundiendo nuevamente la sensación con la idea. Pero al no quedar cabalmente explicado el origen del conocimiento, tampoco queda explicado el origen de los signos.

39. Si el principio del sistema no es inteligible, todo el sistema de signos no es suficiente para hacerlo inteligible. El mismo universo simbólico depende de algo último inteligible. Esto último no queda justificado en Locke.

Por el contrario, en Rosmini, el universo simbólico depende de lo inteligible (Idea del ser), no de las cosas sensibles. Se comprende entonces porqué el valor del signo está dado por su inteligibilidad en el sistema. Todo el conjunto de sonidos de una lengua no tendría sentido si no hubiese hombres con inteligencia; y para que haya seres humanos con inteligencia se requiere de algo inteligible (Idea del ser) que los haga inteligentes. Los lingüistas parten considerando a la lengua como un sistema con significados; pero no dan una explicación filosófica del fundamento inteligible que da significado al sistema de signos.

"Si se mira en sí mismo y no con relación a una sustancia, realidad o 'cosa' situada fuera de él, el carácter relativo del valor no depende de la arbitrariedad del signo. No depende, en efecto de que un determinado *signo* se aplique a una determinada *cosa*. Los valores no son, por lo tanto, una función de la relación de los signos con las cosas, sino de los signos entre sí: 'ya no se trata así del signo aislado, sino de la lengua como sistema de signos...; y quien dice sistema dice ajuste y adecuación de las partes de una estructura que trasciende y explica sus elementos'.

La lengua, considerada en su estado sincrónico, es un campo de significaciones mutuamente condicionadas y que se sostienen entre sí gracias a las mutuas relaciones de necesidad de las posiciones relativas que ocupan en el sistema. Por esta razón, la lengua es en sí misma un universo simbólico que no remite en primera instancia a nada fuera de ella, a una 'sustancia' o a una 'realidad' exterior."<sup>416</sup>

40. En este contexto, podemos estar de acuerdo con J. Bruner cuando afirma: "El

<sup>415</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 519, L. III, C. XI, n. 26-7; p. 512, L. III, C. XI, n. 17-18; p. 498, L. III, C. X, N. 22.

<sup>416</sup> GUTIÉRREZ LÓPEZ, G. *Estructura de lenguaje y conocimiento. Sobre la epistemología de la semiótica*. Madrid, Fragua, 1975, p. 91. Cfr. BENENISTE, É. *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI, 1974, p. 54.

concepto fundamental de la psicología humana es el de significado y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados<sup>417</sup>. Pero se debe estar de acuerdo, que para justificar que esa psicología sea humana, se debe justificar filosóficamente que significa "humano" en última instancia; no solo en una instancia social o cultural, afirmando empíricamente que la "cultura hace al lenguaje", como si el lenguaje no fuese casi la base de la cultura y como si ésta tuviese "un papel constitutivo total". Con esta afirmación con la cual se cree explicarlo todo, en realidad no se explica nada.

Lo que es una explicación satisfactoria para un psicólogo social o un antropólogo -satisfaciendo explicaciones empíricas- al afirmar que "no existe una naturaleza humana independiente de la cultura"<sup>418</sup>, no es una explicación suficiente para un filósofo. En una filosofía es necesario indicar además qué nos hace -en última instancia- humanos y forjadores de cultura, de ideas y, en relación a ellas, de sistemas de símbolos y signos<sup>419</sup>.

41. Hay que reconocer a Locke su insistencia en no considerar la comunicación, entre dos personas, como un hecho por el mero uso de las mismas palabras. La comunicación entre dos personas implica que ambas tienen una idea común, lo que generalmente se logra con sondeos y ajustes mutuos progresivos. En la filosofía de Locke existe aún una cierta interioridad en el hombre que se alcanza con la reflexión. Existen las ideas como algo psicológicamente inteligible. En el empirismo conductista y pragmatista actual, las ideas (entendidas como discurso mental, como algo interno e inteligible) no existen, no cuentan, no tienen valor. "Nosotros hemos desplazado el discurso mental por el discurso público y las 'ideas' se han tornados ininteligibles"<sup>420</sup>.

Pero lo que Locke no logra fundar es la posibilidad y la explicación última de este hecho: la existencia interna de las ideas. Si dos hombres son reales y diversos ¿cómo es posible que tengan algo en común o que puedan llegar a una idea en común? Porque en la realidad, nada hay común; cada cosa es ella y no otra.

Por ello, la crítica de Rosmini a Locke, en este punto, consiste en hacer notar que *Locke supone algo común*, al menos como posibilidad, en el conocimiento, de lo cual no da razón porque no admite ni siquiera la idea innata del ser inteligible, base inicial de toda comunidad intelectual. De igual modo, Locke supone algo común cuando estima que podemos crear un signo general, uniendo a un sonido una idea general; y creyendo que las ideas "se convierten en generales cuando se les suprimen las circunstancias de tiempo y lugar y cualesquiera otras ideas que pueden determinarlas a tal o cual existencia particular"<sup>421</sup>. Si esto es así, afirma Rosmini, entonces en toda idea, incluso de una cosa particular, existe ya lo universal (el ser) y se la despoja solo de lo particular. Toda idea es pues universal en cuanto es inteligible por la presencia del ser, y es universal como él. Los sentidos y el diálogo con los demás, nos hacen conocer solo los límites de las cosas conocidas. La inteligencia intuitiva nos hace decir: lo que conocemos es el ser; los sentidos con los que percibimos nos hacen decir además: lo que conocemos implica también los límites de las cosas.

Al abstraer, la mente no considera esos límites; pero ella no crea la universalidad

---

<sup>417</sup> BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991, p. 47. TOURIÑAN LÓPEZ, J. *El análisis conceptual de los procesos educativos en Teoría de la educación*, 1996, n. 8, p. 55-72.

<sup>418</sup> BRUNER, J. *Actos de significado*. O. C., p. 28. Cfr. GARCIA CARRASCO, J. - GARCIA DEL DUJO, A. *Epistemología pedagógica en Teoría de la educación*, 1996, n. 8, p. 5-42.

<sup>419</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., 1938, Vol. I, n. 6. Cfr. GOODY, J. *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, Gedisa, 1996. GONZÁLEZ PORTAL, M. *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid, Morata, 1997.

<sup>420</sup> HACKING, I. *¿Por qué el lenguaje importa a la filosofía?*. Bs. As., Sudamericana, 1979, p. 73.

<sup>421</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 400, L. III, c. III, n. 6. Cfr. LOCKE, J. *Perception and Our Knowledge of the External World*. London, Fontana, 1967.

dad de la idea, pues toda idea al participar de la idea del ser ya es universal<sup>422</sup>. En la percepción, esta inteligibilidad de esta idea es reducida a los límites sensibles de las cosas sentidas; pero no por ello la idea pierde su ser universal. Cuando el hombre, al abstraer, deja de considerar estos límites sensibles, la idea del ser recobra la universalidad que tenía.

42. Otra crítica que Rosmini puede hacerle a Locke, se refiere a la objetividad del conocimiento. Locke, en efecto, estima que las palabras no son signos de las cosas, sino de las ideas. Ahora bien, cada hombre tiene sus propias ideas o sensaciones (que para Locke es lo mismo).

Por otra parte, con el lenguaje, un hombre solo puede cerciorarse si otra persona posee las mismas ideas o sensaciones que él; mas esto no significa que ambos hallan captado lo que las cosas son objetivamente (esto es, el ser de los objetos, independientemente de cómo cada uno los siente o piensa).

Según la filosofía de Rosmini, todo lo que cae en los sentidos es *subjetivo* y todo lo que es objeto de la inteligencia (cuyo primer objeto fundante es la Idea del ser) es *objetivo*, en tanto y en cuanto capta el ser de las cosas. Desde este punto de vista, todos los conocimientos -como los entiende el empirismo-, al no ser más que sensaciones acompañadas de palabras, no poseen ningún aval de objetividad. Y carecen de este aval aun cuando los hombres confronten sus sensaciones con las cosas, porque esto no significa más que volver a sentir las cosas (extrasubjetivas, pero no objetivas) y esta nueva sensación es tan subjetiva como la primera.

Según Rosmini, pues, todo el saber de los empiristas y sensistas termina en "un no saber qué se sabe". Todo el saber deviene aparente, subjetivo, contingente, práctico: esta es la culminación del saber empirista<sup>423</sup>.



---

<sup>422</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 490. HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico en Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 49-65.

<sup>423</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., n. 507, p. 547. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1225- 1228. Cfr. NIERA GARCÍA, D. *La otra cara de la didáctica*. Barcelona, Octaedro, 1994.

## CAPÍTULO IV

### LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN LOS NIÑOS.

*“Lo que un día fuera formidable bastión de la psicología, la ‘teoría del aprendizaje’, se construyó sobre los cimientos que había puesto John Locke”.*<sup>424</sup>

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN LOS NIÑOS SEGÚN EL EMPIRISMO DE LOCKE.

*En el inicio era la mente vacía.*

1. Una de las expresiones más mencionadas -hasta la caricatura- para definir el punto de partida del empirismo de Locke ha sido la expresión *mente vacía*, quizás en una mala interpretación de la semejanza de Aristóteles, según el cual, el intelecto sería como un *pizarrón en el que nada se ha escrito aún (tabula rasa – ωσπερ εν γραμματειω- in qua nihil scriptum est)*<sup>425</sup>.

La inteligencia es, en la concepción de Locke, una potencia totalmente vacía, como “un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea”<sup>426</sup>, sin conocimiento alguno: “No veo razón para creer que el alma piensa antes de que los sentidos le hayan proporcionado ideas para pensar sobre ellas”<sup>427</sup>.

---

<sup>424</sup> BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991, p. 12.

<sup>425</sup> ARISTOTELES. *Περὶ ψυχῆς*, L. III, c. IV, n. 430 a. Cfr. DANALDSON, M. *Una exploración de la mente humana*. Madrid, Morata, 1996.

<sup>426</sup> LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Collegated and Annotated with Biographical, Critical and Historical Prolegomena by Alexander Campbell Fraser. New York, Dover, 1947. Vol. I-II. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E., 1986, p. 83, L. II, c. I, n. 2. Cfr. HARRIS, J. *Leibniz y Locke sobre las ideas innatas* en TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p. 62-63. KRAUSS, J. *John Locke: Empirist, Atomist, Conceptualist, and Agnostic*. New York, Philosophical Library, 1968.

<sup>427</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 95, L. II, c. I, n. 20. Cfr. MACKIE, J. *Pro-*

Existe pues la mente; pero ésta está total y plenamente vacía de todo contenido, en cuanto es solo potencia de conocer, sin conocer nada absolutamente en acto, de hecho. La mente es una potencia pasiva y no está en su poder el decidir adquirir o no adquirir ideas. Lo quiera ella o no lo quiera, "los sentidos le imponen a nuestras mentes las ideas que les son particulares"<sup>428</sup>.

La mente en su inicio está vacía de conocimiento y en potencia para conocer lo que los sentidos le presenten. Esa potencia para pensar, para Locke no es aún pensamiento alguno, de modo que el alma no piensa antes de que los sentidos le hayan ofrecido ideas para pensar sobre ellas.

Locke fundamentaba su temor a que hubiese una idea innata (y que por ser tal fuese absolutamente verdadera y pudiese ser impuesta a todos los hombres como una verdad indiscutible) en el peligro de un uso ideológico de una idea innata, impuesta luego, con todas sus consecuencias escolásticas, por la fuerza, en nombre de la verdad, incluso a quien no la ve o no la desea aceptar<sup>429</sup>.

Por otra parte, a Locke le parecía absurdo y casi contradictorio, que alguien tuviese una idea y no supiese de tenerla. Partía pues, en principio, de la *negación de todo conocimiento inconsciente fundamental*. En consecuencia, consideraba como un hecho -y como un banco de prueba de su teoría- que los niños no tenían ideas innatas (sobre todo las ideas abstractas o los primeros principios), dado que no eran conscientes de tenerlas, ni en su espontaneidad natural manifestaban tenerlas.

"Me parece casi contradictorio decir que hay verdades impresas en el alma que ella no percibe y no entiende, ya que si algo significa eso de estar impresas, es que, precisamente, ciertas verdades son percibidas, porque imprimir algo en la mente, sin que la mente lo perciba, me parece apenas inteligible. Si por lo tanto, los niños y los idiotas tienen alma, es que tienen mentes con aquellas impresiones, y será inevitable que las perciban y que necesariamente conozcan y asientan a aquellas verdades; pero como eso no acontece, es evidente que no existen tales impresiones"<sup>430</sup>.

#### *Origen de las ideas en los niños.*

2. Locke ha calificado las ideas de muy diversas maneras, según se las considere de diversos puntos de vista. En este sentido, ha hablado de: 1) ideas *de sensación, de reflexión o de juicio* (por su origen); 2) de ideas *simples o compuestas* (por su complejidad); 3) de ideas *verdaderas o falsas* (por su relación con la realidad); 4) de ideas *positivas o negativas* (por su contenido sensible o por la ausencia del mismo); 5) de ideas *absolutas o relativas* (según la relación en la que se hallan); 6) de ideas *singulares o colectivas* (según la forma de su contenido); 7) de ideas *claras o confusas* (según la presencia o la ausencia de análisis); 8) de ideas *reales o fantásticas y quiméricas* (según el fundamento en que se apoyan); 9) de ideas *adecuadas o inadecuadas* (según la forma de representar)<sup>431</sup>.

Pero además de estas distinciones Locke establece la clasificación de las ideas,

---

*blemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 49.

<sup>428</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 97, L. II, c. I, n. 25.

<sup>429</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 664-665, L. IV, c. XVI, n. 4; p. 59, L. I, c. III, n. 25-27. Cfr. WATT, J. *Ideology, objectivity, and education*. New York, Teachers College Press, 1994. DARÓS, W. *Ideología, práctica docente, y diferencias culturales. Del discurso humano a la acción humana de enseñar democráticamente*. Rosario, Artemisa, 1997.

<sup>430</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 23, L. I, c. II, n. 5.

<sup>431</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 303, L. II, c. XXVI, n. 4; L. II, c. VIII, n. 12; L. II, c. XX, n.1; L. II, c. XIII, n. 28; L. II, c. XXX, n. 1-2; L. II, c. XXXI, n. 1. Cfr. LOCKE, J. *Elements of natural philosophy* en LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. III, p. 329. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Edición bilingüe. Barcelona, MEC-Anthropos, 1992, p. 267-269.



por su trato frecuente, en *generales o familiares y concretas*<sup>432</sup>. Es más, establece que la mente humana se desarrolla y que el criterio del desarrollo se halla en el *creciente dominio de las ideas abstractas o generales*. Pero este desarrollo implica un ejercicio creciente.

“La *razón humana se desarrolla* en forma concomitante con las ideas abstractas y la comprensión de los nombres generales. Por ello, los niños no tienen usualmente esas ideas generales, ni aprenden los nombres que las mencionan, sino después de ejercitarse durante algún tiempo con ideas más familiares y concretas. Solo entonces son capaces de hablar y actuar racionalmente<sup>433</sup>.”

3. La racionalidad aparecía, pues, en correlación con el ejercicio, el dominio y el uso lógico, no contradictorio, de las ideas generales o abstractas.

Locke observaba que los niños primeramente adquirirían las ideas y las palabras de las cosas familiares. “Inicialmente los sentidos dan entrada a ideas particulares y llenan el receptáculo hasta entonces vacío (*the yet empty cabinet*)” que es la mente de los niños<sup>434</sup>. Más adelante, Locke retoma la expresión aristotélica, afirmando que la mente del niño es “como un papel en blanco apto para recibir cualquier impresión”<sup>435</sup>.

4. Se advierten, pues, algunas fases en el proceso de adquisición de conocimientos en los niños:

A) El conocimiento, en una primera instancia, consiste en *una impresión de las cosas*, a través de la entrada de los sentidos, en la mente vacía de los niños. Las primeras ideas no son, entonces, innatas; sino *adquiridas*, “impresas por aquellas cosas externas en las cuales los niños se ocupan primero, y que hacen en sus sentidos la más fuerte impresión”<sup>436</sup>.

B) Luego los niños se familiarizan con algunas de esas cosas y obtienen algunas *ideas familiares*, a las que recuerdan y les dan un nombre. Hasta aquí solo existe, pues, *conocimientos de cosas concretas*. Hasta este punto, el proceso de abstracción no justifica el origen de ninguna idea.

C) Después, procediendo más adelante, la mente de los niños, a partir de las ideas concretas y familiares, las *abstrae* y aprenden progresivamente el *uso de los nombres generales*.

D) De este modo las mentes infantiles se hacen de ideas generales o abstractas y pueden ejercitar su *facultad discursiva*. La mayor parte de nuestros conocimientos, entonces, dependerá de las *deducciones*: deducir implica advertir cómo a partir de una idea genérica *se derivan*, sin contradicción, (porque están incluidas) ideas más específicas, más determinadas. Esto lo realizan los niños sin conocer la lógica escolástica<sup>437</sup>.

E) Queda claro entonces que el adelanto en el conocimiento implica *no solo acumulación de datos*, percepción de cosas externas; sino, además, el *manejo de inclusión o exclusión de ideas abstractas*. Este manejo consiste en un dominio lógico de las ideas abstractas: “Considerando esas ideas y considerándolas las unas respecto de las otras, descubriendo su acuerdo y desacuerdo, y sus *diversas relaciones*”<sup>438</sup>.

---

<sup>432</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 28, L. I, c.II, n. 14. Cfr. BÖHM, W. *Teoría y práctica: el problema básico de la pedagogía*. Madrid, Dykinson, 1995.

<sup>433</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 28, L. I, c.II, n. 14. Cfr. STILLE, O. *Die Pädagogik John Locke in der Tradition der Gentlemen*. Bamberg, R. Rodenbusch, 1970.

<sup>434</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 28-29, L. I, c.II, n. 15.

<sup>435</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 57, L. I, c. III, n. 22.

<sup>436</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 29, L. I, c.II, n. 15. Cfr. JOLLEY, N. *Leibniz and Locke*. Oxford, Clarendon Press, 1984.

<sup>437</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 674-675, L. IV, c. XVII, n. 2, 4.

<sup>438</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 645, L. IV, c. XII, n. 6. Cfr. PEU-

F) Mas no debemos simplificar demasiado el proceso de aprender. En esta adquisición, el niño va, por abstracción e inducción, *de lo particular percibido a lo general abstraído*, especialmente cuando trata con conocimientos de cosas físicas; y después hace aplicaciones que van de lo general a los casos particulares (deducción). Pero luego, cuando trata de cuestiones morales, y como adulto, invierte el camino. Entonces, en las ciencias, *parte sin más de dichos generales (o principios o axiomas) tomados de la vida social y los aplica a los casos particulares*<sup>439</sup>. Mas resulta ser peligroso creer que los niños piensan aplicando los principios generales de la lógica.

“Valiéndose del principio, *es imposible que la misma cosa sea y no sea*, el niño puede demostrar que un negro no es un hombre; pero el fundamento de su certidumbre no es esa proposición universal, de la que quizás nunca hoyó hablar ni pensó en ella; sino es la clara y distinta percepción que tiene de sus propias ideas simples de negro y de blanco, que no puede equivocarse, ni puede ser persuadido de tomar la una por la otra, sea que conozca o no conozca aquella máxima”<sup>440</sup>.

G) El clima general para aprender, se halla en *amar la verdad como condición para buscarla* y no abrazar ninguna proposición con mayor seguridad de la que autoricen sus pruebas. “Pensar en todas las cosas tal como son en sí mismas es el empleo más apropiado del entendimiento, aunque no sea éste el uso más frecuente que le dan los hombres”<sup>441</sup>. Pero si hablamos de buscar la verdad como proceso de aprendizaje, debemos excluir la enseñanza como proceso de *imponérsela* a otro. La verdad se recibe “por la irresistible luz de su evidencia”, que se manifiesta en las cosas o en los razonamientos correctos; pero no porque se ordene el asentimiento por la sola autoridad de quien se cree en la verdad; o por quien “muestra un gran interés en mantenerlos en la ignorancia, temerosos de que cuanto más lleguen a saber menos crean en ellos”<sup>442</sup>.

5. Las ideas, además, generalmente se acompañan de palabras. Pero Locke no absolutiza el empleo de las palabras hasta el punto de identificarlas con las ideas. Admite que *el pensar es distinto del hablar*.

Los niños son capaces de retener ideas y mantenerlas distintas. E incluso Locke se anima a afirmar: “Es seguro que se hace ese descubrimiento (de diferenciar ideas) mucho antes de que se tenga uso de palabras”<sup>443</sup>.

En resumen, ¿cómo se originan las ideas en los niños? La respuesta es la misma para los niños que para los adultos, y es la acorde con los postulados del empirismo de Locke. Hay dos modos complementarios de conocer y aprender: por la *experiencia* y por la *observación (reflexión)* sobre la misma.

“Si consideramos con atención a los niños recién nacidos tendremos pocos motivos para

---

KERT, H. *Basic problems of a critical theory of education* en *Journal of Philosophy of Education*, 1993, n. 2, p. 159-170.

<sup>439</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 600-601, L.IV, c. VII, n.11(3).

<sup>440</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 608, L.IV, c. VII, n. 16.

<sup>441</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 75, 299. LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. X. *Some Familiar Letters between Mr. Locke and several Friends. Remarks upon some of Mr. Morris's Books*. P. 247. Cfr. NEMIROFF, G. *Reconstructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*. New York, Praeger, 1992.

<sup>442</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 703-704, L.IV, c. XIX, n. 1, 2; p. 715, L. IV, c. XX, n. 4. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 55, 67. Cfr. TARCOV, N. *Locke y la educación para la libertad*. Bs. As., Centro Editor Latinoamericano, 1991, p. 116. RADNITSKY, G. K. *Popper a favor de la verdad y la razón en Teorema*, Vol. XII/3,1982. VATTIMO, G. *El problema del conocimiento histórico y la formación de la idea nietzscheana de la verdad en Ideas y valores*, 1970, n. 35-37, p. 57-77.

<sup>443</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 29, L. I c. II, n. 15. Cfr. MENZE, C. *El humanismo pedagógico en la discusión actual* en revista *Educación* (Tübingen), n. 45, 1993, p. 7-20.

pensar que traen con ellos muchas ideas al mundo... Uno puede percibir cómo, gradualmente y con el tiempo, las ideas entran en sus mentes, y que no reciben ninguna más, ni ninguna otra que no sean las que les proporcionan la experiencia y la observación de las cosas que se les presentan; lo cual bastará para satisfacernos que no se trata de rasgos originales impresos en la mente"<sup>444</sup>.

Como prueba de estas afirmaciones, Locke propone un experimento mental. Las ideas, según él, proceden de la realidad sentida mediante la experiencia y la reflexión que sobre ella podemos hacer. Por ello, cabe pensar este *experimento mental y social*: establézcase una colonia de niños en una isla en la cual no hubiera *fuego*. Locke afirma, acerca de este posible experimento, estar seguro de que esos niños no tendrían *ni la noción ni el nombre de fuego*, no obstante ser la idea de fuego una noción conocida y aceptada en todo el resto del mundo. Pero no bien alguien se la enseñara, la aceptarían, la conservarían y la propagarían"<sup>445</sup>.

*Origen del aprender: la comprensión y los principios.*

6. El niño posee ideas distintas antes aún de que él posea el empleo del lenguaje; pero no puede dominar las ideas sin el dominio del lenguaje.

El conocimiento posee, pues, un aspecto íntimo (incomunicable, psicológico, de dominio) y un aspecto social, comunicable. Ambos aspectos se implican mutuamente.

Comprender implica, según Locke, el dominio de las ideas claras y de los nombres que las significan. Esto supone: 1) nombrar las cosas con claridad una cosa; 2) tener ideas claras de ellas, y 3) usarlas distinguiendo una de otra en su uso.

El acto de *comprender* implica, entonces, en lo fundamental, proceder mentalmente de modo que se excluya, al usarlas, la contradicción en las palabras y en los conceptos.

El niño aprende a excluir la contradicción primeramente entre las ideas concretas y familiares que él, y su entorno, emplean, por ejemplo "que una vara y un cerezo no son la misma cosa". Pero, en la medida en que comienza a dominar ideas abstractas, llegará a comprender, en general, que "es imposible que una misma cosa sea y no sea (*to be and not to be*)"<sup>446</sup>.

Locke sostiene que el niño que distingue dos o más cosas, ya las comprende, porque capta la identidad de cada una de ellas, lo que son (el ser) en concreto cada una de ellas. Sin embargo, aún no domina, en abstracto y conscientemente, el principio lógico de la no contradicción. Pero lo que en la educación intelectual importa, en la concepción de Locke, es que el niño aprenda a razonar bien, no que sea un vano discutiendo o dialéctico, un embaucador lógico, basado en el dominio de principios lógicos"<sup>447</sup>.

"Puesto que el beneficio y la finalidad de un razonamiento exacto (*right reasoning*) consisten en tener ideas precisas, en formar un razonamiento justo sobre las cosas, en distinguir la verdad del error, el bien del mal, y obrar en consecuencia, no alimentéis a vuestro hijo con el vano y artificial formalismo de la discusión"<sup>448</sup>.

---

<sup>444</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 61, L. I c. IV, n. 2. Cfr. BREZINKA, W. *Basic concepts of educational science: analysis, critique, proposals*. Lanham (MD), University Press of America, 1993. MC LAREN, P. *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York, Longman, 1994.

<sup>445</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 66, L. I, c. IV, n. 11. Véase otra propuesta semejante en p. 85-86, L. II, c. I, n. 6.

<sup>446</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 29, L. I c. II, n. 16. Cfr. VIÑAO FRAGO, A. *Educación comprensiva. Experimento con la utopía* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, n. 260, p. 10-17.

<sup>447</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Edición bilingüe. Barcelona, MEC-Anthropos, 1992, p. 23, 31.

<sup>448</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. IX. *Some Thoughts Con-*

7. Con esto, Locke vuelve a querer probar que *no existen principios lógicos innatos*; sino que éstos -como la idea de gato o de rueda- se aprenden. “Pero tendrán que esperar hasta que el tiempo y la observación lo hayan familiarizado con ellos”. Solo entonces podrán comprender esos principios generales, esto es, hallar la verdad de las mismas, observando en qué concuerdan y en qué difieren las cosas.

Mas se debe tener en cuenta que los *principios infundidos a los niños* se fijan, independientemente de si son verdaderos o falsos; y que los niños están más inclinados a desconfiar de los sentidos que de lo recibido por tradición<sup>449</sup>.

Estas afirmaciones dan fundamento al empirismo, el cual sostiene que los primeros principios (lógicos y universales, como “el ser es y la nada no es”, o “lo que es lo mismo no es diferente”) no son *ni innatos ni las primeras verdades* que poseen los niños.

Esto no significa que al niño “le falte el uso de razón”<sup>450</sup>, sino que carece del dominio de ideas abstractas y de nombres generales. De este modo, según las herramientas que el ser humano pueda utilizar, posee una razón *concreta* o una razón *abstracta* en la comprensión de las cosas.

*¿La razón humana se construye?*

8. Al hablar de la razón humana, Locke distingue cuatro aspectos de la cuestión.

El primer aspecto consiste en ser consciente de que el concepto de razón no es unívoco, sino que posee diversos significados.

“La palabra *razón*, en el idioma inglés, tiene diferentes significados. Algunas veces se toma por *principios verdaderos y claros*; otras veces por las *deducciones claras y bien hechas* partiendo de esos principios, y algunas veces por la causa, y particularmente por la *causa final*”.<sup>451</sup>

En cualquiera de estos de estos tres aspectos aquí mencionados, se puede admitir -al menos por el momento- que existe una razón humana. Pero lo que aquí interesa dejar claro es considerar si esta razón humana es innata o se adquiere construyéndola.

El segundo aspecto, consiste en saber si esos principios producen un asentimiento general. El tercer aspecto de la cuestión, se halla en saber si se puede sostener que dado que son generalmente asentidos son, por ello mismo, innatos. El cuarto aspecto consiste en considerar si las proposiciones particulares se comprenden como consecuencia de otras proposiciones más universales.

9. Ahora bien, según Locke, se debe responder afirmativamente al segundo aspecto: esos principios, no bien son comprendidos por adultos o por niños, producen un asentimiento general. Pero no se puede aceptar el tercer aspecto de la cuestión: a partir del asentimiento general se puede deducir que los principios primeros de todo razonar son innatos.

En efecto, el *asentimiento* depende y se sigue del advertir la no contradicción entre dos conceptos claramente presentados. Tan pronto como las máximas o principios (por ejemplo: “*Lo que es lo mismo no es diferente*”) son propuestas, y se ha entendido el significado de los términos (lo *mismo* y lo *diferente*), se les concede asentimiento a este principio: nadie puede afirmar entonces que lo mismo es lo diferente.

---

*cerning Education*. nº. 189.

<sup>449</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 719, L.IV, c. XX, n. 9-10

<sup>450</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 30, L. I c. II, n. 16.

<sup>451</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 673, L. IV c. XVII, n. 1.

10. Mas este hecho no es, según Locke, un argumento para afirmar que los primeros principios de la razón humana son innatos. Existe un sin número de proposiciones a las que hay que concederles asentimiento no bien se las conoce y, sin embargo, no se puede afirmar que sean, por esto sólo, innatas. Todas las proposiciones matemáticas sencillas (uno más dos es igual a tres; dos más dos suman cuatro; lo que es blanco no es negro; el círculo no es cuadrado, etc.) generan, apenas conocidas, un asentimiento general; pero esto no significa que sean innatas<sup>452</sup>.

Estas proposiciones constan de dos ideas diferentes y claras, en las que una es negada por la otra, o afirmada como diferente. Esta claridad genera el asentimiento; pero algunos “se imaginan que eso basta para probar que son innatas” o para afirmar que, si son *innatas*, entonces son *verdaderas* por ser innatas.

A la cuarta cuestión, Locke afirma que, quien se toma el trabajo de observar, advertirá que las proposiciones particulares (como “Esto blanco no es esto negro”) se las comprende y se les da asentimiento, cosa que hacen incluso los niños, *antes* que comprendan los principios o máximas generales (como: “Es imposible que una cosa sea u no sea al mismo tiempo”). Dicho de otra forma: *los principios generales del pensar no contradictorio o lógico no son la fuente o fundamento de todo lo que se piensa*.

11. En la concepción de Locke, tenemos que admitir que, desde niños, adquirimos ideas a partir de las impresiones de las cosas que nos son más familiares. Luego, por un proceso de abstracción, y utilizando la idea de igualdad, aprendemos a sumar y percibir la verdad. En este contexto, *la razón es algo que se va construyendo* y está constituida por el conjunto de ideas claras y distintas, relacionadas entre sí. Si esas relaciones no son contradictorias, aparecen como lógicamente verdaderas y se les da asentimiento.

“Un niño no sabe que tres más cuatro son igual a siete hasta que pueda contar hasta siete y hasta que posee el nombre y la idea de igualdad, y solo entonces, cuando se le explican esas palabras, asiente a aquella proposición, o, mejor dicho, percibe su verdad. Pero no es que asienta a ella de buena gana, porque se trate de una verdad innata; ni tampoco que su asentimiento faltaba hasta entonces por carecer de uso de razón, sino que la verdad se le hace patente tan pronto como ha establecido en su mente las ideas claras y distintas significadas por aquellos nombres”<sup>453</sup>.

La razón se construye, pues, sobre ideas acerca de materiales concretos, “sobre igual fundamento y por los mismos medios” por los cuales conocía antes que una vara no es un cerezo; pero ahora la razón humana comienza a crecer utilizando cada día ideas más abstractas (como “*es imposible que una misma cosa sea y no sea: the same thing to be and not to be*”). El modo de proceder, sin embargo, es fundamentalmente el mismo cuando la mente opera sobre cosas concretas que cuando opera sobre ideas abstractas.

12. La razón, pues, la construye el niño aprendiendo. Aprender, en relación con la construcción de la razón, implica *captar la relación* de los dos términos de un juicio. Los términos pueden ser simples o complejos, concretos o abstractos pero el proceso de aprender es el mismo, aunque para el dominio de los términos complejos y abstractos se requerirá más tiempo y esfuerzo de relación<sup>454</sup>. Lo que se requiere, sin embargo, para que los niños sean siempre tratados como creaturas racionales, es que se tenga presen-

<sup>452</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 31, L. I c. II, n. 17. Cfr. HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico* en *Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 49-65.

<sup>453</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 29, L. I c. II, n. 16. Cfr. GARCÍA GONZÁLEZ, M. Y GARCÍA MORIYÓN, F. *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1994. ARTIGAS, M. *El desafío de la racionalidad*. Pamplona, EUNSA, 1994.

<sup>454</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 35-36, L. I, c. II, n. 23.

te su edad y capacidad de comprender de la que son capaces (*their age and understanding are capable of*)<sup>455</sup>.

Construyendo juicios se construyen también esos principios o máximas universales. Ellas no son las verdades *primeras* que se apoderan de las mentes infantiles, ni tampoco son *anteriores* a todas las nociones adquiridas o adventicias, como tendría que pasar si fueran innatas<sup>456</sup>. *Esos principios son construcciones abstractas de mente adultas*, sobre todo de filósofos, que luego la proyectan sobre toda mente y estiman que no se puede dar inteligencia si no se dan anteriormente estas verdades primeras.

Mas a Locke le resulta claro que esos principios son “evidentes para nosotros por enseñanza de otros”. Poseen cierta autoridad por ser universales (aplicables a muchos casos particulares) y por ser manifiestamente claros una vez que se han entendido los conceptos que lo componen; pero no por ser innatos; y son inadecuados para servir de fundamento natural a todo el resto de nuestros conocimientos. Entendido lo que es “parte” y lo que es “todo”, se entiende fácilmente que “el todo es mayor que la parte”; pero esta evidencia que resulta de la relación de esos dos conceptos, no da razón para pensar que son innatos.

Esos primeros principios no son un fundamento natural de la razón; sino que los niños tienen conocimiento de ellos cuando les son propuestos por los adultos. Sólo entonces aparecen como evidentes y como verdades lógicas<sup>457</sup>.

13. El niño sabe que la nodriza no es el gato ni un coco; pero ¿lo sabe y lo afirma con seguridad porque aplica el principio de no contradicción?<sup>458</sup>.

Locke estima que es suficiente observar para constatar que no hay conocimiento alguno ni principios verdaderos en la mente sin que sean conocidos y pensados<sup>459</sup>. Ahora bien, los niños no conocen ni piensan las verdades lógicas de esos principios desde que nacen.

La experiencia muestra más bien que los niños sacan las máximas de los objetos, en un trato familiar con las cosas que impresionan sus sentidos, y mediante un lento proceso de abstracción. Estas máximas son elaboradas por los adultos y presentadas luego a los pequeños, primero a través del lenguaje y luego a los jóvenes en los tratados de lógica, los cuales una vez que entienden el contenido de esas máximas y principios, les dan el asentimiento<sup>460</sup>.

14. Locke no se opone a admitir que hay, en todo niño que nace, *tendencias innatas*, como el deseo de felicidad, la aversión a la desgracia<sup>461</sup>. Pero no existen *principios prácticos innatos*, como podría ser esta proposición teórica en función de la práctica: “Haz el bien y evita el mal”.

Algunos filósofos han estimado que existe una *razón práctica innata*, esto es,

---

<sup>455</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963. Vol. IX. *Some Thoughts Concerning Education*. N. 81.

<sup>456</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 37, L. I, c. II, n. 25. MACKIE, J. *El empirismo y las nociones innatas en Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 251.

<sup>457</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 33, L. I c. II, n. 21. Cfr. VIDAL ABARCA, E. *Diferencias en el procesamiento de textos mediante una tarea de ordenación de frases en Infancia y Aprendizaje*, 1993, n. 61, p. 89-106. HARIS, P. *El niño y las emociones: el desarrollo de la comprensión psicológica*. Madrid, Alianza, 1992.

<sup>458</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 37, L. I, c. II, n. 25. Cfr. RICARDI, N.-LÓPEZ ALONSO, A. *Test de coherencia de razonamiento para niños; su descripción y análisis en Interdisciplinaria. Revista de psicología y ciencias afines*. 1993, vol. 12, n. 1, p. 33-53.

<sup>459</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 38, L. I, c. II, n. 26.

<sup>460</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 39, L. I, c. II, n. 27. Cfr. GABILONDO, A. *¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la filosofía en Tarbiya. Revista de investigación e información educativa*, 1996, n. 13, p. 39-52.

<sup>461</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 42, L. I, c. III, n. 3.



una forma innata para operar razonablemente bien en cuestiones morales. Esta razón práctica estaría fundada en algunas proposiciones o principios innatos y por ellos válidos de por sí, los cuales serían el fundamento de las virtudes morales que habría que practicar.

Mas, según Locke, la virtud merece aprobación no por ser innata, sino por ser provechosa<sup>462</sup>. Las observaciones sobre la conducta moral de diferentes pueblos convencen a Locke de que *no existe ni una sola norma moral innata, verdadera de por sí*, que haya obtenido el consentimiento universal siempre y en todas partes, ni siquiera sobre una norma fundamental como es la de no matar a los inocentes. Así, por dar un ejemplo, afirma que ha habido naciones enteras y, entre ellas, de las más civilizadas, “entre quienes la práctica de abandonar a los niños en los campos para que perezcan de hambre, o sean devorados por las fieras, ha sido una costumbre común”<sup>463</sup>.

15. Para Locke, está claro que los principios prácticos (que parecen guiar nuestra conducta moral racionalmente) se adquieren por la convivencia social, incluso antes de que la memoria lo recuerde<sup>464</sup>.

Queda, pues, clara, la posición de Locke: *no hay ideas innatas en los niños*. Tampoco existen en ellos principios innatos teóricos ni prácticos.

Lo dicho no niega, sin embargo, otro hecho: *hay necesidad psicológica y social* de suponer que existen algunos principios válidos. Los hombres, en su mayoría, están dedicados (para poder vivir) a los trabajos de su profesión, y “no podrían gozar de tranquilidad de ánimo sin tener una base firme o principio en que descansar sus pensamientos”.

“Apenas es posible suponer que exista alguien tan descarriado y superficial en su entendimiento, que no tenga algunas proposiciones que reverencie y que sean para él los principios en los que funda sus raciocinios, y por los cuales juzga de la verdad o falsedad, de lo justo y de lo injusto. Unos por falta de habilidad y de ocio, otros por carecer de propensión necesaria, y otros que se abstienen de inquisiciones, porque así han sido enseñados”<sup>465</sup>.

Todo lo que es razonable no es innato; se construye. Por otra parte, Locke hace la siguiente proposición razonable: si Dios hubiese querido dejar algo innato en todas las mentes de los hombres, “lo más razonable es suponer que habría sido una idea clara y uniforme acerca de sí mismo, en tanto nuestra débil capacidad fuese susceptible de recibir un objeto tan incomprensible e infinito”. Pero Locke afirma que nuestras mentes, al nacer, se encuentran vacías de una idea clara y uniforme de Dios.

No obstante, desde un punto de vista psicológico y ontológico, Locke dice no conocer “cómo se construyen las ideas en la mente, ni de qué material están hechas, ni de dónde toman su luz, ni cómo se hacen aparentes”<sup>466</sup>. Locke niega conocer pues el ser ontológico de las ideas.

Sin embargo, advierte que las ideas simples no se construyen: ellas son las cosas en cuanto sentidas y percibidas. Con ellas el niño forma ideas complejas, generalmente sin examinar si existen o no así en la naturaleza<sup>467</sup>.

---

<sup>462</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 42-43, L. I, c. III, n. 3-6. Cfr. LUKES, S. *Moral diversity and relativism* en *Journal of Philosophy of Education*, 1995, n. 29, 2, p.173-179. OSSORIO, F. *Ética y comprensión en Paul Ricoeur en Perspectiva educacional*. (Valparaíso), n. 27, 1996, p. 93-101.

<sup>463</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 45, L. I c. III, n. 9.

<sup>464</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 57, L. I, c. III, n. 22-23. Cfr. STEVENSON, R. *Lenguaje, Thought ad Representation*. Chichester, Wiley, 1992. CHARPENTIER, J. *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique*. Paris, PUF, 1992.

<sup>465</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 58, L. I c. III, n. 24. Cfr. TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981, p. 257.

<sup>466</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 166, L. II, c. XIV, n. 13

<sup>467</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 268, L. II, C. XXII, n.2. Cfr. BERRY, J. -



16. De hecho, la impericia, las necesidades económicas, o la superficialidad de la vida llevan a vivir intelectual y prácticamente de “algunos principios de prestado”. Esto es, vivir una vida carente de *actitud crítica ante los conocimientos*; crítica que debe iniciarse ya en el proceso de educación y aprendizaje. Los hombres y los niños deben saber mirar más allá de sus fronteras, conociendo “las nociones, discursos y avances del resto de la humanidad”, para no creerse las únicas personas del mundo<sup>468</sup>.

En un contexto socialmente cerrado, no es difícil imaginar, que los niños, bajo la influencia de sus nodrizas, acaben por adorar los “ídolos que han erigido en sus mentes; que se encariñen con las nociones que les han sido familiares, y que lleguen a revestir con los atributos de lo divino a ciertos absurdos y errores”<sup>469</sup>. La actitud crítica implica probar todas las cosas y aferrarse a lo que es bueno.

Los niños y los hombres creen indudablemente algunas cosas; pero la creencia debe ser racional. “El que cree pero sin razón para creer puede estar enamorado de sus propias fantasías”; mas no busca la verdad como es debido, ni usa las facultades que Dios le dio para no ser engañado<sup>470</sup>.

En resumen, *la razón humana posee la posibilidad de construirse*; pero no sobre la base de una idea innata, y menos aún de un principio innato, lo cual supondría ya varias ideas innatas relacionadas. Aunque el hombre no es solo razón ni plenamente razonable, no obstante, desde el punto de vista intelectual, “el ejercicio de la razón es la perfección más alta que el hombre pueda alcanzar en la vida”<sup>471</sup>.

Si bien “la hechura originaria de las mentes” es igual en todos los hombres, no obstante, lo razonable de la razón humana posee diversas dimensiones, por lo que difícilmente dos personas serán *igualmente razonables*: 1) la dimensión fundamental o *lógica* de la razón se halla en la no contradicción de sus razonamientos, fundada en la identidad de las cosas, la cual es igual para todos y genera la equidad común, base de la razón moral y del derecho. Esta razón es una ley que nos obliga a todos<sup>472</sup>. 2) La dimensión *psicológica* se halla en lo que los seres humanos asienten como razonable; 3) la dimensión *histórica* depende de lo que es aceptable en una época y no en otra; 4) dimensión *social* de la racionalidad se manifiesta en las leyes.

“La ley natural llega a ser la *racionalidad constituida socialmente*, reconocida intersubjetivamente. La diferencia precisamente entre el estado de naturaleza y la sociedad civil reside en la convalidación social de la razón, gracias a la cual se constituye la comunidad como un cuerpo único y con el poder para hacer cumplir la ley general o común, que es la que determina lo que es racional dentro de esa comunidad”<sup>473</sup>.

#### *La educación intelectual.*

---

SAHLBERG, P. *Investigating pupil's ideas of learning* en *Learning and Instruction*, 1996, n. 1, p. 19-37.

<sup>468</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. O. c., p. 15.

<sup>469</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 59, L. I c. III, n. 26. Cfr. DARÓS, W. R. *Educación y cultura crítica*. Rosario, Ciencia, 1986.

<sup>470</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 693, L. IV c. XVII, n. 24. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 33.

<sup>471</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. IX. *Some Thoughts Concerning Education*. N. 122.

<sup>472</sup> LOCKE, J. *Two Treatises of Government*. Cambridge, University Press, 1960. Cfr. LOCKE, J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil. Ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. Bs. As., Alianza, 1990, p. 38. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 53.

<sup>473</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. VII. *The Reasonableness of Christianity, as Delivered in the Scriptures*. Cfr. LOCKE, J. *La racionalidad del cristianismo*. Introducción de Cirilo Flórez Miguel. Madrid, Paulinas, 1977, p. 22, 62. Cfr. VAUGHN, K. *John Locke, economista y sociólogo*. México, F. C. E., 1983, p. 80.

17. No se trata de presentar aquí una concepción completa de la educación según el pensamiento de Locke, sino de referirnos a la adquisición del dominio intelectual.

Pues bien, según este filósofo, parece ser que todos los hombres nacen igualmente desposeídos de ideas innatas. En este sentido, todos los hombres son iguales. Todos igualmente pueden aprender y educarse de la misma manera: por la experiencia y la observación reflexiva. Aunque, de hecho, no todos lo hacen, pues son impedidos por diversas razones. Porque si bien Locke aprecia el conocimiento empírico, más aprecia el desarrollo de la mente para un aprendizaje constante y para la libertad del ser humano.

“EL objetivo del conocimiento no es perfeccionar al que aprende en todas o algunas de las ciencias; sino proporcionar a su mente, esa disposición y esos hábitos que puedan hacerle capaz de alcanzar cualquier parte del conocimiento al que se aplique, o de la que pueda necesitar en el curso futuro de su vida”<sup>474</sup>.

La *educación*, pues, es algo que se construye, a través de un proceso de *aprender a aprender*, y con ella se construye la forma de ser humano que implica el aprecio por la racionalidad y la libertad. Dios, piensa Locke, ha dado a todos los hombres las facultades, sin necesidad de darles ideas innatas. Con esas facultades, “que bastan para que *descubra por sí solo* todo lo que es necesario”, debidamente empleadas y desarrolladas, el hombre se hace humano y se diferencia de los demás. La educación, entonces, entendida como desarrollo de las habilidades mentales y de hábitos, es omnipotente. Ella hace al hombre.

“Si tú o yo hubiésemos nacido en la Bahía de Soldania, es posible que nuestros pensamientos y nuestras ideas no habrían excedido las de los groseros hotentotes que allí viven; y si Aпочancana, rey de Virginia, hubiese sido educado en Inglaterra, quizás habría sido tan consumado teólogo y tan buen matemático como cualquiera de los que se encuentran en esta isla. Porque la diferencia entre ese rey y un inglés mejor educado consiste simplemente en esto: que el ejercicio de las facultades de aquél no tuvo más campo que el acotado por los usos, modos y nociones de su país natal, y que jamás se orientó hacia otras y más profundas investigaciones”<sup>475</sup>.

18. Las *diferencias educativas*, pues, dependen de las diferencias mentales; éstas a su vez dependen de las diferencias de las ideas, y de los modos de emplearlas; y, en general, todo el proceso depende del distinto uso de las facultades que hacen los hombres<sup>476</sup>.

En realidad, conocer con verdad y aprender se hallan dentro de un *contexto educativo*, esto es, implica *esfuerzo* para aprender y lograr el dominio de la atención y una cierta forma construida de conocer y de ser crítico.

“En la medida en que nosotros mismos consideramos y alcanzamos la verdad y la razón, en esa medida somos poseedores de un real y verdadero conocimiento. El hecho de que en nuestro cerebro circulen las opiniones de los otros hombres, aunque sean verdaderas, no nos hace ni un ápice más conocedores. Lo que en ellos fue ciencia, en nosotros no es sino

---

<sup>474</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 69. Cfr. HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico* en *Revista Argentina de Educación*, 1996, n.24, p. 49-65.

<sup>475</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 68, L. I, c. IV, n. 12. Cfr. VICO, G. *I fini della educazione*. Brescia, La Scuola, 1995. WULF, C. *Antropología histórica y ciencia de la educación* en *Educación* (Tübingen), 1996, n. 54, p. 84-93. DARÓS, W. R. *Fundamentos Antropológico-Sociales de la Educación*. Villa Libertador General San Martín, U.A.P., 1994. COLLIER, G. *Social Origins of Mental Ability*. Chichester (West Sussex), John Wiley, 1993.

<sup>476</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 75-76, L. I, c.IV, n. 22. Cfr. FEINBERG, W. *Liberalism and the aims of multicultural education* en *Journal of Philosophy of Education*, 1995, n. 29, 2, p. 203-216.

obstinación mientras concedamos asentimiento en reverencia a un nombre y no utilicemos, como ellos lo hicieron, la razón para entender esas verdades que le dieron fama<sup>477</sup>.

La *educación* si bien es fundamentalmente un proceso de aprender a aprender, es también un proceso de enseñanza en cuanto ésta es una ayuda para el aprendizaje. En este contexto, la *didáctica* se reduce a utilizar todos los medios para no desdeñar ni rechazar las preguntas de los niños; en “explicar las materias que desean conocer, haciéndolas inteligibles para ellos y adaptadas a la capacidad de su edad y conocimiento”<sup>478</sup>.

19. La *construcción de la educación* pasa por la construcción de los conocimientos, aunque no se reduce a ella. En la educación, se supone que los conocimientos son puestos al servicio de la formación de la persona en su integridad, no solo en su inteligencia.

Mas en esta construcción tanto de la educación como de la inteligencia, se implican *dos procesos fundamentales*: 1) la experiencia, gradual e inevitable, de percibir los más variados objetos, situaciones, acontecimientos, etc.; y 2) la reflexión sobre esas percepciones, para realizar relaciones de ideas y constatar los fundamentos de los argumentos. Es necesario “esforzarse en seguir cada argumento hasta su origen y ver sobre qué se sostiene y con qué firmeza”<sup>479</sup>.

El proceso educativo e instructivo no es un proceso que se logra por acumulación de información; sino implica una *elaboración* que Locke la expresa con el término *reflexión* e implica la capacidad de constatar las relaciones entre las ideas y su fundamentación.

La formación y el uso de la razón implica llegar a emplear principios universales, porque no se hace *ciencia* si no se llega a ciertos principios o leyes con los cuales se explican los casos particulares. Es indudablemente útil el empleo de principios para explicar los hechos; pero esos principios se logran mediante la elaboración reflexiva.

*Algunas normas para la construcción de la educación intelectual.*

20. Una primera norma que se deduce de la concepción educativa del empirismo liberal de Locke consiste en *defender la libertad* del niño para que él mismo conozca la realidad adquiriendo una actitud crítica y reflexiva ante la misma.

El peligro del uso de los principios, por parte de los docentes, consiste, en efecto, en que la educación intelectual se vuelva dogmática; en que haya que aceptarse las explicaciones recurriendo a principios dogmáticamente creídos, sin examen posterior, incuestionables, lo que impide el uso de la propia razón y del propio juicio.

Esta falta de reflexión por un lado y esta imposición de los conocimientos, por otro, por parte de quien enseña, como si fuesen principios (y éstos, por el hecho de serlo, como si fueran verdades indiscutibles e innatas), genera un clima de *adoctrinamiento*, de sujeción a “cuanto pueda servir para los fines particulares de quien lo enseña”.

“Si, en cambio, hubieran examinado los modos por los cuales los hombres alcanzan

---

<sup>477</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 77, L. I, c. IV, n. 23. Cfr. DARÓS, W. *¿La negación de fines puede ser el fin de la educación?* en *Revista de Filosofía*, 1995, n. 83, p. 207-238. DARÓS, W. *La formación civil. Un aspecto de la finalidad educativa* en *Perspectiva Educativa*, 1996, n. 27, p. 35-52. AYUSTE, A. et al. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó, 1994.

<sup>478</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. IX. *Some Thoughts Concerning Education*. n. 118. Cfr. GONZÁLEZ LABRA, M. - ARIAS SANTOS, F. *Perspectiva pragmática del razonamiento* en *Cognitiva*, 1995, n. 1, p. 93-114.

<sup>479</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 91. Cfr. DARÓS, W. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, UNR, CONICET, 1992.

muchas verdades universales, habrían encontrado que se forman en la mente por una *reflexión* adecuada sobre el ser de las cosas mismas (*from the being of things them selves, when duly considered*)<sup>480</sup>.

No deja de ser interesante advertir que la *reflexión* no es un fantasear arbitrario, sino un volver sobre el ser de las cosas. Por medio de la *reflexión* (de ese volver sobre lo que son las cosas) y de la abstracción (o consideración por separado de los elementos de las cosas) el niño, lentamente, va llegando a ideas abstractas o generales. Si bien es muy difícil conocer la esencia de las cosas o sustancias, sin embargo, "está fuera de duda que tiene que haber alguna constitución real de que dependa cualquier colección de ideas simples coexistentes"<sup>481</sup>. Las cosas no son, pues, una colección de apariencias sin algo real que es lo que aparece en esas apariencias. En conclusión, la formación intelectual implica aprender a conocer la realidad. Pero lo real, no es solamente el objeto de la experiencia sensible (sensaciones y percepciones), sino además, el objeto de ideas y principios universales, los cuales no son conocidos sino mediante la *reflexión*.

21. Una segunda norma se halla en *aprender reflexionando*, lo cual implica tiempo y esfuerzo.

La *reflexión* ayuda al desarrollo en muchos sentidos; pero cabe destacar que, según el niño sea más o menos reflexivo, obtendrá más o menos ideas de las operaciones internas de la mente.

Es cierto que, primeramente, las ideas se obtienen "según que los objetos con que entran en contacto presenten más o menos variedad", en las sensaciones. Los primeros años de vida están dedicados a la extroversión: se familiarizan con lo que encuentran en el exterior. El niño crece "con la atención constantemente ocupada en las sensaciones externas, y rara vez se detiene a reflexionar sobre lo que pasa en su interior, hasta que alcanza años maduros; y hay muchos que apenas lo hacen entonces"<sup>482</sup>.

La *reflexión* puede darse solo una vez que se han hecho presentes muchas ideas procedentes de las sensaciones y el niño comience a tener dominio sobre sus propias operaciones. Por ello, "es necesario que pase algún tiempo antes que la mayoría de los niños tengan ideas acerca de las operaciones de sus mentes". Siempre ocurren operaciones en la mente del niño que tiene sensaciones: "tener ideas y percibir son la misma cosa"; pero las operaciones son, para Locke, "visiones en flotación (*floating visions*)" que no siempre imprimen huellas fuertes como para dejar ideas. Por ello se requiere que el entendimiento "volviendo sobre sí mismo, reflexione sobre sus propias operaciones y las convierta en objeto de su propia contemplación"<sup>483</sup>. No es suficiente leer mucho, adquirir información, sino además reflexionar sobre esa información, hacer observaciones, y elaborar esa información sistemáticamente<sup>484</sup>. La información debe ser

---

<sup>480</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 78, L. I, c. IV, n. 24 y 25. Cfr. GAMARNIK, C. *¿De qué hablamos cuando se habla de recepción crítica?* en *Aula abierta*. *Revista de Educación*. 1994, n. 18, p. 15-20. GARDNER, H. *La mente no esoclarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993.

<sup>481</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 407, L. III, c. III, n. 15. Cfr. FREY, G. *Über die Konstruktion von Interpretationsschemata* en *Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 247-262. MACKIE, J. *Las ideas abstractas y los universales* en *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988, p. 133.

<sup>482</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 87, L. II, c. I, n. 8. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 43. Cfr. CANDIOTI DE ZAN, M. *Los procesos constructivos en la comprensión del mundo social* en *Tópicos*. *Revista de Filosofía de Santa Fe*. n. 1, 1993, p. 30-42.

<sup>483</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. II, c. I, n. 8, p. 86. Cfr. MURILLO ROJAS, R. *Reflexiones en torno a la conversación en el aula de preescolar* en *Educación* (Costa Rica), 1996, n. 1, p. 15-22.

<sup>484</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 71.

*analizada y reconstruida*. “Si sus memorias retienen bien, se puede decir que tienen los materiales del conocimiento; pero como los materiales son para construir, no adelantarán nada si no les da otro uso que el de tenerlos allí amontonados”. Construir conocimientos tampoco consiste en ser atrevidos, sin ningún control sobre las fantasías: “El error hace mucho más daño a los hombres atrevidos que la ignorancia a los cautelosos y perezosos”<sup>485</sup>. El error no es provechoso por el hecho de cometerlo; sino por reconocerlo como error.

22. Una tercera norma, para la formación intelectual, implica las dos anteriores conjuntamente y se halla en *la unión de la experiencia y de la reflexión en un ámbito de libertad crítica*.

Dos son, en efecto, los aspectos implicados en el crecimiento educativo intelectual, a través del tiempo: uno cuantitativo y pasivo (la mayor o menor *cantidad* de experiencias o percepciones recibidas). Este aspecto ofrece la *materia* al pensar. El otro aspecto es cualitativo y activo e implica las reflexiones que encadenan las experiencias vividas, las relaciones que se descubren o que se inventan. Este aspecto genera la *forma* del pensar. Estos dos aspectos pueden resumirse diciendo que el crecimiento intelectual implica *provisión de ideas* y *elaboración crítica* de las mismas.

“Seguid a un niño desde el nacimiento y observad las modificaciones que acarrea el tiempo, y veréis que a medida que el alma *se provee más y más de las ideas por vía de los sentidos* viene a estar más y más despierta: piensa más mientras más materia tiene en qué pensar. Después de algún tiempo, empieza conocer los objetos que, por serles más habituales, ha dejado una impresión duradera... De este modo podemos observar cómo la mente, por grados, se perfecciona en esas facultades y cómo marcha hacia el ejercicio de esas cosas que consisten en *ampliar, componer y abstraer* sus ideas, y en *raciocinar y reflexionar* acerca de todas esas ideas y sobre ellas”<sup>486</sup>.

Locke, sin embargo, está lejos de absolutizar el valor de la razón y en hacerla equivalente a la lógica. Él busca el cultivo del entendimiento (*understanding*); pero éste no queda ceñido a algunas reglas lógicas. Estas reglas sirven “bastante bien en los asuntos sociales”, pero la naturaleza no es necesariamente lógica. En muchos casos, Locke, siguiendo a Bacon, afirma que la lógica aristotélica “ha servido más para establecer y confirmar errores que para abrir caminos a la verdad”<sup>487</sup>.

23. Una cuarta norma para el crecimiento intelectual se centra, pues, en el *ejercicio mental*. Este ejercicio “perfecciona la facultad de pensar” y consiste, fundamentalmente, *adquirir el hábito de combinar las ideas y reflexionar sobre las propias operaciones*. Esto no solo incrementa su caudal de ideas, sino también su “habilidad para recordar, imaginar, razonar y otras maneras de pensar”<sup>488</sup>.

El niño tiene ciertas sensaciones ya en el seno materno y, por lo tanto, adquiere ciertas ideas. Estas ideas no son pues innatas, sino adquiridas ya en el seno materno. “El feto en el seno materno no difiere mucho de un vegetal”. Pero en el seno

<sup>485</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 73. Cfr. ZANONE, G. *John Locke. Scienza e forma política*. Bari, De Donato, 1975.

<sup>486</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., L. II, c. I, n. 22, p. 96. Cfr. GARDNER, H. *La mente no esoclarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993.

<sup>487</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963. Vol. III. *Of the Conduct of Understanding*. P. 207. Cfr. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Edición bilingüe. Barcelona, MEC-Anthropos, 1992, p. 7.

<sup>488</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 95, L. II, c. I, n. 20. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 43. Cfr. LAZÁRRAGA BERNAL, A. *La formación del humano: el pensar y la problematización* en SIMPOSIO INTERNACIONAL. *Formación docente, modernización educativa y globalización. Documento de trabajo*. México, PUN, 1995, 206-210.

materno, ni en los primeros tiempos después de haber nacido, da muestras de pensar, de ser activo con su mente. Los recién nacidos “gastan la mayor parte de su tiempo durmiendo”, salvo cuando alguna impresión violenta obliga a la mente a percibirla y prestarle atención<sup>489</sup>.

El *ejercicio mental* implica utilizar esas ideas adquiridas desde largo tiempo, captar las *relaciones objetivas entre las cosas* y *construir esas relaciones entre las ideas*. “Se debe acostumbrar pronto a ejercitar la mente en observar las conexiones entre las ideas”<sup>490</sup>. Cuando esto no se cumple, da motivos para *dos defectos* en la formación intelectual. Por una parte, la *falta de actividad mental* priva al hombre de razón, sea porque carece de objetividad, lo que es propio de las personas mentalmente enfermas. Por otra parte, la *falta de ordenamiento mental* de las ideas genera la idiotez o imbecilidad.

Los que perciben con dificultad, los que retienen mal las ideas, los que no pueden tenerlas a mano y componerlas con presteza; los que no pueden “distinguir, comparar y abstraer, apenas podrán entender y hacer uso del lenguaje”.

“El defecto de los *imbéciles* parece que procede de la carencia de prontitud, de actividad y de movimiento en las facultades mentales, de donde resulta que están privados de razón. Los *locos*, por el contrario, parece que padecen del extremo contrario, porque no veo que hayan perdido la facultad de razonar, sino que, habiendo unido muy fuera de propósito algunas ideas, las toman por verdaderas, y yerran como los que razonan bien, pero han partido de principios equivocados. Porque después de haber convertido las fantasías en realidades por la violencia de su imaginación, no dejan de sacar bien las deducciones que de ella se siguen”<sup>491</sup>.

24. Una quinta norma (aunque no menos importante y general) para la formación intelectual podría formularse así: “Una cosa es *pensar bien* (correctamente, lo que es un requisito necesario en el docente, pero no suficiente); y otra, *saber la manera correcta de exponer* nuestros pensamientos a otros con provecho y claridad” (en lo que consiste la tarea específica del docente)<sup>492</sup>.

Un buen docente debería tratar de *impedir las conexiones indebidas de las ideas*. En este contexto, es plenamente admisible que la racionalidad es algo que se construye en una doble dimensión: en la de *la confrontación con la realidad* y en la de *la coherencia interna entre las ideas*. Los educadores deberían tener en cuenta estos aspectos al querer educar o ayudar a formar la racionalidad de los alumnos.

“Quienes tengan hijos o el encargo de educar comprendan que bien vale la pena vigilar diligentemente e impedir *conexiones indebidas de ideas* en la mente de personas jóvenes”<sup>493</sup>.

En esta construcción entran en juego indudablemente *los aspectos afectivos del niño que aprende* y que generan raras conexiones. Respecto, por ejemplo, a la idea de duendes relacionados con la oscuridad, “basta que una sirvienta atolondrada inculque con frecuencia esas ideas en la mente de un niño”, para que éste no pueda ya

<sup>489</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 95, L. II, c. I, n. 21; p. 123, L. II, c. IX, n. 5. Cfr. BALDINI, A. *Il pensiero giovanile di Locke*. Milano, Marzorati, 1969.

<sup>490</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 39.

<sup>491</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 140, L. II, c. XI, n. 13. Cfr. TORRE PUENTE, J. *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid, Narcea, 1992.

<sup>492</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 143.

<sup>493</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 384, L. II, c. XXXIII, n. 8; Cfr. n. 13, 15, 17. LEAT, D. *Competence, teaching, thinking and feeling* en *Oxford Review of Education*, Vol. 19, n. 4, 1993, p. 499- 510. DOCKRELL, J. - MCSHANE, J. *Children's learning difficulties: a cognitive approach*. Oxford, Blackell Pub. 1993. GANE, E. et al. *The cognitive psychology of school learning*. New York, Harper Collins Pub, 1993.



separarlas mientras viva. Si los niños unen la idea de castigo con la idea de libros “todo libro llega a ser motivo de aversión”, de modo que la lectura que debería ser un motivo de placer se convierte en un tormento.

La influencia de la asociación afectiva de las ideas, en los hábitos intelectuales de un niño, es muy grande y marca, en gran parte, lo que será racional o aceptable para una persona. “Basta que la costumbre, desde la infancia, junte la figura y la forma a la idea de Dios y ¿cuáles no serán los absurdos a que esa mente esté expuesta acerca de la deidad?”.

25. La coherencia o incoherencia con que se relacionan afectivamente las ideas en la infancia queda frecuentemente sellada y la mente, primero infantil y luego adulta, se hace *impermeable a la realidad, a la verificación de las ideas con lo real*, aún teniendo buena voluntad.

“Es preciso reconocer que algunos, por lo menos, hacen lo que todos pretenden, es decir, buscar con sinceridad la verdad; y, por lo tanto, tiene que haber algo que ciega sus entendimientos, y que le impide que vean la falsedad de aquello que abrazan como si fuera la verdad”<sup>494</sup>.

Si se analiza la causa de esta *ceguera mental*, se advertirá que se halla en algunas ideas independientes que no tienen entre sí ningún vínculo; pero que por educación o costumbre siempre aparecen juntas; esto da congruencia a lo que en realidad carece de sentido (*consistency to nonsense*).

Si bien, pues, la mente del niño no nace con ideas innatas, no obstante *cada mente o razón tiene su historia*; tiene sus propias experiencias y reflexiones y va elaborando lo que será un *conocimiento previo o anterior*, respecto de lo que luego conocerá. Este conocimiento previo, si es un prejuicio, que se mantiene firmemente, puede entorpecer la adquisición objetiva del conocimiento posterior, y es la causa de la gran *obstinación* en el equívoco<sup>495</sup>.

La *diversa estructuración de la experiencia* constituye una diversidad de temperamentos. Esto hace que no toda forma de pensar sea igualmente apta para todos: algunas argumentaciones prevalecen en uno y otra en otros<sup>496</sup>. Este hecho debe llevar a los educadores a *ser tolerantes con todos y no imponer una sola forma de aprender o de enseñar*, ni creer que existe una sola forma de pensar. Si bien no se debería admitir otra guía que no sea la razón, se deberían mantener, no obstante, los deberes de respecto “en medio de la diversidad de opiniones”<sup>497</sup>.

26. El aceptar las cosas por costumbre, o por influencia impuesta en el proceso de educación, hace que la mente del niño *no sea crítica*. Por el contrario, esa inteligencia se llena de “falsas apreciaciones y sus razonamientos de falsas consecuencias”.

El *proceso de educación intelectual* requiere, pues, dos condiciones: una psicológica, esto es, *un psiquismo que sabe dominar sus sentimientos*, no ser impresionable, sino capaz de coherencia lógica entre las ideas; y otra condición que es la *capacidad de objetividad*, esto es, de confrontar las ideas con la realidad (física y social) y ser

<sup>494</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 387, L. II, c. XXXIII, n. 18.

<sup>495</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 662, L. IV, c. XVI, n. 3. Cfr. CAMINO, N. *Ideas previas y cambio conceptual en Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 81-96.

<sup>496</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 623, L. IV, c. X, n. 7. Cfr. ALBUERNE, F. *Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n. 67-68, p.19-34.

<sup>497</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 663, L. IV, c. XVI, n. 4. Cfr. LOCKE, J. *Carta sobre la tolerancia*. Montreal, Casalini, 1962. LÓPEZ QUINTÁS, A. *La tolerancia y la defensa entusiasta de la verdad en Revista Española de Pedagogía*, 1995, n. 201, p. 321-334. MARCUSE, H. *La tolerancia represiva en Convivium* n. 27, Abril-Sep., 1968.



flexible ante esa realidad, de modo que se puedan cambiar las ideas ante la prueba.

En resumen, una buena educación intelectual, en la concepción de Locke, implica estar de acuerdo con los principios del empirismo: debe apelar a la experiencia (sensaciones y percepciones) y a la observación (reflexión) constructiva. Si este método se aplica desde la niñez, se obtendrá una mente crítica.

“Porque la mejor manera de llegar a la verdad es examinar las cosas tal cual son, y no concluyendo que son según las imaginamos nosotros mismos, o según otros nos han enseñado a imaginarlas”<sup>498</sup>.

27. Una sexta norma para la formación intelectual podría consistir en intentar *lograr el dominio a) gradual y b) sistemático de las ideas y también de los símbolos* con los cuales las expresamos.

Un buen docente sabe *graduar* las dificultades que exigen un esfuerzo en el dominio de las ideas, para no desanimar a quien aprende; mas no debe entenderse esta gradación como un “facilismo” que evite el esfuerzo propio del aprender.

“La mente una vez agotada por un intento superior a sus fuerzas, también se incapacita para los nuevos esfuerzos de cualquier otro duro empeño posterior... El entendimiento debería llevarse a las partes difíciles y espinosas del conocimiento (que requieren fuerza de pensamiento y plena dedicación de la mente) *lenta y gradualmente*; y en tal *proceso gradual* nada será demasiado duro para ella... Esto no debe llevarla (a la mente) por una excesiva escasez de dificultades, a un perezoso paseo por cosas ordinarias y obvias, que no requieran pensamiento ni aplicación”<sup>499</sup>.

El proceso de aprender, además de gradual, debería ser *sistemático* en su forma de aprender lo que se aprende. Una mente crítica implica, en efecto, la capacidad para ver las partes en el todo, esto es, la capacidad de una visión constantemente de conjunto, en las que se *integran críticamente las partes y el todo*. “La forma más segura de aprender es no avanzar a saltos”<sup>500</sup>. No se trata pues, solo de acumular ideas o sensaciones, ni de relacionarlas con coherencia en una totalidad lógica; sino también de *dominarlas y poderlas confrontar sistemáticamente*, y aplicarlas a la realidad. Esto genera la diversidad de las mentes<sup>501</sup>.

El desarrollo intelectual (si bien requiere información y memoria) se halla en la *capacidad crítica de juzgar*. Y esto es lo opuesto a la acumulación o suma de ideas: implica, por el contrario, el ejercicio de la capacidad de *relacionar*, de *abstraer*, de *aplicar* (que es lo que nos distingue de las bestias), o sea, la capacidad de “separar cuidadosamente unas de otras aquellas ideas en que pueda hallarse la menor diferencia, a fin de evitar de ese modo el engaño de la similitud... Esta es una manera completamente opuesta a la metáfora y a la alusión”<sup>502</sup>.

A esta capacidad de abstraer debe seguir la capacidad de *usar sistemas complejos de ideas abstractas*. Al niño pequeño le falta aún “la capacidad de formar ideas complejas y ponerlas en un orden de regularidad”. Por ello, aunque con frecuencia puede verse a los niños pequeños conversar y razonar bastante bien, no pueden contar hasta veinte.

---

<sup>498</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 141, L. II, c. XI, n. 15. Cfr. JIMÉNEZ ABAD, A. *El sentido de la vida: ¿Entra en examen?* en *Revista Española de Pedagogía*, 1994, n.198, p. 247-256.

<sup>499</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 125.

<sup>500</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 167. MALEK, G. *El impacto de la explosión del conocimiento en los sistemas educativos en Universitas 2000*, 1995, n. 1, p. 61.

<sup>501</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 133, L. II, c. X, n. 9; L. II, c. XI, n. 2-4. Cfr. SCHEUNPFLUG, A. *La globalización como desafío del aprendizaje humano en Educación*, 1997, n. 55, p. 76-86.

<sup>502</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 136, L. II, c. XI, n. 2. Cfr. MOUGNIOTTE, A. *La pratique personnelle de l'enfant*. Lyon, Presses Universitaire, 1993.

28. Con el *relacionar* y *abstraer* el niño está, sin embargo, en condiciones de manejar sistemas de signos y valerse de palabras para significar sus ideas a otros. Con ello crece en el niño la *interioridad*, pues “el uso de las palabras consiste en servir de señal exterior de nuestras ideas internas”.

Sabemos, que según Locke, las palabras son signos de las ideas, lo que significa que una misma palabra en un adulto y en un niño no suelen significar lo mismo. Por ejemplo, la palabra “oro”, para un niño significa solo “amarillo”, “ese color en la cola del pavo real”. Porque las palabras solo son signos de las ideas que posee el niño<sup>503</sup>.

Con el crecimiento de la experiencia, el niño debe ir construyendo y reconstruyendo el concepto. El nombre, sin la cosa a la cual se refiere, no es significativo; no enseña nada<sup>504</sup>. Por ello con el nombre solo, nada aprende un niño.

29. Una séptima norma para la formación intelectual se halla en *no enseñar y aprender nombres vacíos*, sino acompañarlos mostrando las cosas a las cuales el nombre se refiere.

En la concepción empirista de Locke, el nombre indica primeramente una experiencia particular, el objeto singular de una percepción o sensación.

“Los nombres que por primera vez se dieron (a unas personas) se limitan a designar a esos individuos, y los nombres de *nodriza* y de *mamá*, empleados por el niño, se destinan únicamente a esas personas. Más tarde, cuando en virtud del tiempo y del trato el niño observa que hay muchas otras cosas en el mundo que, por algún acuerdo común en la forma y en otras cualidades, se asemejan a su padre y a su madre, y a aquellas personas a las que se ha acostumbrado, forja una idea en la que descubre que participan todos esos individuos particulares, y a esa idea le dan, como los otros, el nombre de *hombre*, por ejemplo”<sup>505</sup>.

De este modo, explica Locke el *nacimiento de las ideas y de los nombres generales*. En resumen, se trata de un *proceso de abstracción* por el cual “retienen únicamente lo que sea común a todas ellas”; omite, por ejemplo, “las ideas de tiempo y lugar, y otras semejantes que no pueden ser comunes a varios individuos”<sup>506</sup>.

De este modo el mundo que se expresa con el lenguaje de los signos, en buena parte, no es real y sensible, sino abstracto, pura invención humana en función de una comunicación más fácil y útil.

30. Una octava norma para la formación intelectual consiste en procurar *tener ideas claras* y para ello utilizar la *definición* de las palabras.

Cuando el niño aprende primero la palabra, sin saber a qué se refiere, surge la necesidad en el niño de pedir qué es aquello de lo que se habla; y surge en el adulto la necesidad de definir las cosas. “La *definición*, entonces, no es sino hacer que otro entienda por palabras cuál es la idea significada por el término que se define”<sup>507</sup>. Una definición se hace mejor, para un niño, si se enumeran aquellas ideas simples, mostrándoles las cosas, que se hallan combinadas en la significación del término definido. La definición es una explicación que se da de una palabra con otras palabras; pero no se realizan siempre según las reglas de la lógica, esto es, por una idea general (género) y por una

<sup>503</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 395, L. III, c. II, n. 3. Cfr. OÑATIVIA, O.-ALURRALDE, G. *Semiótica y educación. Los sistemas de signos y la evolución de la inteligencia humana*. Salta, Yesica, 1992.

<sup>504</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 399, L. III, c. III, n. 3.

<sup>505</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 400, L. III, c. III, n. 7. Cfr. QIN THANA, G. *Fundamentos para la educación de la inteligencia*. Madrid, Univesidad Complutense, 1993.

<sup>506</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 451, L. III, c. VI, n. 32.

<sup>507</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 402, L. III, c. III, n. 10. Cfr. PANGLE, T. *The Spirit of Modern Republicanism*. Chicago, University Press, 1988.

idea específica o propia (diferencia específica).

No obstante, en el aprendizaje de términos morales, es habitual que los niños primero aprendan las palabras (los sonidos) y se deja luego al ingenio de cada uno que le dé un contenido. Los niños entonces piden explicaciones; o bien, "como no ponen mucho empeño en la búsqueda del sentido verdadero y preciso de los nombres, resulta ser que esas palabras morales no son sino meros sonidos"<sup>508</sup>.

Pero una buena definición no debería ser solo abstracta, como dijimos. Ella debería tener en cuenta, además, la historia del problema o del término que se define, sobre todo cuando se trata de cuestiones morales y sociales. Una buena definición, en este contexto, implica que el significado de una palabra (como *robo*, *prostitución*, *piEDAD*, etc.) "se ajuste a la verdad de las cosas, así como a las ideas de los hombres". Es necesario, después de habernos enterado de la historia de esa clase de cosas, rectificar y establecer la idea compleja, perteneciente a un nombre específico.

Lamentablemente "a los niños se les enseñan palabras cuando no tienen sino nociones imperfectas de las cosas, aplicándolas al azar y sin mucha meditación, y rara vez se forjan ideas determinadas"<sup>509</sup>.

31. Una novena norma para la formación intelectual de los niños se podría formular así: A los niños no se les enseñe principios generales, sino que *aprendan a elaborarlos*, si los consideran útiles.

Locke concibe a los principios como una formulación *abstracta y universal*, y estima que ésta es una forma adulta y culta de conocer; pero no la forma natural de los niños. Estos conocen limitándose básicamente a la percepción. Conocen a la madre y al biberón porque los perciben, y los percibe como distintos de toda otra cosa. Esto no se debe al principio de no contradicción; esto lo hace "mucho antes de que sepa que es imposible que la misma cosa sea y no sea"<sup>510</sup>.

En verdad, los primeros principios lógicos, formulado por los filósofos, no ayudan en nada a quien comienza a aprender y formula proposiciones de suyo evidentes de carácter menos general. Es más, ninguna ciencia se ha erigido sobre esas dos máximas: "lo que es, es" y "es imposible que lo mismo sea y no sea". "En ninguno de los casos recibimos la luz o el conocimiento en virtud de las máximas... sino las cosas mismas nos lo proporcionan, y vemos la verdad en ellas al percibir el acuerdo o desacuerdo"<sup>511</sup>.

Fueron más bien las escuelas las que comenzaron a discutir a partir de los principios, interesándose más por la discusión misma que por la verdad, y poniendo en los principios un límite más allá de los cuales no se podía retroceder en la disputa.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN LOS NIÑOS SEGÚN EL IDEALISMO OBJETIVO DE A. ROSMINI

*En el inicio, el ser era en la mente.*

---

<sup>508</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 473, L. III, c. VIII, n. 9. Cfr. GARCÍA, R. - TORREGO, J. *La construcción de los afectos y la moral en la escuela: un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica* en *Cultura y Educación*, 1996, n. 3, p. 31-36. GRAMIGNA, A. *Qualità dell'educazione e interazione mente-affetti* en *Ricerche Pedagogiche*, 1996, n. 120-121, p. 25-36.

<sup>509</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 517, L. III, c. XI, n. 24.

<sup>510</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 516, L. III, c. XI, n. 23; p. 596, L. IV, c. VII, n. 9. POLLARD, A. -TANN, S. *Reflective Teaching in the Primary School*. New York, Cassell, 1993. GAMARNIK, C. *¿De qué hablamos cuando se habla de recepción crítica?* en *Aula abierta en Revista de Educación*. 1994, n. 18, p. 15-20.

<sup>511</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 600, L. VI, c. VII, n. 2. Cfr. SINTONEN, M. *The Come-back of Constructivism* en *Revue Roumaine de Philosophie*, 1996, n. 3-4, p. 217-227.

32. Antonio Rosmini considera que una mente -aun en potencia- que no piensa nada en absoluto, no es mente ni en potencia. La mente debe primero ser para poder operar: la inteligencia debe conocer algo para ser, incluso para ser en potencia.

Por ello, Rosmini considera que la *inteligencia* es una facultad de un sujeto viviente que intuye el ser, el cual se le presenta inteligible por sí mismo, pues si el ser no fuese inteligible de por sí nada lo podría hacer inteligente dado la nada no es<sup>512</sup>.

Rosmini, al contrario de lo que piensa Locke, parte de considerar primeramente *qué es el conocer*, cuál es su naturaleza, cuál es la naturaleza de la facultad de conocer; solo luego considera cómo se puede explicar el *origen* de los demás conocimientos.

Pues bien, Rosmini estima que la facultad de conocer está constituida por la *intuición permanente del ser*, inteligible en sí mismo. La *intuición* es la relación directa de un sujeto que va a conocer y un objeto inteligible. A este ser que hace conocer a la mente le llama *Idea del ser*, dado que la *idea* es lo que hace conocer algo; en este caso, hace conocer el ser. Ahora bien, lo que hace conocer es la verdad; por ello Rosmini también llama, a la idea del ser, verdad del ser, forma de la verdad. "La inteligencia es producida por la forma de la verdad"<sup>513</sup>. Esta verdad no dice aún al niño y al hombre cómo son las cosas; pero es la base para afirmar esta verdad: "el ser es", y constituye el inicio del principio de identidad y de no contradicción.

Como prueba lógica de que la mente o inteligencia es una intuición permanente del ser, Rosmini analiza el conocer y advierte que conocemos, por ejemplo, esta mesa. Si abstraemos de ella sus accidentes, seguimos conociendo; si luego abstraemos lo sustancial de la mesa, seguimos conociendo aún algo, una entidad indeterminada. Si abstraemos la determinación implícita en esa idea, nos queda aún la idea del ser. Pero si quitamos la idea de ser indeterminadísimo, ya no existe conocimiento alguno: la misma mente ya no conoce nada ni puede conocer nada. Pero la mente que no conoce nada, es nada, pues ser mente implica conocer; tampoco tiene potencia para conocer; simplemente no hay conocimiento ni mente humana. Una vez que existe la inteligencia es posible pensarla como potencia para percibir los entes sentidos, generando ideas determinadas con la ayuda de los datos de los sentidos; y luego es posible razonar relacionando ideas.

Según Rosmini, se debe distinguir, pues, tres términos referidos al intelecto: en cuanto es acto, en cuanto es potencia y en cuanto al uso de la potencia:

A) El *intelecto*, en cuanto elemento de la naturaleza humana, es el sujeto hombre en cuanto intuye el ser ideal indeterminado. El intelecto es entonces un *acto* constitutivo; es intuición primitiva y natural del ser indeterminado, ser por sí inteligible o idea del ser.

B) El *intelecto*, una vez constituido en acto, es también *intelecto en potencia*, es la facultad o poder de intuir los entes ideales-determinados. Este intelecto (una vez constituido en acto, de modo que existe por la intuición del ser), se puede decir un pizarrón en el cual nada se ha escrito aún de los entes que conoceremos a través de los sentidos. Pero en esta metáfora, *la idea del ser indeterminado es el pizarrón*. En la inteligencia en potencia, no existe aún el conocimiento de algún ente; pero ella ya existe y conoce la idea del ser<sup>514</sup>. La idea del ser no es un juicio sino la posibilidad de todos los juicios; la posibilidad común de todos los juicios, el "es" de todos los juicios. Estando

---

<sup>512</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 398.

<sup>513</sup> ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione* en ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 17 nota 1. Cfr. ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n. 151.

<sup>514</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 538. Cfr. DARÓS, W. R. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984. DARÓS, W. R. *El hecho de conocer y el ser del conocer (Problemática entre A. Rosmini y J. Balmes)* en *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Madrid, España, 1995, n. 199, p. 101-128.

ella privada de toda determinación, al recibir el hombre una determinación o límite mediante el dato de los sentidos, ella se une a ese dato como predicado. De este modo podemos afirmar: "Esto (que siento) es" (participa de la idea del ser)<sup>515</sup>.

C) La *razón* es, justamente, la facultad de aplicar el ser ideal-indeterminado (luz del intelecto) a los sentimientos, a los entes reales e ideales, de cuya aplicación nace el razonamiento, el discurrir<sup>516</sup>. En la razón cabe distinguir, pues, tres aspectos: 1) un aspecto *objetivo*, fundamento y forma de la razón, constituido por la luz (idea del ser) de la razón; en este aspecto ella es la razón última ontológica y lógica, origen del principio de identidad y de no contradicción. Esta razón formal última, objetiva, no es creada por el hombre, sino dada al hombre, como una luz, para que sea inteligente y pueda luego razonar. 2) Un aspecto de posibilidad, de facultad, consistente en la *posibilidad (potencia) de actividad del sujeto humano* para unir la luz de la razón (idea del ser de la inteligencia) con las cosas sentidas, iluminándolas en la percepción. Desde el momento que el hombre es un compuesto de cuerpo (con el que siente) y alma (en la cual luce la idea del ser y con la que conoce), el hombre *es* racional y puede percibir. Las percepciones constituyen el material para conceptualizar las cosas y razonar. 3) Un aspecto dinámico: *el ejercicio de esa facultad, el razonar*, el pensar racionalmente (juzgar, reflexionar, etc.), o sea, *el uso de la razón*, el cual consiste fundamentalmente en un arte (el de la lógica), en un modo de discurrir reflexivamente del sujeto humano sin contradecirse. Solo en este tercer sentido, el niño y el hombre *construyen lentamente la racionalidad* de su comprensión del mundo. La reflexión, al pensar el niño y el hombre sin contradecirse, depende de la voluntad humana y de la habilidad<sup>517</sup>.

33. Es cierto que la *idea del ser*, considerada como objeto fundante de la inteligencia humana, no es algo que se pueda ver o constatar con los sentidos, pues no es un ente material. Esa idea (o inteligibilidad) del ser es el punto de partida del sistema filosófico de Rosmini; no es pues materialmente empírico; pero es un objeto inteligible y *constatable como inteligible*, si alguien nos hace una llamada de atención sobre él, con la ayuda del lenguaje.

La mente humana *no es, pues, en su inicio una mente vacía* en la cual no se ha escrito nada; por el contrario, *ella es por la presencia inteligible del ser, de la idea del ser*. Ella es la única idea innata, madre de todas las otras ideas y conceptos que se forman como determinaciones de los entes, de los cuales nos informan los sentidos.

Adviértase que se trata de explicar *el origen de la potencia* de conocer, de la inteligencia. No es válido, pues, en esta instancia, recurrir a la abstracción para afirmar que la idea del ser es el producto de una abstracción realizada por la inteligencia. En la concepción rosminiana, *antes de la idea del ser no hay inteligencia* alguna, ni en acto ni en potencia, y no hay forma entonces de abstraer la idea del ser a partir de los entes que conoce, porque quien no conoce el ser no puede en forma alguna conocer los entes (que son una delimitación del ser). La idea del ser es, en efecto, el constitutivo ontológico del conocer fundamental que hace que exista una inteligencia con poder de entender. La idea del ser es la forma de toda inteligencia; lo que lo que le da existencia y forma objetiva; lo que informa a toda inteligencia y esa información consiste en que el sujeto inteligente, intuye, sabe (aunque no conscientemente) lo que es el ser.

---

<sup>515</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 546.

<sup>516</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 499-500.

<sup>517</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1, 3, 40, 413-472, 1048, 1090. Cfr. ROSMINI, A. *Logica e scritti inediti vari*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n. 64-65, 68, 309, DARÓS, W. *La experiencia y los límites de nuestra racionalidad*, en *III Jornadas de filosofía: la experiencia*. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, 1978, p. 57-61. DARÓS, W. R. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980.

*Las demás ideas se originan en la percepción.*

34. Las demás ideas, exceptuada la idea del ser, se originan primeramente en la percepción, en la cual se unen, como en una síntesis primitiva, por un lado, la idea innata del ser y, por otro, los límites de las formas de los entes sensibles, límites aportados por los sentidos. En este contexto, Rosmini sostiene que la percepción fue establecida "por la naturaleza humana como fundamento de toda la gran pirámide del saber humano. Debe ser también ella la que *constituye el fundamento de toda la educación humana*"<sup>518</sup>.

Si la percepción se redujese al objeto percibido estaríamos ante un empirismo. Si la percepción, por el contrario, se redujese a las relaciones que la atención de espíritu o psiquismo, movido por sus intereses, estableciera sobre el objeto, estaríamos ante un idealismo de la percepción. Rosmini, por su parte, admite tres aspectos en la percepción de un objeto: a) existe algo real, dado en los sentidos; b) algo ideal (la idea del ser); c) y las relaciones que el sujeto descubre en el objeto o que le atribuye al objeto para comprenderlo. Dado que la idea del ser nunca falta, dos pues pueden ser los *defectos en el origen de las ideas adquiridas por percepción*: 1) falta de contacto plurivariado con los objetos y 2) falta de captación o construcción de las relaciones entre los mismos.

Exceptuada la idea del ser, las *primeras ideas* se producen por un proceso perceptivo de síntesis primitiva inconsciente en los seres humano, desde el momento en que tienen vida, esto es, desde el momento en que un sujeto viviente intuye el ser inteligible, (la idea del ser que le es presentada) y siente su cuerpo y, en su cuerpo, las mutaciones de su sentimiento fundamental, en lo cual consisten las sensaciones. La percepción se distingue de los objetos percibidos. El objeto percibido es el término de la percepción; y ese objeto puede variar y la percepción puede perfeccionarse. En una sola percepción no se aferran todos los aspectos de un objeto. Por ello *se requiere un proceso progresivo en el cual el objeto es percibido desde distintos aspectos*; y se requiere que la atención del que percibe sea estimulada por los distintos lados del objeto y por los diversos intereses o necesidades del sujeto que lo percibe. Aunque un objeto sea el mismo, no todos percibimos lo mismo.

En este contexto, la percepción de un ente se construye y se perfecciona, según varios factores. La percepción de un ente

"se perfecciona en razón del número de las sensaciones, que el hombre hace por sí mismo del objeto, de la vividez de estas sensaciones, de su orden y de su asociación, y sobre todo de la *atención* que el espíritu pone en las mismas y en las más diminutas partes de los objetos"<sup>519</sup>.

En la primera y más imperfecta percepción, lo que un niño percibe es ante todo la *acción*, sin prestar atención a los *modos* de la acción, ni al ente que da permanencia y sostén a la acción, el cual no es considerado aún ni como sujeto ni como objeto. Estos modos de la acción quedan fuera de la atención intelectual, por lo que quedan fuera las cualidades y propiedades especiales de los objetos. Luego, las necesidades del niño, y las palabras de los adultos, llamarán la atención sobre esas propiedades y aspectos, por lo que se perfeccionará la percepción del objeto y ésta llegará a ser gradualmente más positiva. De aquí surgen *dos fuentes de perfeccionamiento* del conocimiento que las escuelas deben tener presente: la variedad de lo real y la atención variada que le puede prestar el espíritu o psiquismo humano. Se da pues un enriquecimiento material y cuantitativo de los conocimientos y un enriquecimiento formal y cualitativo de los mis-

---

<sup>518</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*. Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia, 1857, n. 149, 257.

<sup>519</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 149, 104-120.

mos. Esto originará una concepción de la inteligencia integrada por dos grandes factores: la cantidad de datos, experiencias, objetos de percepciones y la red de relaciones que el sujeto descubre o establece entre los mismos.

Para Rosmini, sentir no es conocer. El sentir es propio de todo viviente, y las sensaciones son las mutaciones de ese sentir fundamental que es vivir<sup>520</sup>; pero conocer es saber que es algo; es saber el ser de algo; implica aplicar el ser intuido a algo y conocer en su ser.

Sentir es pues algo subjetivo (depende del sentir del sujeto); conocer es algo objetivo (implica llegar a lo que es el objeto conocido). En la percepción se dan los dos aspectos: el subjetivo y el objetivo, porque en la percepción se siente (percepción sensitiva) y se conoce (percepción intelectual). Si alguien se atiene a lo sentido solamente, entonces considera los aspectos subjetivos solamente. Pero si alguien prescinde de lo que siente y se atiene a lo que es la cosa que sentimos y actúa sobre nuestros sentidos, entonces la percepción nos le aporta lo objetivo de la cosa. Al enseñar y aprender es importante considerar estos *dos aspectos*: apreciar nuestro modo de sentir las cosas (*subjetividad*); pero también considerar lo que son las cosas independientemente de nuestros sentimientos (*objetividad*)<sup>521</sup>.

35. Rosmini no confunde, por otra parte: 1) *conocer*, con 2) *conciencia de conocer*. El conocer es un acto primero, fundamental, permanente del sujeto humano; acto que hace de un sujeto capaz de sentir, un sujeto también capaz de conocer, o sea, un sujeto humano.

La *conciencia* es un acto accidental de conocimiento e implica que el sujeto se siente movido a volver sobre lo que ya conoce, por ejemplo, estimulado por las palabras de otra persona, lo que genera la reflexión. La *conciencia* supone que alguien conoce algo y sabe que lo conoce.

36. Veamos ahora el origen de algunas ideas, según Rosmini. Pero adviértase que Rosmini no se detiene a buscar (lo que sería imposible de saber empíricamente) qué contenido tiene la primera idea que cada sujeto humano adquiere. No se trata, pues, de explicar solamente el origen psicológico o temporal de esta o de aquella idea de un niño determinado; sino de explicar filosóficamente *cómo es el ser del conocimiento humano* y cómo puede suceder que, como niños, adquiramos ideas.

Los *empiristas* y *sensistas* han querido explicar el origen de las primeras ideas a

---

<sup>520</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 726, 730, 738-739, 1022, 1025. ROSMINI, A. *Psicologia*. Milano, Bocca, 1951, n. 92-103. ROSMINI, A. *Teosofia*. Roma, Ediz. Naz., 1938, Vol. II, n. 565-566; IV, n. 1444-1446; Vol. VI, p. 208. Cfr. PIEMONTESE, F. *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di A. Rosmini*. Milano, Marzorati, 1966, p. 174-176.

<sup>521</sup> "Dunque ciò che un'entità è rispetto a un sentimento non è rispetto a un altro sentimento, ma riesce diversa; il che è quanto dire che l'entità stessa manifesta in diverso modo la sua attività secondo i sentimenti di cui si fa termine. La percezione sensitiva adunque prende le cose percepite secondo diverse loro attività relative allo stesso sentire; e però ciò che una cosa partecipa di sé al sentimento tiene assai del relativo.

Ma l'intendimento all'incontro non percepisce in modo relativo, sì bene in modo assoluto tutto ciò che percepisce. Percepisce in modo assoluto è percepire l'entità stessa delle cose, non immediatamente la *sensilità*, l'*estensione*, o altre attività relative. Ora è da notarsi, che la *sensilità*, l'*estensione* e l'altre attività relative a' diversi sentimenti si comprendono tutte nell'entità, perché le attività anche relative escono dall'entità. E nel vero, l'estensione è un'entità di suo genere, la *sensilità* è un'entità pure di suo genere ecc. L'intendimento adunque percepisce tali attività in quanto tutte si riducono a entità; le percepisce, ma non come tali precisamente, ma per quello che partecipano dell'entità; il che si dice: intendere in modo assoluto; perocché sia vero o no che la cosa sia estesa, sia colorata ecc., è sempre vero che è entità, e che anche l'estensione, e le qualità sensibili sono entità. Egli è perciò che l'oggetto proprio dell'intendimento è sempre vero, perché non si ferma al relativo; ma considera il relativo stesso rispetto a ciò che ha di assoluto". ROSMINI, A. *Psicologia*, O. C., n. 259-260.



partir solamente de la sensación. Los *idealistas*, como Platón, supusieron innatas todas las ideas, y explicar el origen de las ideas consistía solo en explicar cómo el niño (o todo hombre) las recuerda con ocasión de las sensaciones. El idealista Kant redujo el número de las ideas innatas y las consideró más que como contenidos, como formas fundamentales de relacionar las demás ideas<sup>522</sup>.

Rosmini ha unido las *dos exigencias*: las del empirismo y las del idealismo. El origen de las ideas en los niños (y en todo hombre) se debe, al menos, a dos factores: lo *innato de la única idea del ser* (lo único absolutamente objetivo), y lo *adquirido* a través de los datos de los sentidos (que participan de lo que son los objetos y de lo que siente el sujeto. Por ello su filosofía se puede llamar un idealismo (dado que la idea del ser es lo fundamental para exista la inteligencia); pero se trata de un idealismo no subjetivo, esto es, producto de la abstracción humana; sino de un *idealismo objetivo*, o sea, constituido por el ser inteligible que ella no crea, sino que es creada por él.

*Lo universal y lo singular al mismo tiempo.*

37. La exposición sobre el origen de los conocimientos, realizada por Rosmini, es pues, una exposición filosófica (acorde con una teoría del ser humano); no psicológica (que trata solo de los actos o pasos temporales que da el sujeto en la adquisición de conocimientos o en la estructuración subjetiva de los mismos) o solamente empírica (de lo meramente visible).

De acuerdo con la teoría filosófica rosminiana de lo que es conocer, lo primero que se da al conocer un ente es la percepción. La *percepción* es el conocimiento directo que consiste justamente en la unión de la idea del ser (innata) y lo sentido (lo aportado por los sentidos internos o externos). Por otra parte, aunque Rosmini admite que todos nacemos con la innata idea del ser que da forma a la inteligencia, supone también que ya en el seno materno el feto tiene sensaciones; pero suelen ser tenues y no suscitan actividad intelectual alguna<sup>523</sup>. En los primeros tiempos, la actividad del niño es una actividad propia del instinto vital y sensual; pero no intelectual. Rosmini estima que *la actividad inteligente comienza a moverse cuando la actividad instintiva no es suficiente para cubrir las necesidades del bebé*.

Ahora bien, después de nacer, cuando comienza a existir actividad intelectual, en la percepción se dan contemporáneamente los dos extremos del conocer: *lo universal* (la inteligibilidad del ser en la idea del ser) y *lo singular sentido* que llama a concentrar la atención dispersa (o sea, hasta ahora volcada solo en la inteligibilidad inconsciente del ser, sin ser concentrada por algo sensible).

38. Algunos (los empiristas) han creído que el niño avanza de lo particular o singular a lo universal. Otros (los idealistas) han estimado que el camino, que recorre la mente al conocer, es a la inversa: de los principios universales innatos a la aplicación de los mismos a lo singular.

Rosmini, por su parte, estima que al conocer vamos construyendo conceptos que de esos dos extremos nos acercan, en forma más o menos gradual y consciente, a un justo medio.

Inicialmente, al conocer, el niño y el hombre conocen *lo común, lo universal* (la idea del ser) y *lo real indistinto* (el límite propio sentido de cada cosa, pero percibido sin prestar atención a lo singular en cuanto es singular). La idea del ser es lo común e indeterminado y por lo tanto lo que nos posibilita ver *las semejanzas*, en cuanto todas las cosas son. Lo sentido en las percepciones nos aporta *lo diverso*; pero se requiere más

---

<sup>522</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 393.

<sup>523</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 122, 125 nota. ROSMINI, A. *Antropología in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 359.

esfuerzo para notar lo diverso y determinado de las cosas que lo común e indeterminado de ellas.

*Conocer*, con propiedad, implicará entonces proceder en *una elaboración progresiva* que abandona la generalidad (manifestada con la expresión “es una cosa”, “es algo”) y también prescinde de la mera sensación de lo real particular para *llegar al concepto, a aferrar el ser inteligible de cada cosa*, a lo que es propiamente cada cosa.

39. Rosmini creía ver una confirmación de su teoría filosófica observando el proceder de su prima Marietta Rosmini (de veinte meses de edad) y en los libros en los que las madres describían el modo de expresarse de los niños pequeños. En esta edad, los niños comienzan a buscar signos para manifestar sus pensamientos y afectos, en parte, utilizando los vocablos que oyen y, en parte, creándolos o modificándolos ellos mismos. Rosmini estimaba que este modo de hablar de los pequeños era un cierto vestigio del estado de su inteligencia. El lenguaje estaba formado de dos grandes partes: *nombres y verbos*.

Ahora bien, estos nombres y verbos ¿eran todos referidos a cosas particulares o mínimas abstracciones, como correspondería si nuestros conocimientos primeros fuesen tomados de las cosas particulares? ¿O eran abstracciones universales como correspondería si se supone que los niños ya intuyen el ser ideal universalísimo? Rosmini advertía que los nombres usados por su primita resultaban de lo universalísimo y de lo particularísimo unidos, a los que les *faltaba el anillo de unión*, esto es, las abstracciones intermedias.

“¿Qué cosa es *mao* en su lenguaje? Ella llamaba *mao* a todos los animales pequeños, de cualquier especie fueran, y cualquier diferencia tuvieran. El perrito para ella era *mao*; *mao* la laucha; *mao* el conejo, etc. Ahora bien, ¿de dónde había tomado ella ese vocablo? Cualquiera advierte que es el nombre onomatopéyico de gato: he aquí lo particular. Pero ella no lo reservaba solo al gato. Sentía la necesidad de universalizar y el primer paso que hace la lleva a una abstracción muy amplia, abarcando a todos los animales, sin fijarse en las diferencias”<sup>524</sup>.

La imagen que un caballo, por ejemplo, que el niño percibe (y que puede asociarse a la palabra “caballo” si un adulto la pronuncia al pasar el animal) es la de “un algo concreto”, de modo que si luego ve pasar otro caballo u oye la palabra caballo, creará que es el mismo caballo anterior, “dado que no observa todavía las diferencias”<sup>525</sup>. El objeto de la percepción (lo primero que percibe un niño) es un *accionar* de ente; pero no en abstracto, sino en su singularidad concreta, sentida, y con una idea imaginal. En la percepción, el niño conoce no solo siente; pero conoce este ente concreto que actúa sobre sus sentidos, aun cuando use una palabra que se refiere, en los adultos, a toda una especie de entes. Es más; luego que aprendieron la palabra, los niños le atribuirán un significado más amplio del que posee, y con la palabra “caballo” se referirán también a las vacas, chivos etc. Esto se debe a una pobreza de vocabulario; pero esta pobreza de léxico indica que el niño no presta atención a otras diversas palabras, sino que, por el momento, el niño concibe y recuerda todo lo que es (en general) el caballo con una palabra.

La mente del niño permanece pues en los dos extremos: tiene la idea del ser (de la que no es consciente) con la que –como con una luz– conoce; pero conoce la cosa singular, y aunque a veces utilice una palabra que se refiera a una especie, no pasa de un solo salto de la *idea-imaginal* a la *especie plena y adecuada*; sino va más allá de ellas y se refiere a lo genérico: pasa, por ejemplo, de éste caballo alazán (idea-imagi-

<sup>524</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, p. 193-194. Cfr. MANGANELLI, M. *Il segno nel pensiero di Antonio Rosmini*. Milano, Marzorati, 1983, p. 11-24.

<sup>525</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'umana educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n. 170.

nal) a todo cuadrúpedo (idea genérica). Las ideas-imaginables son las primeras y más próximas a las percepciones particulares<sup>526</sup>; y por sí solas no dan motivo (sin la reflexión y el lenguaje) a que el niño considere separadamente (abstraiga) la imagen y sus accidentes por un lado y el ser de esa cosa, sin accidentes, por otro. Sin embargo, Rosmini advierte que existe en el niño una tendencia a unir lo singular percibido con lo genérico, lo que se explica si se admite que la percepción es un compuesto de lo sentido concreto y de la idea generalísima del ser. Esto significaría que lo más general (idea del ser) es anterior a lo menos general o específico<sup>527</sup>.

40. Esto lleva a pensar a Rosmini que los niños pasan de la *esencia específica imperfecta (o accidental, idea-imagen)*, a la *esencia específica genérica*; y solo luego, con el tiempo, elaboran el *concepto específico pleno*, prestando atención a todas las diferencias propias<sup>528</sup>.

En la percepción, el niño como todo hombre, conoce un ente real que afecta nuestros sentidos y es conocido como "algo", esto es, como un real no totalmente determinado en todos sus modos de operar. En el primer acto de percibir el niño conoce "algo", que (sin saber bien qué es) constituye, sin embargo, el acto primero, el objeto, causa extrasujetiva de la sensación, sobre el que el niño conocerá luego otros aspectos. El "gato" es percibido por el niño a partir del actuar o moverse, del accidente o aspecto que más llama la atención al niño (por eso Rosmini dice que primero el niño elabora *una esencia específica accidental*). El "gato", en una primera percepción, puede ser "algo gris que se mueve" a lo que el niño -siguiendo aproximadamente los sonidos que utilizan los adultos- le aplica la palabra gato, sin que el niño considere detenidamente ni el algo permanente (del cual aún no se hace una idea abstracta), ni el gris como color separado, ni otras manifestaciones de ese animal. Estos conceptos (de lo sustancial y lo accidental) se lograrán mucho más adelante cuando el niño adquiera el poder de dominar las abstracciones y distinguir las partes dentro de un todo. Por el momento, el conocimiento de un ente, pues, se va construyendo, con los actos segundos o accidentes o imágenes que el ente manifiesta y que el niño debe ir conociendo con diversos sentidos y percepciones, mutuamente relacionados con el objeto que percibe. Advertirá entonces progresivamente que el objeto es un sujeto que manifiesta diversos y crecientes aspectos de *su ser* al actuar. Conocer esto es conocer *objetivamente*: es conocer al otro en cuando es otro que actúa.

41. Primeramente, pues, los niños (y también los adultos, aunque éstos rápidamente completan sus ideas) se hacen una *idea positiva* de un ente que perciben; pero que perciben imperfectamente solo a través de una manifestación (por ejemplo, del pelaje gris). Por ello, nuestras primeras ideas son positivas (esto es, delimitadas por los datos de los sentidos); pero imperfectas, pues no conocemos todas sus manifestaciones posibles. A esto Rosmini le llama obtener *una idea o esencia específica imperfecta*, de la cual el niño no tiene aún conciencia. Y es esencia porque para este filósofo la *esencia* es lo que se contiene en una idea, independientemente de que esa esencia pueda existir realmente o no; por esto puede haber esencia tanto de los accidentes como de las sustancias, de algo concreto como de algo abstracto<sup>529</sup>.

En la percepción se da la unión de la idea del ser (iluminación de lo que es) con lo sentido. Por esta unión, lo sentido es conocido, inteligido, o lo que es lo mismo, universalizado en su singularidad; pero no abstracto. Este proceso produce lo que Rosmini llama *las ideas específicas positivas, pero son imperfectas* si solo contienen algún as-

---

<sup>526</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 173, nota. Cfr. ROSMINI, A. *Teodicea*. O. c., n. 62-86.

<sup>527</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 174, nota.

<sup>528</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 648-649.

<sup>529</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 646, 1220-1222.

pecto de las cosas.

Sobre las *ideas específicas imperfectas* (por ejemplo, la idea de gato como algo gris que se mueve), por medio de la abstracción, se puede lograr, con el tiempo, la *idea específica abstracta* (separando el sujeto o sustancia de los accidentes). Finalmente construimos, integrando todos los accidentes propios que manifiesta un ente (y por lo que se distingue de otro como un perro de un gato), la *idea específica plena y completa* de un ente<sup>530</sup>. En este contexto, el *orden didáctico* (orden en el que se debería enseñar y en el que psicológicamente aprendemos) es *diverso del orden científico*; éste es el orden propio de una mente adulta, lógicamente desarrollada y sistematizada.

“El *orden científico* y el *orden didáctico* son opuestos. Como aquél se adapta y agrada a los científicos, éste sólo conviene a los que aún no han logrado el desarrollo mental, a los que se quiere enseñar verdades que todavía no saben. Por esto no conviene presentar a los que no tienen aún desarrollo mental, de una sola vez un saber complejo y múltiple, el cual implica muchos otros conocimientos. Por el contrario, es necesario comenzar de aquello que es más simple, haciéndolos pasar gradualmente a lo compuesto”<sup>531</sup>.

Comprender va implicar *comprender lo complejo* (esto es, las partes y el todo) de las cosas, de la vida social, política y cultural. Pero este proceso, lógicamente complejo, implica *gradualidad psicológica*. No obstante, el primer sistema complejo que el niño comenzará a dominar (aunque sin comprender reflexivamente) será el *lenguaje* en cuanto es un *sistema complejo de signos*, constructor de la reflexión y del desarrollo intelectual del hombre<sup>532</sup>.

*El origen del aprender: la construcción de la comprensión.*

42. Aprender no es sinónimo de percibir y conocer. Aprender supone construir la comprensión de los conocimientos y dominarlos. Ahora bien, “com-prender”, como la palabra lo indica, implica *aferrar en relación*. El proceso de comprender tiene varios aspectos. Aquí queremos mencionar dos: el *aspecto lógico* (relacionar las ideas con coherencia, las partes en un todo, lo particular en lo general) y el *aspecto psicológico* (las dificultades que por motivos de edad, de contexto social y de voluntad tienen los niños para lograr el aprendizaje lógicamente organizado).

43. El punto de vista lógico no debería oponerse al punto de vista psicológico, sino que se debería buscar la forma de construir la comprensión teniendo en cuenta, a la vez, a los dos aspectos.

Rosmini, de acuerdo con su filosofía, estimaba que los niños están más inclinados a ver, en primera instancia, las *semejanzas* (lo global, lo común fundado en la idea

<sup>530</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 650, nota 1. Cfr. RAMÍREZ, E. *Reelaboración de esquemas lógicos en la producción de un discurso en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n. 67-68, p. 35-49.

<sup>531</sup> ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. Roma, Forzani, 1898, p. ix. Cfr. VIDAL - ABARCA, E. et al. *Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n. 67-68, p. 75-90. ALBUERNE, F. *Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n. 67-68, p. 19-34. CASTELÁN, M. *La teoría de las múltiples inteligencias para el desarrollo de habilidades del pensamiento en Didac*, 1997, n. 29, p. 11-14. DUSCHATZKY, S. *De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad en Propuesta educativa*, 1996, n. 15, p. 45-49.

<sup>532</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 193, 339. ROSMINI, A. *Lógica*. O. C., n. 267. BRONCKART, J. *El papel regulador del lenguaje en Infancia y aprendizaje*, 1981, M-1, p. 115-131. HOLLAND, J. *Diferencias de clase social en la orientación al significado en Infancia y aprendizaje*, 1979, n. 7, p. 43-59. LINAZA, J. y otros. *Lenguaje, comunicación y comprensión en Infancia y aprendizaje*, 1981. M-1, 195-197.

del ser) que las *diferencias*. Éstas son lentamente consideradas por el niño, estimulado por sus necesidades, y ayudado, mediante el lenguaje, con el que se puede llamar la atención del niño sobre los aspectos diferenciales de las cosas, sobre sus diferentes modos de ser<sup>533</sup>. Así, por ejemplo, entrando un niño en un jardín, conviene hablarle al niño de las *plantas*; y no nombrarles a cada una de ellas por su nombre (rosas, jazmines, crisantemos, etc.). "Plantas" indica lo semejante a todas ellas y esto no le exige una atención a las particularidades. De este modo, rápidamente se hará el esbozo de un objeto único, común a todas las plantas. Hecho esto, le quedará contornear y definir (delimitar lo diverso) luego las diversas plantas. En el caso contrario, si aprende el nombre "rosa" y lo aplica a todas las flores, deberá deshacer el concepto de rosa; crear otro más amplio (por ejemplo, el de flor), y luego determinar éste para incluir el de rosa y así entenderlo lógicamente. Cuando combine la utilización de las semejanzas y de las diferencias, podrá aprender con *procesos analógicos*, según las cercanías o pareceres parciales de las cosas.

Ciertamente, desde el punto de vista psicológico, la mente del niño no se atiene primeramente a reglas; no es inductivo o solo deductivo, sino que aferra el objeto en una cierta globalidad. Pero tarde o temprano, el niño y el hombre deberán ordenar sus ideas con cierta lógica, para poder comprender y actuar con eficacia en el mundo. Por esto, Rosmini estimaba, ya en el siglo pasado, aconsejable *enseñar y aprender con un método primeramente global*, que luego va prestando atención a lo particular (que ya era percibido desde el inicio pero al que el niño no podía aún dominar con su atención y fijarse en los detalles). "En este trabajo, el niño se fabrica conceptos siempre más determinados, sin que él cometa error ni acerca de la extensión de la clase, ni acerca del significado de los vocablos que él aprende"<sup>534</sup>.

Ciertamente éste sería el proceso deseable y correcto de avanzar en la construcción de los conocimientos; pero no es el proceso que realmente se suele dar. Por el contrario, los niños deben con frecuencia deshacer la madeja de ideas inconexas que reciben y con gran fatiga reorganizar la comprensión lógica de las cosas. La realidad no se presenta con un orden lógico y gradual (que de lo más universal va incluyendo lógicamente lo más particular), ni el psiquismo es dominado a tan punto de poder ordenar fácilmente los datos en una red de principios generales.

Frecuentemente el proceder lógico no concuerda con el psicológico. En matemáticas, y en la lógica, no hay comprensión si una cosa no se deduce de otra, a partir de las premisas. En las otras formas de saber "la mente se persuade de entender también allí donde nada entiende y así toma la primera proposición que escucha y le atribuye un sentido a capricho; la guarda luego en el tesoro de la memoria como si fuese un conocimiento conquistado"<sup>535</sup>. En estos casos, la memoria y el lenguaje nos engañan. Es también verdad que la mente puede corregirse; mas esto requiere rehacer el trazado de las ideas para que respeten la lógica o funcionamiento de las cosas.

44. **C**omprender implica *construir los conocimientos*; pero no se pueden construirlos de forma contradictoria o por simple yuxtaposición de ideas recordadas. Si el niño aprende de memoria, sin captar las relaciones, cuando intenta comprender, debe entonces deshacer la madeja recibida de memoria; y con gran trabajo y fastidio, rehacerla ordenadamente<sup>536</sup>.

---

<sup>533</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 45. Cfr. VOSNIADOU, S. *Capturing and modeling the process of conceptual change en Learning and Instruction*, 1994, Vol. 4, p. 45-69. HARRIS, P. et al. *Young Children's Comprehension en Child Development*, 1994, n. 1, p. 16-30.

<sup>534</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 49. PANARA, V. *Bruner e il ruolo del linguaggio nell'insegnamento en Ricerche Pedagogiche*, 1997, n. 123, p. 29-34.

<sup>535</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 67.

<sup>536</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 63. Cfr. WEAVER, C. A. - BRY-

“La sociedad es indudablemente la primera maestra del individuo”<sup>537</sup>; el contexto social e histórico (esa red de relaciones en las cuales se halla un hecho o acontecimiento) es fundamental para comprender algo real y humano. La sociedad no se entiende si no se comprende ante todo su ordenamiento temporal y espacial, su historia y su geografía, al que le sigue su ordenamiento social, cultural y económico. Su historia a su vez no se puede separar de su filosofía de vida: la historia es el vehículo de la filosofía y la filosofía es la luz de la historia, incluyendo sus propios errores. “Los errores son los que dan mayor luz a la verdad”<sup>538</sup>. Ese contexto es la materia del aprendizaje y aprenderlo implica advertir y construir conceptualmente esa red. Pero en la sociedad, el que aprende no advierte generalmente el orden de los conocimientos en forma sistemática, por lo que el aprendizaje espontáneo en la sociedad -si bien es rico en información para la vida- no es sistemático. El sistematizar esos conocimientos es una de las tareas específicas de las instituciones educativas.

El aprendizaje pleno y sistemático implica la organización lógica del saber, organización no aprendida de memoria; sino reconstruida por quien aprende.

“El hombre no conoce plenamente un saber si no lo ha *recontrado* él mismo, y no ha él mismo rehecho la demostración. El comunicar un saber a otro no enseña verdaderamente a aquel que lo recibe, hasta que éste con su propio razonamiento no *lo rehace por sí mismo*. He aquí el principal precepto del que deben sacar provecho las escuelas”<sup>539</sup>.

Tres son los *aspectos iniciales del ordenamiento mental* para la comprensión: 1) clasificar las cosas primero según las semejanzas, luego según las diferencias, para tener ideas claras y exactas; 2) distribuir las cosas con cierto orden local, para poder comenzar a ordenarlas; 3) comenzar a razonar correctamente reconstruyendo la comprensión; y ésta implica advertir la inclusión de las partes y el todo: de un todo lógico (si se trata de una comprensión lógica) o de un todo real (se trata de comprender algo real)<sup>540</sup>.

*Aspecto lógico y psicológico.*

45. En el proceso educativo, el aspecto lógico de la construcción de la comprensión al aprender, no puede desentenderse del *aspecto psicológico*, esto es, de las posibilidades y límites personales de quien aprende. El aspecto psicológico, sin embargo, al ser *personal*, no ofrece reglas uniformes para su tratamiento; solo puede atenerse a esta norma: el que ayuda a aprender a otros debe *adaptarse lo mejor posible a las dificultades de quien aprende*; y los medios que utiliza tienen esta finalidad: ayudar a que cada uno aprenda a construir la comprensión del saber, lo más adecuadamente posible a la realidad, para acercarse de este modo a *la verdad*. “Es por lo tanto tiempo de que

---

ANT, D. *Monitoring of comprehension* en *Memory and Cognition*, 1995, n. 23(1), p. 12-22.

<sup>537</sup> ROSMINI, A. *Logica e scritti inediti vari*. O. C., n. 889. Cfr. ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós, 1993.

<sup>538</sup> ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C., p. 53. Cfr. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994. DE LA TORRE, S. *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid, Escuela Española, 1993.

<sup>539</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 890. Cfr. FLORES OCHOA, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia, Mc Graw-Hill, 1994. CARRERO, M. Y otros. *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995. CARRIEDO LÓPEZ, N. *Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales* en *Tarbiya*, n. 8, 1994, p. 27-53.

<sup>540</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 69-73. ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. iii. Cfr. GONZÁLEZ, A. *Mejoras en la calibración de la comprensión* en *Estudios de Psicología*, 1996, n. 56, p. 113-126. GABILONDO, A. *¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la filosofía* en *Tarbiya*, 1996, n. 13, p. 39-52.



los educadores pongan diligencia y estudio para encontrar esos medios sin abandonar la finalidad<sup>541</sup>.

46. *La construcción de la comprensión* requiere un desarrollo de las facultades intelectuales del niño de modo que éste, gradualmente, pueda *reconstruir un saber objetivo*, esto es, fundado en los objetos y en cuanto éstos poseen aspectos, formas de ser, no contradictorias. Saber es conocer lo que las cosas son y lo que no son (excluir la contradicción); y no consiste en creer que se sabe o tener opinión sobre ellas. "Crear saber" es una persuasión del sujeto, solamente psicológica, fundada en el sujeto, acerca de lo que es un objeto.

El orden didáctico requiere *partir de conocimientos previos*; "comenzar de alguna verdad ya conocida a la persona que aprende, o tal que pueda ser al menos entendida por él con la sola ayuda de la que ya precedentemente posee". A este conocimiento debería seguirle un segundo que se haga claro e inteligible mediante el primero, sin que requiera otros conocimientos que quien aprende aún no posee. Rosmini no veía bien que se le enseñase a un niño el catecismo comenzando con la pregunta "¿Qué es la fe cristiana?", como se solía hacer; sino, por ejemplo, de esta otra: "¿Quién eres tú?"<sup>542</sup>.

Para llegar a la comprensión (formalmente verdadera, lógica), el psiquismo del niño requerirá una ayuda graduada, a partir de lo que el niño conoce; pero no centrada exclusivamente en el niño; sino en que éste, gradualmente y en la medida en que crece, logre captar las relaciones objetivas de las cosas y sucesos reales y exteriores a él. Por ello, Rosmini estableció este principio como supremo para el proceso de educación.

"Se conduzca al hombre a asemejar su espíritu al orden de las cosas que están fuera de él, y no se quiera acomodar las cosas exteriores a él a los afectos casuales de su espíritu"<sup>543</sup>.

Se advierte en esto la perspectiva general de la filosofía rosminiana. Rosmini desea conocer, gradualmente, según las crecientes necesidades del sujeto, con *objetividad en las ideas* (lo que significa conocer la idea del ser, respetar el principio de no contradicción, y reconocer el ser de las cosas en su ser histórico y progresivo); y que estas ideas, por lo tanto, se *confronten con la realidad exterior*. Rosmini estima que el orden (local y temporal o histórico) de los objetos exteriores y sucesos ayuda no poco a ordenar las facultades interiores del niño<sup>544</sup>. La educación implica *el ordenamiento de toda la persona* en su dimensión individual y social: la inteligencia, el corazón y la vida<sup>545</sup>.

En este ordenamiento Rosmini ha estimado que es posible establecer edades en el desarrollo intelectual. En una *primera edad intelectual* el niño percibe los elementos comunes; en una *segunda edad*, presta atención también a las diferencias; pero en la *tercera edad del desarrollo intelectual el niño* comienza relacionar los objetos, lo que exige un mayor orden o crecimiento en el dominio de las capacidades del sujeto y a utilizar signos.

---

<sup>541</sup> ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C., p. 9.

<sup>542</sup> ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. xiii. Cfr. GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993. VEZIN, L. *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*. Paris, Centre national de la Recherche Scientifique, 1979.

<sup>543</sup> ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C., p. 17. Cfr. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993.

<sup>544</sup> ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. O. C., p. Vii. Cfr. PERNER, J. *Comprender la mente representacional*. Barcelona, Paidós, 1994. BARELL, J. *Teaching for thoughtfulness*. White Plains, Longman, 1995.

<sup>545</sup> ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C., p. 64-70.



“El orden animal no se refiere a un objeto, y cuando las operaciones han sido unificadas, todo ha sido unificado. Pero el orden intelectual no consiste en meras operaciones, sino en la posesión de objetos no solo extraños al sujeto; sino contrapuestos al sujeto. No es suficiente que las operaciones intelectivas estén unificadas: la unidad que se requiere es la de los objetos. Éstos, en la segunda edad del niño, se halla desligados por sí mismos; porque el niño no pensó las relaciones que tienen entre sí y con las cuales se unen y armonizan”<sup>546</sup>.

El desorden original de los objetos y del sujeto hace al niño *débil de voluntad y hace soberbio al instinto sensual*.

47. No obstante, esta objetividad a la cual todos deberíamos aspirar, se alcanza con diversos medios y recursos que cada uno debe lograr. Mas con diversos medios, los niños y los hombres ven y entienden las cosas en formas diversas. Por eso, “los hombres en sus pensamientos y juicios manifiestan tanta diversidad”.

Según Rosmini, esto no se debe a que los seres humanos no tengan en su razón la misma idea del ser (y los primeros principios que de ella se derivan); sino a los *diversos medios* mentales que utilizan, los sentimientos diversos que guían la atención y principalmente la *diversa experiencia* de las cosas, una diversa cultura, todo lo cual genera un *diverso grado de inteligencia*<sup>547</sup>.

48. Rosmini reconoce que la “percepción es el fundamento de toda la pirámide del saber humano” y que la función docente de los educadores, en este primer nivel intelectual, consiste en *hacer del niño “un observador y un experimentador”*, aunque esto se dé sin razonamiento alguno. En última instancia todos los *juegos* deberían tender a una plurifacética forma de observar, de percibir y experimentando de mil maneras, dirigiendo su atención, sin forzarla. Esto no es perder tiempo, sino “una actividad grandísima de su inteligencia”. Es necesario “hacerse compañero del niño” en este continuo estudio y regularle los objetos con juegos de variados y regulados colores, sonidos y figuras<sup>548</sup>.

*La reflexión.*

49. En nuestra cultura popular estamos acostumbrados a dejar el concepto de reflexión a los adultos. Considerando que la reflexión implica el dominio de procesos altamente abstractos, se estima, en consecuencia, que los niños no reflexionan. Pero *la facultad y el proceso de reflexionar*, en la concepción rosminiana, van surgiendo en forma gradual, generando un desarrollo no solo de la inteligencia; sino además de la voluntad y del dominio de la atención, lo que posibilita el dominio y cuidado de sí mismo y, en general, el logro de la educación.

El desarrollo de la racionalidad (entendida como discurrir lógico, sin contradecirse), supone un creciente dominio de la voluntad por parte del niño y del hombre en general. *Reflexionar implica* que el sujeto que reflexiona puede: 1) dominar fijamente la atención sobre un objeto, 2) considerar el todo y las partes del mismo, 3) volver repeti-

<sup>546</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 145.

<sup>547</sup> ROSMINI, A. *Teodicea*. O. C., n. 14. Cfr. COLL, C. Y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1997. BRUNER, J. *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991, p. 28, 48. BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, Harvard University Press, 1996.

<sup>548</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 147, 150-153. Cfr. BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London, Taylor and Francis, 1296. ORANGE, C. *Repères épistémologique pour une didactique du problème en Les Sciences de l' éducation*, 1993, n. 4-5, p. 33-50.

damente sobre él, sobre sus aspectos y relaciones, lo que posibilitará luego la crítica o aplicaciones de diversos criterios o medidas. Todo este proceso requiere dominio de la voluntad de modo que el que reflexiona se concentre sobre el objeto de reflexión y pueda evitar todo lo que lo distrae de ese objeto.

El uso de la reflexión constituye el objeto propio del arte de pensar racionalmente y se va adquiriendo gradualmente.

Pero veamos ante todo las condiciones de posibilidad del hecho de la reflexión. ¿Por qué es posible reflexionar? Las percepciones son muchas, dado que el sentimiento es afectado por muchas cosas sentidas y conocidas; pero cada percepción es conceptualizada en una idea propia, que no sale de sí misma y permanece dividida de las otras. Mas siendo el mismo sujeto humano el que intuye la única idea del ser y percibe y tiene diversas ideas de las cosas, él puede dar un vistazo al todo y a las partes; y con esta mirada intelectual ve las relaciones entre las ideas de las cosas, establece nexos, y relaciones de relaciones.

“Ahora bien, esta actividad que realiza el sujeto racional con estas diversas miradas intelectuales, más o menos complejas y comparativas sobre los objetos conocidos, es la facultad que se llama reflexión...”

Si el hombre, después de haber percibido muchos entes particulares, perdiese la intuición del ser universal e indeterminado, no podría confrontar los entes, ni encontrar sus relaciones; pero debería frenar su actividad intelectual en aquellos entes separados, objetos de percepción. En efecto, dos cosas no se pueden parangonar sino mediante una tercera común a ella”<sup>549</sup>.

50. El desarrollo de la racionalidad implica contemporáneamente el desarrollo psicológico de la voluntad, la cual, a su vez, domina la atención sobre las diferencias y sobre lo común, elaborando relaciones. La *atención* es un acto distinto del mero sentir o recordar; es la actividad voluntaria de nuestro espíritu por el que el sujeto puede centrarse y concentrarse en un aspecto o en otro relacionado con aquél, como cuando escuchando a cuatro instrumentos en un concierto, seguimos las modulaciones de uno; actividad que posee diversos grados de intensidad<sup>550</sup>.

Dominada la atención, el niño y el hombre, pueden relacionar y formar juicios.

“Por lo tanto, *todas las operaciones de la reflexión* se reducen a esta fórmula: ‘Parangonar los objetos con el ser universal, y mediante esta medida común, parangonarlos entre ellos y encontrar las diferencias y las relaciones’. Este es el principio de toda argumentación”<sup>551</sup>.

51. En la reflexión están, embrionariamente presentes, el *análisis* (la atención a diversas percepciones o aspectos del objeto) y la *síntesis* (el nexo o relación entre ellas). De ello resulta lo común y lo diverso, y por lo tanto, la posibilidad de *clasificar*, esto es, de agrupar a todos los objetos de acuerdo con una característica común que posean<sup>552</sup>.

Es por obra de la reflexión también que se puede distinguir, abstrayendo, en la cosa percibida: a) la sensación, de b) la idea (o posibilidad de la cosa); c) la sustancia,

---

<sup>549</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 311-312. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 81-86.

<sup>550</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 73-74, 79-84.

<sup>551</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 313. Cfr. CAMPS, A. - DOLZ, J. *Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 25, p. 5-9. KINNUNEN, R. - VAURAS, M. *Comprehension Monitoring en Learning and Instruction*, 1995, n. 2, p. 143-166.

<sup>552</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 314.

substrato o sostén, de d) los accidentes, fenómenos o apariencias. El que reflexiona puede efectuar un análisis sobre un concepto compuesto, de modo que el concepto menos abstracto tendrá menos comprensión (porque abraza más determinaciones del ser); y el concepto más abstracto tendrá más extensión (porque se encuentra en un número mayor de conceptos inferiores). De esta manera, la persona que reflexiona estará en condiciones de hacer juicios para definir las cosas, estableciendo en una proposición lo que es genérico y lo que es específico en el sujeto de la proposición. Así cuando definimos “El hombre es un sujeto sensible y racional”, estamos: a) delimitando el concepto “hombre”, b) atribuyéndose el ser (“es”) y manifestando la esencia, c) de un sujeto sensible (lo genérico, la sensibilidad compartida también con los animales) y racional (lo específico). De este modo, es posible *ir construyendo proposiciones* que racionalizan un objeto sobre el que se reflexiona.

52. Una idea (por ejemplo, la idea de hombre) es el objeto inteligible de una *intuición*, de un conocimiento directo sobre el que no se hace ningún juicio explícito. En verdad, en toda idea de algo percibido ya se halla construido un juicio *implícito*, posible, inconsciente. Cuando tengo, por ejemplo, la idea de “hombre”, tengo también la idea implícita de que *es* hombre, de que el hombre *es*; en caso contrario, no podría ni tener la idea del hombre pues no sería. Porque no se puede tener una idea de algo (de algún ente) sin tener, previa aunque inconscientemente, la idea del ser. Toda percepción es, en efecto, una delimitación de la idea del ser, presente en la mente humana y limitada por los datos de los sentidos que nos informan cómo es lo que es, el ente del cual me nos hacemos una idea.

53. En la idea de un ente se halla implícito un juicio (una posible afirmación) porque en la idea de un ente ya se incluye la idea del ser, sin la cual es imposible conocer cualquier ente. Pero un juicio *explícito* es una *afirmación* (por el sí o por el no) acerca: a) del ser, y b) de los límites en las formas de ser, c) del sujeto de ese juicio. Por ejemplo: El hombre (sujeto) *es* (afirmación por el sí del ser) un animal racional (forma de ser). Sin embargo, no se afirma si es o existe en la realidad (ser real) o en la mente (ser ideal). En el juicio “El hombre es...”, solo se afirma que *es* y permanece indeterminado respecto de cómo es.

Indudablemente los juicios, que son *definiciones*, son construcciones falibles, acerca del ser de las cosas, sobre las que habrá que construir luego la verificación o falsación de las mismas<sup>553</sup>.

Algunos juicios, sin embargo, parecen poseer una forma que excluye el error; parecen evidentes como, por ejemplo, “el ser es”. El ser aparece como el objeto de la inteligencia, de modo que ésta no puede pensar sin tener por objeto al ser y a sus determinaciones (los entes). No se puede pensar sin suponer implícitamente que el objeto del pensamiento *es* (al menos pensado: es idea). Este juicio (“el ser [objeto de la intuición fundamental de la inteligencia] *es*”) constituye el *principio del conocimiento*. Este principio afirma que el ser es cognoscible que también lo son los entes que participan de él. La nada (al no ser) no se puede conocer. “Lo que es es” es también un juicio evidente y constituye el *principio de identidad* y, en cuanto no puede ser afirmado y negado al mismo tiempo constituye el *principio de no contradicción*. El principio de identidad es la regla universal y suprema que hace conocer qué juicios son verdaderos. Son *verdaderos* aquellos juicios que entre el sujeto y el predicado pasa aquella identidad que se afirma. Sobre estos principios se construye la lógica, esto es, la ciencia del arte de razonar<sup>554</sup>.

La reflexión no solo nos posibilita construir conscientemente ideas y juicios; con ella además encadenamos juicios y formamos razonamientos, en una interacción

---

<sup>553</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 329, 333-335.

<sup>554</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 338-346. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 558-574.

social<sup>555</sup>.

54. En este contexto se comprenderá mejor la función del educador y docente, en relación con la oportunidad que él tiene de *ayudar a reflexionar para posibilitar la comprensión* de las cosas y sucesos.

Los objetos de las percepciones constituyen las primeras ideas adquiridas, el primer orden de conocimiento. En este sentido, la percepción debe preceder a la reflexión, pues ésta es una vuelta sobre lo ya conocido (sobre los conocimientos previos), para rehacerlos analizándolos y sintetizándolos.

Mas los objetos percibidos, y las ideas que de ellos se hacen los niños y hombres, no lo llevan de por sí a reflexionar. Para esto suceda se requiere un estímulo adecuado que llame la atención sobre algún aspecto de lo ya conocido. Este estímulo suele ser el lenguaje, acompañado de la advertencia sobre problemas o conflictos, por ejemplo, mediante comparaciones acerca de como aparecen o funcionan las cosas. Pero este lenguaje o estímulo (que incluye la expresión de todo tipo de referencias, incluso las metodológicas) debe ser, a su vez, comprensible al niño, esto es, relacionado con algo ya percibido y comprendido por medio de las palabras o signos.

“Ahora bien, el lenguaje que el niño oye de la sociedad, hace esto:

1º) Mueve el entendimiento humano a reflexionar sobre las primeras intelecciones.

2º) Y reflexionando nace a obtener nuevos conocimientos, esto es, los conocimientos de las relaciones, que ligan las cosas conocidas del primer orden. Estos conocimientos de las relaciones son los conocimientos de segundo orden”<sup>556</sup>.

55. La construcción, pues, de un método didáctico adecuado, presupone que el docente estudie detenidamente cuáles son los conocimientos previos, las cosas percibidas del niño a quien desea ayudar a crecer intelectualmente en un doble sentido: 1) percibiendo cosas nuevas, y 2) reflexionando, creando y avanzando en más altos niveles de comprensión de lo percibido, esto es, en mayores niveles de complejidad y captación de relaciones cada vez más abstractas.

“Dos son pues los desarrollos de las intelecciones humanas. Algunas no se forman primero, porque primero les falta la *materia*.

Algunas no se forman primero, porque le falta el *estímulo* al espíritu, por lo que éste no vuelve la atención a la materia que tiene y no le da forma.

Las intelecciones a las que les falta la materia no pueden ser absolutamente formadas.

A las que les falta el estímulo, no son imposibles; pero no se forman por la ausencia del estímulo.

El *método pedagógico* será por lo tanto perfecto siempre que:

1º No exija jamás que el niño haga intelecciones antes de que le sea dada la materia (del conocimiento).

2º No exigirá jamás que el niño haga intelecciones para las que le falta el estímulo”<sup>557</sup>.

56. Por otra parte, con el lenguaje, el niño primeramente une la sensación que le produce el sonido pronunciado o nombre con la sensación del objeto que aquel nombre significa. En adelante, el nombre hará las veces (será vicario, signo) de la sensación y de la idea tenida en la percepción. Por el lenguaje podrá ahora hacer la idea-imagen de las cosas ausentes, antes percibidas.

El lenguaje amplía pues grandemente la inteligencia en un doble sentido: 1)

---

<sup>555</sup> Cfr. IBAÑEZ ORCAJO, M. - MARCO STEIFEL, B. *Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula*. Madrid, Marcea, 1996.

<sup>556</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 163.

<sup>557</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 160-161. Cfr. GARCIA CARRASCO, J. - GARCIA DEL DUJO, A. *Epistemología pedagógica en Teoría de la educación*, 1996, n. 8, p. 5-42.

hacia un cierto realismo, porque le permite recordar cosas que pueden ser pensadas aun sin percibir las actualmente. Éstas parecen existir, por el llamado de la palabra, aunque no las ve, lo que abre el conocimiento hacia cosas invisibles; y 2) hacia un dominio mayor de objetos de conocimiento, pues el hombre puede pensar no solo en los objetos presentes y actualmente percibidos, sino en los que el lenguaje le recuerda. Porque el lenguaje “deviene una especie de memoria artificial”<sup>558</sup>. Ésta, a su vez, se convierte en posible materia de reflexión. El uso diverso del lenguaje estimula al niño a hacer reflexiones, aunque frecuentemente son inconscientes. Por ejemplo, el niño oye y usa la palabra “caballo”, para muy diversos ejemplares (de diverso color y tamaño); ahora bien, el hecho de oír esta palabra aplicada a diversos caballos lo lleva a reflexionar sobre lo que forma el elemento común de ese animal (“el ser o esencia de caballo”, aunque no sea un ser o esencia perfecta). El lenguaje, en este caso, el nombre común, es un estímulo para que el niño reflexione y realice una abstracción, pasando de la idea-imagen (que es una idea específica imperfecta) de caballo a la idea específica más plena<sup>559</sup>.

Las reflexiones realizadas, por su parte, podrán generar gradualmente nuevas ideas y se constituirán en materias para niveles más abstractos de reflexión, los que expresan nuevas edades de entendimiento.

La atención, por otra parte, que primero no se mueve libremente, después de estimulada por el lenguaje, adquiere en el sujeto una libertad tal que puede moverse entre objetos del pensamiento incluso sin hablar<sup>560</sup>.

*Crítica rosminiana a la concepción lockiana sobre la construcción de los conocimientos en los niños.*

57. Desde el punto de vista del idealismo objetivo de Rosmini, es posible realizar algunas críticas al empirismo de Locke.

Un punto criticable al empirismo consiste en señalar que éste, al *no distinguir a) el conocer, del b) ser consciente de conocer*, se ha cerrado la puerta a la explicación de toda idea innata que fundamente el objeto constituyente de la potencia de conocer. Locke no puede avanzar más allá de esta afirmación: “Tenemos la potencia de conocer”; pero no puede explicar en qué consiste. En consecuencia no puede explicar la diferencia ontológica entre el sentir y el conocer. Esto lleva a que Locke no pueda distinguir en la percepción, a) lo sensible sentido de b) la idea que de eso sensible nos hacemos. En la impresión quedan pues fundidas y confundidas cosas tan diversas como es el sentir una manzana y el tener una idea (conocer) de una manzana.

58. Otra consecuencia que se deriva de la confusión anterior, en que yace el empirismo, se halla en que éste *no puede distinguir netamente a) lo psicológico de b) lo lógico en el proceso de aprender*. En este contexto, es comprensible que un niño *no domine bien la aplicación* del principio de no contradicción y crea que “un negro no es un hombre” (como afirma Locke), esto es, puede creer que el concepto de *negro* excluye esencialmente el de ser *hombre*<sup>561</sup>. Mas este hecho no sería un buen argumento para sostener que los niños tienen inteligencia sin que ella posea la idea de ser. Pues la idea de ser, postulada por Rosmini, es constitutiva de la inteligencia; pero es una idea de la cual se es inconsciente; de modo análogo a como un niño puede ver los objetos sensibles sin ser consciente de que el sol, que los ilumina, es la condición de posibilidad

---

<sup>558</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 166.

<sup>559</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 174.

<sup>560</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 176 nota. Cfr. BEUCHOT, M. *Fundamentos de la interpretación de la filosofía y de la cultura en Intersticios*, 1996, n. 5, p. 11-23. APPEL, M. *Política cultural y educación*. Madrid, Morata, 1997.

<sup>561</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 608, L.IV, c. VII, n. 16.

para que él pueda verlos.

En el empirismo, pues, no se advierten y no se diferencian las condiciones de posibilidad psicológicas de las condiciones de posibilidad metafísicas y lógicas al conocer.

59. Por otro lado, Locke admite que los niños piensan sin contradecirse cuando advierten que “una vara no es un cerezo”. “La verdad se le hace patente tan pronto como ha establecido en su mente las ideas claras y distintas significadas por aquellos nombres”<sup>562</sup>. Pero no admite que esto se realice en virtud del principio de no contradicción, esto es, *en virtud de la presencia del ser en la mente* el cual impide que se confunda lo que es con lo que no es.

Ahora bien, admitir la *aplicación* en concreto del principio de no contradicción y no admitir que se halla en la mente (aunque inconsciente en su generalidad abstracta), no parece ser algo coherente; sino es el resultado de la decisión asumida por Locke según la cual el poseer un conocimiento inconsciente (tener un conocimiento y no advertir de tenerlo) es incomprendible. “Decir que una noción está impresa en la mente, y al mismo tiempo decir que la mente la ignora y que aún no la advierte, es tanto como reducir a nada esa impresión”<sup>563</sup>. Con argumentos como estos la modernidad, en cuanto ha seguido al empirismo, ha negado la presencia de todo conocimiento preconsciente, objeto de intuición, de conocimiento directo, (admitiendo el inconsciente como reducido al cajón de la memoria). Según Rosmini, el ser humano desde que nace *conoce y aplica* (inconscientemente) la idea del ser a los que son las cosas sentidas; pero *no tiene conciencia* de ello (ni de los primeros principios que se fundamentan en la idea de ser) en forma abstracta a cuando comienza a filosofar.

De acuerdo con esto, el conocimiento de todo lo innato (incluido los primeros principios) resultaba innecesario, para el empirismo. Locke ha querido explicar el origen psicológico de los conocimientos, pero *no ha advertido la necesidad de explicar la condición metafísica* de esta posibilidad. “No logro entender por qué se ha de suponer que haya impreso unos principios universales (aunque, en nuestro caso, Rosmini postula solo la universalidad de una sola idea: la idea del ser) en las mentes de los hombres, ya que esos principios que se pretende son innatos y que conciernen a lo especulativo, *no son de mucha utilidad*”<sup>564</sup>. Locke ha visto que el niño conoce de hecho esto y lo distingue de aquello; pero no ha podido advertir que este hecho exige lógicamente la posesión previa de la idea del ser de modo que se pueda distinguir, en la aplicación a los entes concretos, lo que son de lo que no son.

Su explicación de la construcción de los conocimientos es, pues, una explicación psicológica, empírica, ceñida al tiempo y lugar; pero no ha explicado las condiciones últimas de posibilidad de las construcciones que los niños pueden hacer. Este no advertir la necesidad de la metafísica es quizás el rasgo más típico y negativo de la filosofía moderna respecto de la filosofía anterior.

60. Locke admite que hay un ser de las cosas: una reflexión adecuada nos hace conocer el ser de las cosas mismas (*from the being of things them selves, when duly considered*)<sup>565</sup>. Ahora bien, ¿este ser de las cosas es conocido por reflexión y abstracción de las cosas? Pero ¿cómo se puede abstraer el ser de las cosas si antes no había sido conocido? Y ¿cómo pudo ser conocido si la inteligencia no tenía la noción de ser, no conocía absolutamente nada? Una inteligencia ¿puede ser llamada inteligencia (aun en potencia) si no conoce absolutamente nada? ¿Qué significa “poder conocer” “poten-

---

<sup>562</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 29, L. I c. II, n. 16.

<sup>563</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 23, L. I c. II, n. 5.

<sup>564</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 75, L. I c. IV, n. 21. Cfr. ROSMINI, A. // *rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, p. 101, n. 71, nota 1.

<sup>565</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 78, L. I, c. IV, n. 24 y 25.

cia de conocer”, si aún no fuera inteligente, si aún no fuera, no existiera por no conocer nada? En realidad, Locke al hablar del ser de las cosas, confunde las cosas (los entes) con el ser, reduciendo todo el ser a las cosas (sensibles).

En realidad el empirismo no parte de la observación interna plena (pues ésta le indicaría que para conocer un ente se requiere como condición, previa y lógica, el conocimiento del ser); sino que su filosofía parte de una decisión, que solo acepta la observación de los entes externos sensibles, reduciendo todo lo demás a la imaginación y al poder de ésta de crear entes no sensibles a partir de los entes sensibles.

61. La concepción empirista del aprendizaje acentúa el aspecto psicológico del mismo, las circunstancias de lugar y de tiempo en que se da la experiencia; pero tiende a desacreditar la necesidad de la forma lógica que requiere comprender lo que una cosa es. En este contexto, el empirismo *prefiere las definiciones nominales* sobre las definiciones esenciales. Aquéllas explican el significado del nombre o palabra utilizada y las definiciones operativas. “La *definición*, entonces, como lo hemos indicado ya, no es sino hacer que otro entienda por palabras cuál es la idea significada por el término que se define”<sup>566</sup>. Una definición se hace mejor, para un niño, si se enumeran aquellas ideas simples, mostrándoles las cosas, que se hallan combinadas en la significación del término definido. La definición es una explicación que se da de una palabra con otras palabras; pero no se realizan siempre según las reglas de la lógica, esto es, por una idea general (género) y por una idea específica o propia (diferencia específica).

Si bien es acertado proceder inicial y didácticamente desde donde el niño está, con su capacidad para comprender lo concreto, sin embargo, un aprendizaje acerca de lo que son las cosas no termina allí sino en el conocimiento del ser de las cosas, clasificable en estructuras lógicas comunicables. Rosmini había advertido que *el orden científico no es*, en el caso de los niños, *el orden didáctico* adecuado a ellos; pero al final uno no debía suprimir al otro, como no se puede reducir lo lógico a lo psicológico sin disminuir la capacidad de comprensión de lo real y de su estructura objetiva.

62. Otra crítica que Rosmini hace al empirismo (y al sensismo en general), respecto de la construcción de los conocimientos, consiste en que éstos creen que para formar un universal solo es necesario *quitar algo* de la sensación<sup>567</sup>. No advierten que si yo saco algo de lo sensible, eso sacado no es más que la mitad o un tercio de lo sensible y no una idea, porque no había aún nada inteligible en él; solo podría obtener otra sensación. Según Rosmini, por el contrario, la percepción intelectual comienza cuando en el sujeto se *le añade la idea del ser*, luz de la inteligencia que hace inteligible a lo sensible, de modo que el sujeto puede ahora comenzar a entender lo que antes era solo sensación.

Los empiristas y sensistas estiman que *las cosas sensibles pueden tener algo en común* y que la abstracción consiste en considerar separadamente eso común que hay en las cosas sensibles<sup>568</sup>. Pero para Rosmini, una cosa sensible *no tiene nada en común con otra*; cada una es el término de una sensación diversa. Si el contenido de dos sensaciones parece común es porque a esas sensaciones se les ha unido el conocimiento de las mismas, y a la inteligencia puede entonces aparecerle algo de lo que son en común. La comparación es una relación, algo mental; implica una idea de lo que es común.

“El sentido percibe mejor aquella parte de las cosas que consideradas por el intelecto es *común*, que no aquella que considerada por el intelecto es singular. Se reflexione que el ser una cualidad, por ejemplo, el color rojo, común a varias cosas, no quiere decir sino que esa cualidad no tiene más que *una única y misma idea* para ser conocida; mientras que las

<sup>566</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 402, L. III, c. III, n. 10.

<sup>567</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 198, n. 164.

<sup>568</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 400-1, L. III, c. III, n. 7.



otras cualidades necesitan de otras ideas diversas para ser conocidas”<sup>569</sup>.

El solo hecho de sentir muchas cosas es una condición necesaria pero no suficiente para construir ideas. Las ideas de las cosas se construyen pues, por un lado, de una manera objetiva (esto es, por participación de la luz objetiva de la inteligencia o idea del ser) y, por otro, con un acto de conocer que realiza el sujeto percibiendo intelectivamente el ente sensible.

63. La construcción de los conocimientos implica a todo el hombre: a su capacidad de sentir y a su capacidad de conocer, a su sentimiento y a su inteligencia. Las sensaciones como se hallan materialmente en nuestro sentimiento no se pueden parangonar, ni encontrar en ellas algo en común, sino *mediante una idea* con la que el sujeto las relaciona. Conviene pues afirmar que nosotros construimos esa unificación y comunidad, abstrayendo sobre la base de dos o más ideas de cosas sensibles, esto es, dejando de considerar lo diverso y fijándonos solo en lo común conocido. “La idea representa no una sensación sola, sino todas las sensaciones de las que es tipo”<sup>570</sup>.

Si no tuviésemos diversas sensaciones y solamente la idea aquellas perderían sus distinciones. Si no tuviésemos más que sensaciones ellas permanecerían siempre separadas, privadas de organización. Solo podrían tener la continuidad de una sensación que sigue a otra y la memoria sensible de esa cadena. Pero como somos a la vez sujetos sensitivos e inteligentes, podemos tener a la vez la multiplicidad de las sensaciones y la unificación de las mismas en una idea.

Mas el empirismo confundiendo “sensación” con “idea”, *no da la razón última del ser que posibilita construir los conocimientos.*

64. En el pasado la construcción de los conocimientos fue obstruida por un recargo en los datos de la memoria y una acumulación de palabras ininteligibles. En la concepción empirista la obstrucción de una correcta construcción de los conocimientos se halla en que esta construcción se ha *centrado solamente en atender a las dificultades del sujeto*, sin referencia a la necesidad que éste requiere de ir gradualmente teniendo *presente la lógica de los objetos* a los cuales se refiere el objeto de su aprender.

Rosmini hacía mención a esto cuando afirmaba que el supremo principio de la educación humana se hallaba en la *formación del sujeto a la objetividad, en la construcción objetiva de la realidad*, en “conducir al hombre a que asimile en su espíritu el orden de las cosas exteriores y no quiera conformar las cosas exteriores a los afectos casuales de su ánimo”<sup>571</sup>. Por cierto que el hombre para comprender lo real puede y debe usar su imaginación subjetiva para hacer hipótesis acerca de cómo es lo real; pero esas imaginaciones deben validarse con una referencia o refutación en la estructura objetiva de lo real y a su lógica.

65. La comprensión de los conocimientos tiene significado *verdadero* si aferra en esa comprensión el objeto que pretende, esto es, si la comprensión es *objetiva, fundada en los objetos conocidos no en la sensación del sujeto*. En caso contrario, creemos comprender pero no comprendemos: vivimos de nuestras opiniones, de nuestras construcciones arbitrarias, de nuestras sensaciones, sin correlato con la realidad. El empirismo ha pretendido dar razón de los conocimientos fundándose justamente en las cosas, pero al rechazar el fundamento de la objetividad (el ser), ha terminado fundando la construcción objetiva de las cosas solo en las sensaciones, las cuales son la modificación de nuestra subjetividad.

Por otra parte, a partir de las sensaciones, en la concepción rosminiana, nunca se podrá justificar el conocimiento y el origen de la inteligencia.

<sup>569</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 202, n. 167.

<sup>570</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. O. C., p. 217, n. 186.

<sup>571</sup> ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione*. O. C., p. 17.

“Los que hacen nacer al hombre privado de toda idea (del ser), lo hacen nacer realmente *privado de inteligencia*; y pretenden después explicar, mediante las sensaciones adquiridas, este salto inmenso, por el cual de bruto debe pasar, desarrollándose y educándose, a ser hombre. Es imposible suponer un desarrollo sin un germen intelectual que se desarrolla; y tal germen los filósofos (sensistas) se lo niegan al hombre. Ellos por lo tanto se ven obligados a suponer una cosa del todo incomprensible: que venga creada en el hombre la inteligencia en un cierto punto, ciertamente no asignable, de su vida”<sup>572</sup>.

66. Por otra parte, la interpretación que Locke hace de Aristóteles *como si el intelecto no tuviese nada innato*<sup>573</sup>, no es correcta, pues el mismo Aristóteles *admitió como innata la luz del intelecto*. Locke no solo no admite esa luz innata; sino, además, confunde como Aristóteles, la luz que es objetiva, con el sujeto conocedor; confunde la luz (que es la condición para ver) con el ojo que es la potencia del sujeto para ver. El intelecto, que es el ojo, en Aristóteles, está confundido con la luz que hace ver; el objeto está confundido con el sujeto<sup>574</sup>.

Por el contrario, según Rosmini, “la tabla rasa (el pizarrón en el cual nada se ha escrito) es el ser indeterminado, presente a nuestro espíritu”<sup>575</sup>. Nuestro conocimiento, por lo tanto, *se construye siempre*, pero a partir de algo que es dado; inicialmente sobre algo inteligible, innato y objetivo (la luz constitutiva de la inteligencia); y sobre algo innato constitutivo del sujeto en su dimensión humana (el sentimiento fundamental corpóreo, en el cual se dan las sensaciones de los entes particulares). “La *idea del ser* y el *sentimiento* son los dos elementos primigenios de todo el saber humano. A estos dos elementos se debe reportar y en ellos deben terminar todas las definiciones y todas las demostraciones”<sup>576</sup>. Sobre estos dos conocimientos previos y supuestos, pues, se construyen o se ayuda a construir los conocimientos: a partir del sentimiento fundamental es posible tener sensaciones (la experiencia sensible individual y social;) y, a partir de la idea del ser es posible la determinación de otras ideas acerca de los entes (la comprensión de lo sensible en sus relaciones). Construir conocimientos lleva pues a tener presente la dimensión material o sensible y la dimensión psíquica o espiritual del niño.



---

<sup>572</sup> Rosmini. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 33, nota 3.

<sup>573</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*: p. 57, L. I, c. III, n. 22.

<sup>574</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato*. Roma, Città Nuova, 1995, n° 400, 292, nota 1, 110.

<sup>575</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 538.

<sup>576</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Bocca, 1954, n. 16.



# CAPÍTULO V

## LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER CRÍTICO

*“El conocimiento real consiste en la percepción de los estados y las relaciones en que se encuentran nuestras ideas unas de otras... La pereza, la impaciencia, la costumbre y la falta de práctica y atención hacen caer a los hombres en malas aplicaciones del entendimiento en la búsqueda de la verdad. En toda cuestión, la naturaleza y el hábito de la prueba debería considerarse como lo único capaz de hacer que nuestra investigación sea como debería ser”<sup>577</sup>.*

LA UTILIDAD MENTAL DE LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER CRÍTICO EN LA CONCEPCIÓN EMPIRISTA DE J. LOCKE

*Doble significado de “entendimiento”.*

1. Locke advierte que el hombre, en última instancia, depende en sus decisiones del entendimiento. Éste puede ser considerado en un doble sentido: a) en un *sentido subjetivo*, como facultad que el hombre emplea para esclarecerse las situaciones conflictivas; y b) en un *sentido objetivo*, como luz procedente de las ideas de las cosas conocidas. El hombre se decide a ésta o aquella acción voluntaria, basándose en un conocimiento previo, verdadero o creído tal, procedente del entendimiento<sup>578</sup>.

La facultad o poder conocer (aspecto subjetivo), y los productos de esa facultad (los conocimientos), son los que guían al hombre. Ellos son los poderes invisibles que guían a la voluntad de los hombres.

Tiene, pues, capital importancia conocer críticamente lo que conocemos.

*Inutilidad del pensamiento formal o lógico en sí mismo.*

---

<sup>577</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963, Vol. III, III. *Of the Conduct of Understanding*, p. 236-237. LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Edición bilingüe. Barcelona, MEC-Anthropos, 1992, p. 79. AARON, R. I. *John Locke*. Oxford, Oxford University Press, 1971.

<sup>578</sup> LOCKE, J. *La conducta del entendimiento*. O. C., p. 3. Cfr. GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993. RIVERO, S. *Los saberes previos: algunos aportes teóricos* en *Aula Abierta*, 1997, n. 6, p. 14-17. CARRETERO, M. *El laberinto de la inteligencia* en *Propuestas Educativa*, 1997, n. 16, p. 6-11.

2. La lógica ha sido la única que ha tenido el privilegio de ser una técnica, enseñada en las escuelas, para dirigir la mente en las ciencias y en las artes. Pues bien, Locke, siguiendo el ejemplo de Francis Bacon, estima que la lógica no es suficiente para guiar la mente humana.

Los hombres vieron que el entendimiento no puede proceder sin algunas reglas, pero la lógica que propuso Aristóteles para curar las malas formas de pensar, se convirtió luego, ella misma, en parte del mismo mal del que desea curarse. La lógica sin bien fue de ayuda para los saberes que implican la conversación y las opiniones, sirvió de poco cuando se trató de buscar la verdad de los conocimientos acerca de las acciones reales de la naturaleza (*in the real performances of nature*)<sup>579</sup>.

Locke no estima necesario estudiar lógica para proceder con lógica, sino leer libros lógicamente escritos que ayuden a razonar bien.

“Rara vez o nunca he visto a nadie que haya aprendido a razonar bien, o hablar con elegancia, estudiando las reglas que esas ciencias pretenden estudiar”<sup>580</sup>.

3. El aval para la correcta forma de pensar no se halla, pues, “en el vano y artificial formalismo de la dialéctica”. La educación intelectual debe proponerse más bien la finalidad de obtener un razonamiento exacto, fundado “en ideas precisas” y en “formar un razonamiento justo sobre las cosas” y en concreto, en distinguir la verdad del error.

En otras palabras, la lógica no tiene valor en sí misma, o en pretender contradecir a los otros por veleidad, preocupado más por triunfar en una discusión que por buscar la verdad y la debida consideración de las cosas por sí misma.

*Culpabilidad en la falta de desarrollo intelectual.*

4. Los hombres y los entendimientos son diversos. Como nada hay innato en los hombres de una misma especie, la única causa de esta desigualdad se halla, para Locke, en la culpa que cada uno tiene por no ejercitarse y desarrollar las facultades de la mente. Las aptitudes que se encuentran en los hombres, o las ausencias de las mismas, se deben más que a ninguna otra cosa, a la falta de educación. La *educación*, en efecto, es el resultado de ser “capaz de rehusarse a la satisfacción de los propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y *seguir solamente lo que su razón* le dicta, como mejor, aunque el apetito le incline en otro sentido”<sup>581</sup>.

La falta de desarrollo intelectual se debe a varias causas: a) a la *ausencia de determinadas ideas*, b) a la falta de *astucia y práctica* en encontrar y *poner en orden las ideas intermedias*, para llegar a conclusiones correctas; c) al deseo de “evitarse las penalidades y las *molestias de pensar e indagar por sí mismos*” que los lleva a elegir a otros que piensen por él (docentes, vecinos, sacerdotes, demagogos, etc.); d) al poner a la pasión en lugar de la razón, de modo que los que así obran han decidido hacer lo que les conviene, lo que es de su interés o partido y no lo que indica la razón; e) a la falta de visión amplia, profunda y global. Éste último es un defecto de desarrollo intelectual del que casi nadie escapa.

---

<sup>579</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 207. Cfr. GIBSON, J. *Locke's Theory of Knowledge and its Historical Relations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1931.

<sup>580</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963. Vol. IX. *Some Thoughts Concerning Education*, n. 188. Cfr. LOCKE, J. *On Education*. New York, Teacher College Press, 1971, p. 149. *Pensamientos sobre educación*. Madrid, Akal, 1986, n. 188, p. 243.

<sup>581</sup> LOCKE, J. *Some Thoughts Concerning Education*, n. 33. Cfr. LOCKE, J. *La racionalidad del Cristianismo*. Madrid, Paulinas, 1977. DYER, W. *Glück der positiven Erziehung: so werden Kinder frei, kreativ und selbständig*. München, MVG Verlag, 1992.

“Todos somos cortos de vista, y con mucha frecuencia no vemos más que un aspecto del tema; nuestra visión no alcanza a todo lo que tiene conexión con él. Creo que ningún hombre está libre de este defecto. Vemos sólo en parte y conocemos sólo en parte, y por esto no es extraño que no concluyamos correctamente nuestros razonamientos, basándonos en nuestras perspectivas parciales”<sup>582</sup>.

5. De aquí que la *falta de desarrollo social*, si bien es un defecto de cada uno que no aprende, es además, un defecto de relación social y frecuentemente de soberbia moral. Siempre es útil hablar y consultar a los otros, aun cuando sean más pobre en capacidad, rapidez o penetración, pues “uno nunca lo ve todo... ni rebaja a nadie comprobar que otros pueden tener nociones de cosas que a él le han escapado”<sup>583</sup>.

Por lo general, las personas razonan correctamente, esto es, sacan conclusiones coherentes de los principios de los que parten. “El motivo más frecuente (si no el único)” de los errores se halla en que quien razona parte de principios solo parciales y muchos aspectos no caen en consideración y, aunque razona bien, sus conclusiones son parciales.

El *narcisismo intelectual* hace que algunas personas se cierren en sí mismas, o en un cierto número limitado de amistades y de libros, y que pongan atención solo a cierto tipo de ideas, y se miren a sí mismas como a las personas más sabias del mundo.

*Conocimiento abierto a la crítica.*

6. Lo dicho nos lleva a considerar que el conocimiento para permitirnos desarrollarnos debe ser un conocimiento abierto a la crítica.

La crítica se ejerce mediante juicios, los cuales en su predicado analizan lo que se dice del sujeto de modo que nada sea confuso e indistinto. “No podemos jamás recibir como verdad nada que se oponga directamente a nuestro conocimiento claro y distinto”<sup>584</sup>. Sin esa claridad y distinción no podemos constar si las ideas están de acuerdo; y conocer implica percibir el acuerdo o desacuerdo de nuestras ideas<sup>585</sup>. El principio de no contradicción es una generalización del ejercicio de conocer aplicado primeramente a “ideas particulares”.

El criterio fundamental para conocer críticamente es entonces el principio de no contradicción. No hay actitud crítica cuando afirmo, por ejemplo, que “el círculo es un cuadrado”. Esto es más bien un pre-juicio, o sea, una afirmación realizada antes de llevar a cabo un juicio en donde se analiza la relación entre el sujeto y el predicado de una proposición.

“Prejuizar las ideas de otros antes de haberlas examinado no es mostrar su oscuridad, sino ponerla en nuestros propios ojos”<sup>586</sup>.

---

<sup>582</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 208. Cfr. DELVAL, J. *Una escuela para el desarrollo y la autonomía del niño* en el libro del autor: *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Paidós, 1991, p. 217-236.

<sup>583</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 209. LOCKE, J. *Perception and Our Knowledge of the External World*. London, Fontana, 1967. Cfr. RIBOLZI, L. *Sociología e processi formativi*. Brescia, La Scuola, 1993. RUSSELL, B. *L'educazione e l'ordinamento sociale*. Scandicci, La Nuova Italia, 1992.

<sup>584</sup> LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Collegated and Annotated with Biographical, Critical and Historical Prolegomena by Alexander Campbell Fraser. New York, Dover, 1947. Vol. I-II. LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E., 1986. L. IV, c. XVIII, n. 5, p. 697. JENKINS, J. J. *Understanding Locke*. Edimburgo, University Press, 1983.

<sup>585</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. O. C., L. IV, c. I, n. 1-5, p. 523.

<sup>586</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 211. Cfr. JOLLEY, N. *Leibniz and Locke*.

Cada hombre lleva en sí un criterio del que puede hacer uso, y este criterio es la razón natural. Esta razón se pierde solo por los prejuicios (*prejudices*) asumidos, las sospechas presuntuosas y la estrechez intolerante de nuestras mentes. Frecuentemente se asume como verdadero solo lo que es un prejuicio: "Los fundadores o líderes de mi partido son buenas personas y, por lo tanto, sus dogmas son verdaderos". O bien se afirma: "Esa es la opinión de una secta errónea, por lo tanto, es falsa". "Eso es nuevo, por lo tanto, es falso".

7. Es fundamental pues "ejercer la libertad de la razón" y dar al entendimiento la formación adecuada para incrementar al máximo su capacidad.

Es la práctica la que hace ser crítica a la mente: le *hace aplicar un criterio* para distinguir, discriminar, analizar. Es necesario, desde niño, animar a quien aprende a ser crítico, a "intentarlo una y otra vez".

8. Mas ¿cuál es el criterio para la crítica? Locke no duda en sostener que "la mente debe tener algún fundamento en el que apoyarse". Psicológicamente la inteligencia permanece inquieta e insegura hasta no encontrar alguna hipótesis para fundamentar la proposición que se le presenta. Pero el fundamento puede ser "verdadero o falso, sólido o frágil".

Locke supone que nuestras formas temperamentales de ser nos inclinarían a un uso correcto del entendimiento si ellas siguieran las "inclinaciones de nuestra naturaleza" para ese uso correcto del entendimiento. Mas no aclara nunca en qué consisten esas inclinaciones: ¿Constituyen acaso una tendencia irracional que nos conduce a la racionalidad? Locke sugiere que el entendimiento humano es capaz de usar "principios seguros e incuestionables", pero para ello se requiere el uso y el ejercicio frecuente del entendimiento.

9. Locke atribuye la *falta de un pensar crítico* a la falta de ejercicio estricto al razonar. Pocos son los que, desde jóvenes, investigan "las relaciones en una serie larga de consecuencias hasta sus más remotos principios"<sup>587</sup>.

La falta de crítica se manifiesta en el operar rutinario, con el cual atiende cada uno a sus asuntos profesionales, al que tienen por perfecto; y si alguna vez algo sale mal lo atribuyen a cualquier otra cosa antes que a *la falta de reflexión* y de práctica para advertir las relaciones de las cosas. La mayoría de la gente estima que tiene un entendimiento más que suficiente para desarrollar su tarea; se halla contenta con el uso insuficiente de su intelecto; no se molesta por buscar métodos para perfeccionar su mente (*methods of improving his mind*).

Ser crítico no consiste en usar mecánicamente un método; sino en acostumbrar pronto la mente a ejercitarse "en observar las conexiones entre ideas y a seguirlas encadenadamente"<sup>588</sup>.

Ser crítico es ser racional. Pero la naturaleza no nos hace racionales por el hecho de nacer; sólo nos da las semillas para ello. "Hemos nacido para ser, si queremos, seres racionales, pero solamente el hábito y el ejercicio nos hacen serlo"<sup>589</sup>. Nada nos ayuda mejor, para lograr esto, que las matemáticas, la cual utiliza un método pre-

---

Oxford, Clarendon Press, 1984. LEPELIER, G. *La communication pédagogique: des techniques d'expression au développement personnel*. Toulouse, Privat, 1992.

<sup>587</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 218. Cfr. MARTÍNEZ, F. - EZQUERRO, J. *Reglas explícitas y cognición genuina: el Talón de Aquiles de los modelos conexionistas* en *Estudios de Psicología*, 1996, n. 56, p. 3-26. AGAZZI, J. *Irrationalism Today* en *Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 1982, n. 2-3, p. 127-146.

<sup>588</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 220. Cfr. JIMÉNEZ, L. *Aprendizaje secuencial: modelos de reglas versus modelos conexionistas* en *Cognitiva*, 1996, n. 2, p. 235-255.

<sup>589</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 220.



ciso, definiciones claras y un razonamiento deductivo riguroso, y nos hace capaces de generar en la mente el hábito de razonar “concisa y ordenadamente”.

10. Ser crítico implica, pues, *observación* (de las relaciones entre las cosas y entre las ideas, lo que supone captar la conexión entre causa y efecto o viceversa) y *lógica*, esto es, reflexionar encadenadamente sin contradicción (lo que supone advertir los puntos de partida, los supuestos, los axiomas o principios y las conclusiones).

Esta es una cuestión de hábito aplicado a los problemas de la realidad física y social; y no una cuestión de ejercicio formal de la lógica sobre el vacío de los signos abstractos. Quien adquiere este hábito de razonar lo aplicará con el tiempo a todos los sectores de su vida. La razón consiste en *la facultad de deducir verdades particulares desconocidas, a partir de principios ya conocidos o admitidos como verdaderos*<sup>590</sup>.

11. Mas ser crítico implica, además, razonar empleando *sistemas complejos de ideas abstractas relacionadas entre sí*. Y esto es justamente lo que las escuelas pueden ayudar a lo formar en los hombres. La mayoría de los hombres asumen dos o tres reglas concretas de las que sacan inmediatamente las normas de sus conductas y las formas de comprender las cosas. Recurren a sus viejas máximas una y otra vez para reforzar todas sus verdades<sup>591</sup>. Si abandonan esas máximas, creen abandonar toda verdad y certeza posterior.

Ser crítico implica “trabajo y aplicación”, “tiempo y esfuerzo”.

“Es sólo la práctica lo que desarrolla nuestras mentes, así como nuestros cuerpos, y no debemos esperar nada de nuestros entendimientos a no ser que sean perfeccionados por los hábitos”<sup>592</sup>.

12. Ser crítico supone, además, *examinar los principios*. Se es crítico, no solamente porque se sabe razonar, sino en función de la búsqueda de la verdad, y por efecto de la verdad. Ser crítico implica tener conocimiento consciente de los límites de nuestro saber: conocer lo que se sabe y lo que no se sabe, y no confundir conocer con un ciego asentimiento dado a algunas proposiciones.

Es indudable que la construcción de un saber crítico implica (además del deseo de aprender y de la posibilidad de estudiar), *instituciones políticas y sociales que deseen promover un conocimiento crítico* de las cosas. Por el contrario, con frecuencia, los ciudadanos “están muy limitados por las leyes de sus países y por la estrecha vigilancia de aquellos que muestran un gran interés por mantenerlos en la ignorancia, temerosos de que cuanto más lleguen a saber menos crean en ellos”<sup>593</sup>.

Mas de todos los hombres, “el más esclavizado es quien lo está en su entendimiento”<sup>594</sup>.

El conocimiento crítico, que libera la mente, se construye: a partir de un principio (no aceptado ciegamente o por la autoridad de otro), construido con ideas que excluyen la contradicción, y a las que se les van anexando otras ideas, también sin contradicción, con nombres precisos y significado invariable. El principio pues de toda crí-

<sup>590</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 25, L. I, c. II, n. 9. Cfr. CHANDLER, M. - BOUTILLIER, R. *The Development of Dynamic System Reasoning* en *Human Development*, 1992, n. 35, p. 121-137. CLARET, J. *Organizar o pensamento*. Porto, Porto Editora, 1992.

<sup>591</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 221.

<sup>592</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 222. Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, A. *Algunas características de los procedimientos lógicos del pensamiento de los estudiantes de nivel superior* en *Revista Cubana de Educación*, 1994, Vol. 9, n. 1-2, p. 91-102.

<sup>593</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 715, L. IV, c. XX, n. 4. LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963: Vol. VI. *Four Letters on Toleration*. Cfr. GONZÁLEZ, V. *Filosofía para niños: ¿Educación o adoctrinamiento?* En *Didac*, n. 28, 1996, p. 27-30. LEYDEN, W. *Hobbes e Locke. Libertà e obbiezione politica*. Bologna, Il Mulino, 1984.

<sup>594</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 718, L. IV, c. XX, n. 6.

tica yace en la no contradicción entre las ideas y la realidad, y entre las ideas entre sí.

“Mas, como el conocimiento de la certeza de los principios, así como el de todas las demás verdades, *depende únicamente de la percepción que tenemos del acuerdo o del desacuerdo de nuestras ideas*, la manera de adelantar nuestro conocimiento no es, estoy seguro, recibir a ciegas y con una fe implícita comulgar con los principios; sino que es me parece, adquirir y fijar en la mente unas *ideas claras, distintas y completas*, hasta donde eso sea posible, y anexarles unos nombres debidos y de significación invariable. Y así, quizás, sin ninguno otros principios, sino puramente considerando esas ideas y considerándolas las unas respecto de las otras, descubriendo su acuerdo o desacuerdo, y sus diversas relaciones, adquiriremos más conocimiento verdadero y claro mediante la observancia de esta regla única”<sup>595</sup>.

13. Más el saber no se reduce a un saber acerca de algo concreto, sensible, observable. Este saber se prolonga en un saber mediante la consideración de nuestras ideas abstractas.

Las verdades generales se fundamentan en *las relaciones* de las ideas abstractas. La sagaz y metódica búsqueda de esas relaciones es el único camino para hallar la verdad de los principios abstractos que constituyen las leyes de las ciencias. Pero si bien las ideas simples son verdaderas por el hecho de que “son recibidas de la existencia real de las cosas”, las ideas abstractas son sólo productos del entendimiento, creadas para la conveniencia de la comunicación, que deben verificarse o refutarse<sup>596</sup>.

*La construcción del saber crítico sobre lo empírico.*

14. Las matemáticas y las ciencias que solo manejan ideas sin una necesaria referencia al mundo real utilizan un método basado en ideas no contradictorias: construyen sus principios y deducen sus conclusiones. La *verdad en ellas es coherencia* entre las ideas, entre los principios y las conclusiones, entre los axiomas asumidos y las conclusiones coherentes de sus a teoremas.

Mas las ciencias naturales que tratan de los cuerpos físicos (y de la realidad en general) solo pueden progresar por la experiencia y deben utilizar un “método muy diferente”, el cual “nos envía desde nuestros propios pensamientos hacia las cosas mismas, tales como existen”<sup>597</sup>. En estas ciencias, la verdad ya no es solo coherencia o no contradicción, sino que implica además *el acuerdo o desacuerdo entre los signos* (sean éstos ideas y palabras, o las proposiciones: mentales y verbales) y *las cosas significadas*<sup>598</sup>. Y dado que todos somos falibles, no es suficiente creer que estamos en la verdad. Llegar a la verdad requiere entonces investigación sobre lo real<sup>599</sup>. La *verdad* de las ideas acerca de la realidad (*reality*) consiste, entonces, en la correspondencia estable (*steady correspondence*) que ellas tienen con las distintas constituciones de los seres reales (*constitutions of real beings*). Nuestro conocimiento es real cuando hay correspondencia entre nuestras ideas y la realidad de las cosas<sup>600</sup>. El entendimiento para ser

<sup>595</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 645, L. IV, c. XII, n. 6. Cfr. LOUGHLIN, L. *La educación en Locke*. Bs. As., Huemul, 1967.

<sup>596</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 419, 422, L. III, c. V, n. 2, 7. Cfr. MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988.

<sup>597</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 647, L. IV, c. XII, n. 9. Cfr. MARTÍNEZ FREIRE, P. *La nueva filosofía de la mente*. Barcelona. Gedisa, 1995.

<sup>598</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 574, L. IV, c. V, n. 2.

<sup>599</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 141, L. II, c. XI, n. 15. Cfr. P. 265, L. II, c. XXI, n. 72. Cfr. NISSANI, M. *Experimental Studies of Belief Dependence of Observations and of Resistance to Conceptual Change in Cognition and Instruction*, 1992, n. 9(2), p. 97-111. NOT, L. *Las pedagogías del conocimiento*. México, F.C.E., 1983.

<sup>600</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 357, L. II, c. XXX, n. 2. P. 537, L. IV, c.

empíricamente verdadero tiene la "obligación de conformarse a lo que encuentra en los objetos externos", y no hacer que "la naturaleza inalterable de las cosas concuerde con sus propias predeterminaciones"<sup>601</sup>.

15. Como nuestras facultades no son aptas para poder penetrar hasta la estructura interna y hasta las esencias reales de los cuerpos, debemos *hacer hipótesis acerca de cómo puede ser la realidad*. Pero una hipótesis no es algo cierto, ni la realidad se deja descubrir solo por la contemplación de nuestras ideas. Allí tienen que ser la experiencia, la observación y la historia natural, por medio de los sentidos, las que nos ofrezcan ideas acerca de cómo son las cosas.

La hipótesis es una "conjetura muy dudosa". Una *hipótesis* es la construcción de un juicio en el que se unen o separan ideas, "cuando su acuerdo o desacuerdo seguro no es percibido, sino meramente presumido"<sup>602</sup>. Por ello no podemos aceptar una hipótesis u opinión precipitadamente "hasta no haber examinado con esmero las particularidades del caso, y haber realizado varios experimentos en aquella cosa que queremos explicar por medio de la hipótesis, para ver si así contesta debidamente"<sup>603</sup>.

Locke desearía que investigásemos sin admitir conocimiento o hipótesis previa; sino que el conocimiento debería surgir como una verdad segura a partir de los casos singulares observados, comparados y clasificados en lo que tienen de común.

"El procedimiento más seguro y certero es *no tener opinión en absoluto* hasta que haya examinado (directamente la naturaleza de las cosas en sí mismas) y no prestar la mínima atención a las opiniones o los sistemas de otros hombres sobre el asunto"<sup>604</sup>.

16. El que llega a una demostración matemática (advirtiendo la conexión y la dependencia de las ideas hasta la definición en que se fundamenta cada una de ellas, respetando la coherencia en todo el proceso) no necesita seguir investigando. Pero cuando tratamos no con objetos mentales, sino con objetos complejos de la realidad, (dado que la realidad compleja no es cognoscible en sí misma sino a través de las hipótesis, es decir, de nuestras ideas), es necesario considerar todos los argumentos por ambos lados, enfrentarlos unos a otros, de modo que *uno sirva de criterio de verdad para el otro*.

En la observación de los hechos deberíamos tener presente lo que ven u observan otros (resultado de diversas observaciones); aunque no deberíamos enredarnos en la diversidad de las interpretaciones o hipótesis que otros hacen; sino mantener una indiferencia respecto de ellas. Pero aún así, "el balance total determinará la decisión del entendimiento", en cuanto una observación puede ser más probable que otra. Incluso para formular un juicio probable, razonable es necesario tener en cuenta los diversos puntos de vista.

"Las mentes de los hombres... no pueden formar sus opiniones basándose en un simple punto de vista, cuando hay tantos otros que es necesario tener en cuenta y que se deberían incluir en el cálculo antes de poder formar un juicio correcto. Esto ampliaría sus mentes y daría una libertad legítima a sus entendimientos que les permitiría no hallarse inmer-

---

III, n. 3. P. 536, L. IV, c. II, n. 15. Cfr. VÁZQUEZ, St. *Constructivismo, realismo y aprendizaje*. Bs. As., CIAFIC, 1995.

<sup>601</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 255. Cfr. DARÓS, W. *Verdad, error y aprendizaje infantil en el pensamiento de A. Rosmini* en *Revista Española de Pedagogía* n. 195, 1993, p. 325-352.

<sup>602</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 657, L. IV, c. XIV, n. 4.

<sup>603</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 651, L. IV, c. XII, n. 13. Cfr. RADNITSKY, G. K. *Popper a favor de la verdad y la razón en Teorema*, Vol. XII/3, 1982.

<sup>604</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 269-270. Cfr. VALLECILLOS JIMÉNEZ, A. - BATANERO BERNADEU, M. *Aprendizaje y enseñanza del contraste de hipótesis: concepciones y errores en Enseñanza de las ciencias*, 1997, 15(2), p. 189-197.

... en el error debido a los prejuicios, la pereza o la precipitación”<sup>605</sup>.

Como la realidad compleja no es perceptible por sí misma, el consenso sobre lo que percibimos parece ser necesario.

17. Es indudable que el pensamiento crítico es resultado del largo proceso de haber sometido a las hipótesis posibles a la prueba de la no contradicción con a la realidad y sus consecuencias

La *falta de pensamiento crítico*, aplicado a las cuestiones de la realidad, puede deberse pues a la falta de dominio del que piensa, de modo que no puede sostener por largo tiempo razonamientos prolongados ni someter a prueba a diversas hipótesis. Otros no son críticos porque les falta el deseo de la investigación: prefieren una vida más placentera o dedicada a los negocios. Otros finalmente no se interesan de lo que no favorecería las opiniones que mejor se acomodan a sus prejuicios, a sus modos de vida y a sus propósitos y “se conforman con recibir, sin examen y bajo palabra de otro, aquello que más les conviene y que esté de moda”<sup>606</sup>.

18. La *falta de pensamiento crítico ante la realidad* puede deberse, en suma, a dos grandes causas: A) Algunos hombres se atienen a principios sin haberlos examinados y juzgan, con ellos, la realidad; de este modo son “hechos reales” solo las cosas que se ajustan a los principios acríticamente asumidos. B) Otros hombres no se oponen a los más variados datos de los sentidos, pero no admiten el significado o explicación diversa que otros dan de esos datos.

Ahora bien, el *criterio de verdad empírica*, según Locke, está dado por la *evidencia* que aparece a los sentidos (evidencia perceptiva) y acompañada de la reflexión sobre los mismos. La evidencia, al apoyarse en “las cosas mismas”, produce la convicción de estar en la verdad respecto de lo que conocemos. Todo asentimiento dado contra la evidencia, o más allá de la evidencia, es un prejuicio. Si “la verdad no pudiese ser confirmada por su propia evidencia”, no habría defensa contra el error: verdad y falsedad significarían la misma cosa<sup>607</sup>.

*Formas de conocer, evidencias y pensamiento crítico.*

19. Carece de pensamiento crítico quien se ha habituado a asentir sin evidencia (*to assent without evidence*). Las opiniones o hipótesis deberían ser “aceptadas en la medida en que la evidencia, y sólo ella, dé testimonio de su verdad”<sup>608</sup>. La evidencia (*evidere*: lo que manifiesta lo que es con solo verlo), es entonces, para Locke, el criterio, el indicador, la medida de la verdad de un conocimiento.

Locke admite tres tipos de conocimientos y de evidencias:

A) El conocimiento *intuitivo*, o sea, la comparación inmediata de dos ideas cualesquiera<sup>609</sup>. De este conocimiento surge la *evidencia propia de un conocimiento directo: la*

<sup>605</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 223. Cfr. LÓPEZ ALONSO, A. *Relaciones entre lógica y juicios de valor. Relaciones entre procesos de coherencia de razonamiento y proceso de categorización jerarquizante en Signos Universitarios*, 1996, n. 29, p. 17-68. TORRE, S. y otros. *Errores y currículo. Tratamiento didáctico de los errores en la enseñanza*. Barcelona, PPU, 1994.

<sup>606</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 717, L. IV, c. XX, n. 6.

<sup>607</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 229, 251, 253, 268.

<sup>608</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 266-267. Cfr. STRIKE, K.. - EGAN, K. *La autonomía como objeto de la educación en Ética y política educativa*. Madrid, Narcea, 1981: “La **autonomía intelectual** requerirá, en primer término, que una persona no acepte ninguna de sus creencias importantes principalmente bajo la autoridad de otros, sino según su propia experiencia, su propia reflexión, sobre la evidencia y el argumento, y su propio sentido de lo que es cierto y verdadero”. (p. 102).

<sup>609</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 528, L. IV, c. II, n. 1

*evidencia intuitiva*. Por esta evidencia resulta imposible negar percepción de la relación de acuerdo o desacuerdo entre dos ideas: por ejemplo, entre la idea de cuadrado y la idea de círculo.

El conocimiento intuitivo es posible, según Locke, porque la mente que conoce una idea, conoce también que es distinta de las demás. La mente conoce pues la identidad de una idea y por ello también la diferencia con toda otra idea; y esto lo hace sin ninguna posibilidad de duda, con evidencia. De aquí surge la necesidad de afirmar que *el ser es* (principio de identidad), y que *es imposible que algo sea y no sea al mismo tiempo* (principio de no contradicción).

“Es el primer acto de la mente (sin el cual jamás puede ser capaz de conocimiento alguno) conocer cada una de sus ideas por sí solas y distinguirlas de las demás. Todo el mundo advierte en sí mismo que conoce las ideas que tiene, y, también, que conoce cuando alguna de ellas se ofrece a su entendimiento, y qué sea esa idea; y que cuando se ofrecen más de una, las conoce con distinción, sin confundir unas con otras”<sup>610</sup>.

Siempre que la mente percibe con atención dos ideas significadas por los términos, que son afirmadas una respecto de la otra, y advierte con una sola mirada que es la misma, adquiere “desde ese momento la certeza infalible de la verdad de semejante proposición”, como cuando afirma “*todo lo que es* (primera idea), *es*” (segunda idea); o “*lo que es* (primera idea), *no puede no ser*” (segunda idea).

Según Locke toda idea es evidente porque “es imposible no percibir lo que se percibe”, independientemente de que su contenido sea más o menos general, abstracto o comprensivo<sup>611</sup>. No conocemos primero los principios y luego las cosas singulares. Un niño conoce que una persona extraña no es su madre mucho antes de que sepa que *es imposible que una cosa sea y no sea*. “Las ideas que primero están en la mente es obvio que son acerca de cosas particulares, de donde, por grados lentos, el entendimiento procede hacia algunas pocas ideas generales”<sup>612</sup>. La *evidencia* y la certeza de nuestras ideas no procede pues de los primeros principios o de una idea universal; sino de una idea particular que es percibida y no puede no ser percibida como lo que ella es, distinta de toda otra. Locke no parte, pues, de la *evidencia del ser* presente a la mente; sino de la *evidencia de la percepción del ente que percibe como tal ente*.

20. **B)** Un segundo tipo de conocimiento es el *demostrativo*. El conocimiento demostrativo examina el acuerdo o desacuerdo de dos ideas mediante la intervención de algunas otras. Por ejemplo, cuando un matemático prueba que los tres ángulos interiores de un triángulo son iguales a dos rectos. Esto no lo logra hacer con una sola mirada intuitiva. En este caso es necesario servirse de otros ángulos. Las ideas y ángulos intervinientes se llaman *pruebas*. Y el acuerdo logrado se llama *demonstración*, pues muestra al entendimiento que es así y no de otro modo. De este tipo de conocimiento surge la *evidencia propia de un conocimiento demostrativo*, esto es, una *evidencia racional* que se manifiesta en la *conclusión de un razonamiento demostrativo*.

21. **C)** Un tercer tipo de conocimiento es el *perceptivo* mediando la sensación. De este tipo de conocimiento surge la *evidencia propia del conocimiento por percepción sensible*, esto es, la evidencia “de la existencia de objetos externos particulares, en virtud de esa percepción y de esa conciencia que tenemos de la efectiva entrada de

<sup>610</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 593, L. IV, c. VII, n. 4.

<sup>611</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 593, L. IV, c. VII, n. 4. Cfr. BOBURG, F. *La rehabilitación ontológica de la percepción* en *Revista de Filosofía*, 1995, n. 83, p. 117-136.

<sup>612</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 596, L. IV, c. VII, n. 9. Cfr. MALDONADO VELOZA, F. *No existe la inducción: La objección de Lakatos a Popper* en *Interciencia*, 1994, n. 5, p. 252-257.

ideas procedentes de ellos”<sup>613</sup>.

Locke es *empírico e inductivista*. Estima que el conocimiento verdadero se aprende construyéndolo, parte por parte y sistemáticamente, sobre las percepciones simples y claras de lo sensible.

“En el aprendizaje, todo lo que se ofrezca a la mente de una vez debería ser tan *simple* como sea posible; y, una vez *comprendido* y totalmente *dominado*, se puede añadir la parte siguiente todavía desconocida; las proposiciones simples y desembrrolladas son las que sirven para esto, y tienden a la *claridad*, que es lo que se pretende principalmente”<sup>614</sup>.

En fin, la actitud crítica se basa, negativamente, en que “todos los hombres son falibles” y en que la verdad no puede “establecerse por medio del sufragio de las multitudes”<sup>615</sup>; y, positivamente, en que los sentidos nos dan ideas simples verdaderas, fundamento de la evidencia perceptiva. A partir de esta evidencia, si se procede inductiva y coherentemente, se llega a verdades generales demostradas.

“Quien no quiera engañar debe construir sus hipótesis sobre hechos y demostrarlas por vía de experiencia sensible, y no establecer una presunción de hecho en favor de sus hipótesis, es decir, suponer que así es el hecho”<sup>616</sup>.

22. Las proposiciones, que constituyen las hipótesis, pueden ser de dos clases: A) *proposiciones de suyo evidentes o tautológicas* (el ser es el ser; el cuadrado es el cuadrado); o B) *proposiciones de hecho*, (esto es un hierro) y entonces es necesario dar una razón suficiente que pruebe por qué es de hecho así. Para este último caso, no es una prueba el aportar una hipótesis creada para justificar el hecho. Una hipótesis explica un hecho (no lo prueba); pero ese hecho no hace verdadera la hipótesis.

“De este modo cualquier cosa puede ser probada: basta suponer que todos los relojes piensan mientras se mueve el péndulo, para probar inmediatamente que mi reloj estuvo pensando durante toda la noche anterior”<sup>617</sup>.

<sup>613</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 529-535, L. IV, c. II, n. 2-15.

<sup>614</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 169. Cfr. CLARET, J. *Organizar o pensamiento*. Porto, Porto Editora, 1992. APARICIO, J. *El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza en Tarbiya*, 1995, n. 10, p. 23-38.

<sup>615</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 725, L. IV, c. XX, n. 17. Cfr. P. 265, L. II, c. XXI, n. 72. Cfr. RODRIGUEZ ARAMAYO, R. y otros. *En la cumbre del criticismo. Simposio sobre la "Crítica del juicio" de Kant*. Barcelona, Anthropos, 1992.

<sup>616</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 88, L. II, c. I, n. 10. Cfr. RODRÍGUEZ MORENO, M. *La representación y el aprendizaje de conceptos en Tarbiya*, 1993, n. 3, p. 59-79.

<sup>617</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 88, L. II, c. I, n. 10. Locke, sin embargo, utiliza esta misma forma de “prueba” para admitir que no hay en el hombre ninguna idea innata. Parte admitiendo que “no podemos pensar sin tener conciencia de ello” (L. II, c. I, n. 10): esto parece obvio a Locke, hasta tal punto que no necesita ser probado. Luego admite que cuando dormimos no tenemos conciencia de estar pensando. De aquí deduce que el hombre no piensa siempre, no tiene siempre presente alguna idea innata. *Locke no admite que podamos tener conocimiento sin tener, al mismo tiempo, conciencia de conocer*; por ello, sostiene que suponer que toda la noche estuve pensando, sin que yo mismo pueda percibir (tener conciencia) que pienso, es admitirlo sólo porque otra persona supone que siempre estoy pensando.

Locke razona y prueba de esta manera: Pensar es tener conciencia de pensar; tener una idea supone tener conciencia de esa idea; pero no se da siempre esta conciencia (por ejemplo cuando dormimos); luego no existe una idea innata, esto es, una idea siempre pensada porque no tenemos siempre conciencia de ella.

Lo empírico de esta “prueba” consiste en advertir que no siempre tenemos conciencia de un objeto o de una idea pensada; pero no es empírico identificar pensar con tener conciencia de pensar; *conocer con tener conciencia del objeto conocido*. Esta identificación es obra de Locke, asumida desde el inicio como un principio evidente. Locke, (si deseaba establecer empíricamente



23. La *actitud crítica* ante lo empírico requiere dos cosas: A) que nadie se encañe con ninguna opinión, ni desee que sea cierta hasta que sepa que lo es; B) que todos pongan a prueba sus principios para saber si son verdaderos<sup>618</sup>.

La libertad de pensamiento consiste, ante todo, en la libertad para examinar los propios principios, y en no recibirlos como verdadero si no son tales. Quien no recibe un principio por basarse en la evidencia percibida, sino por la autoridad o por otro motivo, más que entendimiento tiene fantasía<sup>619</sup>.

Debemos *protegerlos contra las imposiciones de las autoridades y de la fantasía*. Deberíamos ser indiferentes a las diversas hipótesis ante de examinarlas. Los fanáticos no son indiferentes a sus propias opiniones; por el contrario, las creen sin más verdaderas.

24. Si una mente no se construye críticamente ante las hipótesis, y las asume como principios verdaderos, lleva a que luego cuando los hombres deben admitir que sus principios eran falsos, desechen todos los principios y se vuelvan *escépticos*, creyendo que nadie es capaz de llegar a la verdad y que ésta en realidad no existe.

*Aprender a ser críticos.*

25. La propuesta de Locke para generar un *saber crítico* acerca de lo empírico se reduce, pues, a lo siguiente: a) partir de *hechos* concretos (sean agentes naturales observables en sus interacciones con los cuerpos, sean agentes voluntarios como las acciones de los hombres en la sociedad, sean opiniones), para hacernos ideas claras de los mismos, con nombres correspondientes, y considerar las distintas relaciones de los hechos<sup>620</sup>; b) *sacar conclusiones*, c) que se convierten *inductivamente en reglas o leyes*, d) para el conocer, e) y para el actuar. F) Ser crítico es ser *prudente al observar* (estar atento para no ver ni más ni menos que lo que existe) y *observar sistemáticamente*, para obtener un conocimiento claro que es, para Locke, sinónimo de conocimiento verdadero. "La mayor parte del conocimiento (verdadero) consiste en una percepción distinta de las cosas, que son distintas en sí mismas... En esto, los que plantean una cuestión no hacen más que separar y desenredar sus partes unas de otras, y una vez desenredadas, ponerlas en su verdadero orden"<sup>621</sup>.

Esto implica hacer por sí mismo las observaciones ("observar cada mínima diferencia") y reflexionar sobre ellas, para advertir las contradicciones y clasificarlas por lo que tiene en común. Esta clasificación "da a la mente unas perspectivas más generales y amplias". Al "unificarlas sólo basándonos en lo que coincidan entre ellas y nada más", aparece el ser mismo de las cosas, "que abarca todas las cosas", esto es, la *idea general*, un concepto claro y racional<sup>622</sup>. No se puede elevar a la categoría de idea general o axioma todo dato que se encuentra: los hechos deben ser confirmados o refutados con la observación cuidadosa de otros hechos.

---

un principio empírico de su filosofía) debería haber probado empíricamente *por qué no existe y no puede existir un conocimiento no consciente*. La hipótesis filosófica de Locke explica un hecho (no siempre somos conscientes de conocer un objeto o tener una idea); pero este hecho no explica la hipótesis de que no existe ni puede existir un conocimiento innato, una idea innata.

<sup>618</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 231.

<sup>619</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 232. Cfr. GRIMAL, P. *Los extravíos de la libertad*. Barcelona, Gedisa, 1991. NARANJO DE ADARMES, S. *La libertad: Un desafío a la educación en Universitas 2000*, 1996, n. 4, p. 99-112.

<sup>620</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 249.

<sup>621</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 274-275. Cfr. BOHN, D. - PEAT, D. *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Barcelona, Kairós, 1988.

<sup>622</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 261.



"Los hechos concretos son las bases indiscutibles sobre las que se construye nuestro conocimiento político y natural.

La utilidad que los entendimientos les dan es la de *sacar conclusiones* a partir de ellos, que pueden constituirse en *reglas del conocimiento* y, consecuentemente, de la *práctica*.

La mente no obtiene, con frecuencia, el beneficio que debería de la información que recibe de los informes... porque (éstos) son demasiado atrevidos o demasiados cautelosos al hacer las observaciones de los hechos concretos que registran"<sup>623</sup>.

26. **P**ara ser crítico se requiere, además de poseer la información, el elaborarla, y no asumirla sin digerirla (*but not digesting any thing*). Es necesario asumir los simples hechos, "plantear la cuestión correctamente y ver en qué falla". Esto implica juzgar los hechos *confrontando* sus aspectos con otras observaciones científicas donde se "encontrará la *confirmación* o la *refutación* de las imperfectas observaciones, a las cuales se podrá establecer como reglas fiables, cuando sean justificadas por una suficiente y cautelosa *inducción* a partir de los casos particulares (*induction of particulars*)"<sup>624</sup>.

"Uno o dos hechos pueden sugerirnos pistas sobre la investigación, y hacemos bien en seguir esas pistas; pero si las convertimos en conclusiones, y las hacemos inmediatamente leyes generales, verdaderamente nos estaremos precipitando, pues eso es sólo engañarse a uno mismo con proposiciones que se asumen como verdades sin suficiente garantía (*without sufficient warrant*)"<sup>625</sup>.

Locke propone, pues, que no se inventen los principios o las leyes de una ciencia; sino que se sea *muy precavido en la inducción de los principios*. Éstos serán considerados luego *como verdades generales construidas inductivamente, pero fiables* al ser aplicadas para explicar otros casos particulares.

Obtenidos los principios, ser críticos supone entonces tener "el hábito de la prueba" y advertir la naturaleza de la prueba<sup>626</sup>, esto es, constatar cómo se deducen consecuencias lógicas. Una prueba no debe ser solamente verbal o argumental, sino que debería existir un "seguimiento de los argumentos hasta su verdadero fundamento"<sup>627</sup>. En esto deben intervenir también los demás. A la verdad se llega mediante un conocimiento público, socialmente compartido, mediante el razonamiento (confirmación racional) y las pruebas empíricas "las cuales deben usarse y darse a conocer a otros que quieran también participar en su conocimiento"<sup>628</sup>.

Los jóvenes deberían ser iniciados en esta manera de adquirir un pensamiento crítico. Éste se reduce, en una primera parte, a ser precavido en el *proceder inductivamente*, de modo que, en las ciencias que tratan sobre algo real, se parta de "las cosas mismas tales como existen", se analice las conexiones de las ideas y no se generalice sin un fundamento. En una segunda parte, ser crítico implica aplicar pruebas, esto es, hacer argumentos para *sacar (o deducir)* buenas conclusiones aplicables a casos concretos.

En resumen, ser crítico no es sinónimo de opinar, de expresar ideas; sino que implica: 1) *confrontar* las ideas con la realidad o bien 2) las ideas de unos con las ideas

---

<sup>623</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 233, 236.

<sup>624</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 234. Cfr. MARÍN, N. *A comparative study of Piagetian and constructivist work on conceptions in science* en *International Journal of Science Education*, 1994, n. 1, p. 1-15.

<sup>625</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 254. Cfr. CUMMINS, D. *Role of analogical reasoning in the induction of problem categories* en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 1992, n. 18, p. 1103-1124. MALDONADO VELOZA, F. *No existe la inducción: La objeción de Lakatos a Popper* en *Interciencia*, 1994, n. 5, p. 252-257.

<sup>626</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 237.

<sup>627</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 238, 242.

<sup>628</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 251.

de otro; 3) *confrontar* lo afirmado en los principios y lo deducido en la conclusión de un razonamiento.

27. **M**as, en última instancia, es importante para los jóvenes, en su proceso de educación *ser críticos*, no por la crítica en sí misma; sino porque ello les permite “*abrir y preparar sus mentes lo mejor posible* para que sean capaces de cualquier cosa cuando se lo propongan”<sup>629</sup>. Ser crítico implica, por un lado, libertad en el pensar y ello incrementa las potencialidades y actividades de la mente; y por otro, proceder con precisión, clarificando las ideas, sus conexiones e identificándolas con un nombre fijo. Ser crítico es la conducta que debería tener el entendimiento en su progreso hacia el conocimiento.

La crítica se justifica en el hecho de que somos *falibles*<sup>630</sup> y debería conducir a saber cómo son las cosas en su *objetividad*. No admitir esto lleva a una educación donde priman los valores del dogmatismo y de la subjetividad.

“Las cosas deben ser consideradas tal como son en sí mismas y entonces nos mostrarán de qué forma deben ser entendidas. Para tener concepciones correctas sobre ellas, debemos llevar nuestro entendimiento a las inflexibles esencias y a las relaciones inalterables entre las cosas, y no empeñarse en traer las cosas a las nociones preconcebidas de nuestro propio entendimiento”<sup>631</sup>.

Sólo la crítica nos permite *entender* (captar la conexión entre las ideas) y *comprender*, o sea, “ver y seguir la secuencia de los razonamientos, observar la fortaleza y la claridad de sus conexiones y examinar sobre qué se basan”. Implica “entrar en los razonamientos, examinar las pruebas, y entonces juzgar sobre la verdad o falsedad, la probabilidad o improbabilidad de lo que sostienen”<sup>632</sup>.

28. **S**egún Locke, las ciencias no se construyen a partir de principios innatos. Ellas *se construyen*: a) *a partir de la percepción* de las cosas que nos producen ideas, apelando a la experiencia y a la observación desprejuiciadas; b) *clarificando* esas ideas por la percepción del acuerdo o desacuerdo entre ellas; c) *anexándoles* un nombre y una significación invariable<sup>633</sup>.

Locke propone construir las ciencias al modo como lo han hecho los matemáticos, aunque iniciando de algo percibido: a) partir “de unos comienzos muy llanos y fáciles”; b) proceder luego “por grados insensibles y por una cadena de raciocinios”; y c) de este modo, avanzar “hacia el descubrimiento y la demostración de verdades”<sup>634</sup>. Los *principios*, con los que se interpretan los datos de las ciencias, se construyen al final del proceso, no se aceptan como innatos al principio de una ciencia. Lo que ha hecho *poco crítica a las ciencias* ha sido el aceptar que los principios son innatos y, en consecuencia, incuestionables, “lo que fue tanto como impedirles (a los profesores y

---

<sup>629</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 240. Cfr. MAYOR SÁNCHEZ, J. Et al. *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender, y aprender a pensar*. Madrid, Síntesis, 1995. EHRHARD, TH. *Metakognition in Unterricht*. Frankfurt, Lang, 1995. BERRY, J. - SAHLBERG, P. *Investigating pupil's ideas of learning* en *Learning and Instruction*, 1996, n. 1, p. 19-37.

<sup>630</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 710, L. IV, c. XIX, n. 12; c. XX, n. 2. Cfr. SOSA, E. *Objetividad normativa* en *Revista de Filosofía*, 1996, n. 16, p. 171-185.

<sup>631</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 246. Cfr. LONGINO, H. *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton, University Press, 1990. MARTINEZ, J. *Ciencia y dogmatismo. El problema de la objetividad en Karl Popper*. Madrid. Cátedra, 1980.

<sup>632</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 250, 251.

<sup>633</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 645, L. IV, c. XII, n. 6.

<sup>634</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 646, L. IV, c. XII, n. 7. Cfr. ARTIGAS, M. *El desafío de la racionalidad*. Pamplona, EUNSA, 1994. NOZICK, R. *La naturaleza de la racionalidad*. Barcelona, Paidós, 1995.

maestros) el uso de su razón y juicio, y forzarlos a creer y a recibir esa doctrina bajo palabra, sin examen posterior”<sup>635</sup>.

Por otra parte, el *arte de encontrar pruebas* es el arte de aislar y ordenar las ideas intermedias, las cuales enseñan la igualdad o desigualdad entre los entes. Si, por ejemplo, admito que “todos los hombres son mortales” y, por otro lado, admito que “Pedro es hombre”, estoy usando la idea intermedia “hombre” la cual hace de puente lógico que me permite probar lógicamente que Pedro es mortal. Esta prueba lógica que *vale para la deducción* (donde lo singular se incluye como una parte lógicamente en el todo), que era empleada en matemáticas, fue *tomada por Locke como válida también para la inducción* y para las ciencias naturales y sociales, de modo que de casos particulares reales se podría llegar a verdades generales. Así, por ejemplo, si admito que “Pedro es hombre y es mortal”, que “Santiago es hombre y es mortal”, y así sucesivamente, puedo luego admitir después de algunos casos, que “todos los hombres son mortales”. Este razonamiento deductivo podría usarse también en el ámbito de la moral.

“La moral es susceptible de demostración al igual que las matemáticas. Porque como las ideas que se refieren a la ética son todas esencias reales, y tales, me imagino, que tengan entre sí una conexión y un acuerdo descubribles, en la medida en que podamos encontrar sus relaciones, en esa medida lograremos poseer verdades ciertas, reales y generales”<sup>636</sup>.

29. Como se advierte una *mente crítica* termina siendo la mente de una *persona capaz de*: a) dominar sistemas de pensamientos (expresados en signos: palabra, proposiciones), dentro de una cierta lógica o coherencia; b) dominar las distracciones, controlando la secuencia de las ideas, c) siendo capaz de rechazar o escoger y manejar las ideas en función de la investigación que se propone realizar.

“Creo que puede ser muy ventajoso poder conseguir, por el uso, ese *poder sobre nuestras mentes* que las hace *capaces de controlar* esas secuencias de ideas, de forma que, al entrar innecesariamente ideas nuevas en nuestros pensamientos en una sucesión perpetua, podamos *escogerlas y manejarlas* sin que ninguna pueda introducirse en nuestra consideración más que cuando sea conveniente a la investigación en la que nos hallemos, y en el orden en que pueda ser *útil al descubrimiento que estemos realizando*; o al menos, si algunas ideas extrañas e indeseadas se introducen en ella, que, aún así, podamos *rechazarlas y abstenernos de desviar nuestras mentes* de su búsqueda actual”<sup>637</sup>.

30. El pensamiento crítico es el resultado de una *persona educada*, esto es, capaz de dominarse, de amar lo verdadero y lo justo; capaz de encauzar todas sus facultades para buscar la verdad con objetividad. “El *interés* y la *pasión* ciegan” y hacen “perder gradualmente la *facultad de discernir* con claridad la verdad y la falsedad, así como la de adherirse a la postura correcta”. La imaginación cumple su función inventando; pero no está capacitada para juzgar sobre la verdad de lo que inventa. “Si se le permite a la imaginación ocupar el lugar del juicio, al principio como juego, después se habitúa a usurparlo”<sup>638</sup>.

Lo contrario de una mente crítica puede ser una *mente escéptica* (que se es-

---

<sup>635</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 78, L. I, c. IV, n. 24.

<sup>636</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 646, L. IV, c. XII, n. 8. Cfr. GARCÍA ESTÉBANEZ, E. *La certidumbre moral y la tolerancia en Estudios Filosóficos*, 1995, n. 127, p. 409-431. HERZOG, W. *La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral en Educación* (Madrid), 1992, n. 297, p. 47-72.

<sup>637</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 259. Cfr. CARRUTHERS, P. *Language, Thought and Consciousness*. Cambridge, University Press, 1996. SINTONEN, m. *The Come-back of Constructivism en Revue Roumaine de Philosophy*, 1996, n. 3-4, p. 217-227.

<sup>638</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 266. Cfr. BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa, 1988.

tima incapaz de llegar a una verdad), o una *mente fanática* (que considera en el error a todos los que no piensan como ella)<sup>639</sup>. Los fanáticos de todos los partidos o creencias no examinan las creencias en las que están obstinados, ni siquiera creen que sea asunto suyo, ni su deber hacerlo.

“De este modo hemos aprendido a vestir nuestras mentes, como hacemos con nuestros cuerpos, según la moda en auge, y a *justificar caprichosamente* o, peor aún, *a no justificar*. Esta costumbre (a la cual, ¿quién se atreve a oponerse?) produce los *fanáticos más miopes* y los *escépticos más astutos*, donde quiera que prevalezca”<sup>640</sup>.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER CRÍTICO EN LA CONCEPCIÓN ROSMINIANA.

*No todo se puede definir.*

31. Una *definición* es una proposición, establecida por quien define, en la cual el predicado expresa el análisis de las características del sujeto de la proposición, como cuando afirmamos “El triángulo es una figura de tres ángulos”. Pero para que la definición sea posible se requiere que, en el predicado de la proposición, se pueda disponer de un concepto de mayor extensión (por ejemplo “figura”) que el concepto (“triángulo”) que entra en el sujeto de la proposición. De este modo el concepto de mayor extensión puede ser delimitado o definido por otro que marca la diferencia<sup>641</sup>.

Cuando un concepto (o un ser al cual éste se refiere) es máximo en su género, o supera todo género, no puede ser definido. Así sucede, por ejemplo, con el “ser” o con el “sentimiento”. Todo lo que es (todo ente) ya supone la omniabarcativa característica de “ser” y el omniextensivo concepto de “ser”. *Ente* (definido como “lo que tiene ser”, o como “el ser con alguna limitación”) es un concepto menos extenso que el concepto de *ser*, de modo que con ningún concepto de ente, se puede definir el concepto de *ser*<sup>642</sup>.

32. En este contexto, Rosmini parte, en la elaboración de su filosofía, de dos postulados: 1) el ser conocido por sí mismo (inteligible en sí, idea del ser) y 2) el sentimiento fundamental.

“El ser es lo primero conocido, porque todas las otras noticias suponen ante sí aquella del ser”<sup>643</sup>.

El punto de partida de la filosofía de Rosmini se basa, pues, en una exigencia lógica (*se requiere tener la idea del “ser” para poder tener la idea de cualquier “ente”*), que remite a una exigencia ontológica (*sin ser no hay idea del ser; el ser es una exigencia intrínseca de la idea del ser*). Si no supiésemos qué es ser o existir, no podríamos pensar cosa alguna, ni razonar; porque todo objeto de nuestro pensar se refiere a un ente, y un ente implica el ser (posible o real) más alguna limitación<sup>644</sup>. El ser es lo pri-

<sup>639</sup> “Qualibet ecclesia sibi orthodoxa est, aliis erronea vel haeretica; siquidem quae credit vera esse credit, quae indiversum abeunt erroris damant”. LOCKE, J. *Carta sobre la tolerancia*. Montreal, Casalini, 1962p. 26. Cfr. GARCÍA ESTÉBANEZ, E. *La certidumbre moral y la tolerancia en Estudios Filosóficos*, 1995, n. 127, p. 409-431.

<sup>640</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 268.

<sup>641</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Roma, Città Nuova, 1995, n. 476.

<sup>642</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 451-466. Cfr. MEHLER, J.-DUPOUX, E. *Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid, Alianza, 1992.

<sup>643</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, n. 10.

<sup>644</sup> ROSMINI, A. *Teosofia con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. II, n. 519, 321-322. DARÓS, W. “Ser” y “ente” en A. Rosmini, en Sa-

mero conocido (aunque no nos demos cuenta de ello); que no se hace conocido por ninguna otra concepción previa. "Porque si existiese una concepción previa que hiciese conocido al ser, esta concepción sería anterior al ser". Pero nada es anterior al ser, pues todo lo que es (todo ente) implica el ser más una determinación: ser silla, ser concepto, ser bueno. El ser es pues más bien que un postulado necesario, una exigencia ontológica para pensar lógicamente; es lo primero lógicamente conocido y no puede ser definido, sino que entra en toda definición que queramos hacer. El *ser es la condición de posibilidad* de todo pensar; es lo que posibilita toda definición; es lo que *hace inteligible todo ente*, como el sol hace visible todo ente visible. El ser está incluido en toda comprensión y se expresa en toda definición. Por ello decimos: "El libro es un instrumento de comunicación". Si algo no fuese en modo alguno no podría ser definido en modo alguno, porque no podría ser pensado en modo alguno.

El ser, postulado por la filosofía de Rosmini, cumple la función de *luz innata* de la mente, o sea, idea innata, pues la *idea* es lo inteligible que hace conocer. Tener inteligencia es, para el hombre, intuir la *innata idea del ser*, también llamada por Rosmini *ser ideal*; ella da la potencia al hombre para conocer todo lo demás que caerá en su sentimiento fundamental. La idea del ser es, además, la *evidencia* esencial de todos los conocimientos: toda proposición que afirme que "algo es y no es al mismo tiempo", carece de evidencia y es imposible que sea comprendido.

"Si el ser es por sí mismo luz, idea, él constituye la esencia y la forma del conocer; y por eso él es también la sede de la evidencia, a la que se deben conducir como a un último término todas las demostraciones de las ciencias"<sup>645</sup>.

33. El segundo postulado, solicitado por la filosofía antropológica de Rosmini, es el *sentimiento fundamental*. Ningún hombre puede conocer positivamente un sentimiento si no se tiene experiencia de él. El sentimiento fundamental, (que implica el *principio* viviente de quien siente y el *término* en el cuerpo propio), es simple en su principio y extenso en su término<sup>646</sup>. Es, además, la condición de posibilidad para todo otro sentir más determinado en alguno de los sentidos internos o externos. "El sentimiento, en su significado más general, constituye la *materia* del conocimiento humano, como el ser ideal constituye la *forma* de este conocimiento"<sup>647</sup>.

Los objetos sentidos producen, en el hombre, *sensaciones*. Éstas son las determinaciones, los límites que recibe el sentimiento fundamental con ocasión de un objeto sentido. Pero solo es posible tener sensaciones porque previamente (aunque no nos demos cuenta) tenemos un sentimiento fundamental, tan fundamental como el vivir.

*Conocer* algo real, implica sentirlo e incluirlo en la inteligibilidad de la idea del ser. "La *idea del ser* y el *sentimiento* son los dos elementos primordiales de todo lo conocible humano; y a estos dos elementos se deben reportar (y en ellos deben termi-

---

*piencia*. Bs. As., 1978, n° 127, p. 54-68. DARÓS, W. *El hecho de conocer y el ser del conocer (Rosmini-Balmes)* en *Pensamiento, Revista de investigación filosófica*. Universidad de Comillas. Madrid, España, 1995, Enero-Abril, n. 199, p. 101-128. DARÓS, W. *Ser (del conocer) y los entes en A. Rosmini. Confrontación con el pensamiento de M. Heidegger* en *Estudios Filosóficos*, n. 119, 1993, p. 63-100.

<sup>645</sup> ROSMINI, A. *Antropología*. O. C., n. 13. Cfr. HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico* en *Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 49-65.

<sup>646</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., nn. 725-727. ROSMINI, A. *Antropología*. O. C., n. 138-140. ROSMINI, A. *Psicología*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. I, n. 264-266.

<sup>647</sup> ROSMINI, A. *Antropología*. O. C., n. 15. Cfr. O'LOUGHLIN, J. *Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Socialcultural Model of Teaching and Learning* en *Journal of Research in Science Teaching*, 1992, n. 29 (8), p. 791-820. ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Bs. As., Paidós, 1993.

nar) todas las definiciones y todas las demostraciones”<sup>648</sup>.

Dos son pues los *indefinibles*: el ser y el sentimiento. Nadie se los puede hacer conocer a quien no los conoce.

*En qué consiste el saber y aprender crítico.*

34. **E**n un primer sentido, se sabe lo que se conoce. *Conocer*, según su etimología (γινωσκω, relacionado con γιγνομαι), es gestar dentro de la mente. Ello implica hacer un acto de modo que un objeto conocible (esto es, que puede ser conocido porque es o tiene algún tipo de ser) se haga conocido (se lo haya captado de hecho en su ser, en lo que es). Cuando se conoce un objeto se puede decir que se tiene *inteligencia* de él: se ha “leído” dentro de él (*intus legere*). Se conoce primeramente lo que cae en el sentimiento y en las sensaciones humanas (que constituyen la *materia del conocer*) y conocerlos implica saber lo que son, captarlos en la mente en lo que son (con lo que se da la *forma de conocer*).

Conocer no es sentir: lo que se siente es la materia para ser conocido; pero algo sentido no es conocido hasta tanto no se capta lo que es: el ser o forma de ser inteligible que tiene.

En la concepción rosminiana del conocimiento, *se puede saber algo sin tener conciencia de saberlo*, esto es, sin hacer un acto reflexivo sobre lo que se sabe. Conocer es ante todo captar lo inteligible de un objeto: tener directa e intuitivamente la idea del objeto, sin la conciencia de conocerlo.

Cuando el objeto de conocimiento es simple, como el ser, se lo sabe o no se lo sabe; se lo tiene como objeto de la mente o no se lo tiene y no hay mente ni inteligencia. Cuando el objeto es *compuesto* por relaciones entre ideas (o entre entes conocidos con ideas), existe conocimiento cuando se captan esas relaciones; cuando se hace una lectura de esas relaciones, pues leer es relacionar símbolos para obtener un significado de esa relación.

En este contexto, *saber* es conocer un objeto relacionando sus partes, captando las relaciones de un objeto, su ser compuesto o complejo. En este caso, *el saber implica ir “leyendo” lo que es el objeto a través de las relaciones que lo componen*: es un saber dialéctico (δια-λεγω : leo, relaciono a través de) o crítico (κρινω : distingo, juzgo).

35. **E**l saber puede ser ingenuo o crítico.

En el *saber ingenuo*, el saber se confunde con el *creer saber*. El creer saber es un conocer *fundado solamente en la persuasión que tiene el sujeto* de haber aferrado lo que es el objeto, pero sin ninguna otra garantía. La persuasión es un acto que hace el sujeto por el cual éste no duda de lo que afirma o niega. El resultado de este saber es la *opinión*, el parecer de un sujeto sobre un objeto: la expresión de cómo se le aparece un objeto a un sujeto; pero la opinión no ofrece garantía o criterio alguno sobre lo que es el objeto. La opinión no nos hace conocer el ser objetivo del objeto, sino la impresión subjetiva del sujeto que cree conocer.

En el mejor de los casos, el saber ingenuo llega a verdades parciales, unilaterales, suficientes para los fines de la vida cotidiana. El saber ingenuo produce *sistemas filosóficos dogmáticos*, en los que no se sospecha que sea necesario discutir los fundamentos de ese saber. El empirismo, al creer que la evidencia perceptiva nos da sin más la verdad de las cosas, ha sido un sistema filosófico dogmático que no ha dudado en afirmar que sentir y conocer son lo mismo.

---

<sup>648</sup> ROSMINI, A. *Antropología*. O. C., n. 16. ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 758. Cfr. MORENO, L. *Un examen de la argumentación de Frege contra la definibilidad de la verdad en Theoria*, 1996, n. 27, p. 165-176.



36. El *saber crítico* es el que busca algunas garantías o criterios de su saber. Quien busca un saber críticamente desea conocer algún indicio, medida o criterio (κριτηριον: norma), para advertir si ha llegado a conocer el ser del objeto (el objeto en su objetividad), aunque a veces no le agrade al sujeto lo que es el objeto.

El arte de la crítica se debería regir por estos tres principios: 1) «Nada se debe admitir sin prueba»; 2) «No se debe negar lo es atestiguado incluso por un solo testimonio, cuando no exista una razón prevaleciente para hacerlo»; 3) «Si debe admitir lo que narra incluso un solo testimonio, cuando no haya alguna razón especial en contrario, y no se pueda suspender el asentimiento sin daño»<sup>649</sup>.

El saber o pensar crítico es un saber que impugna el saber o pensar común, considerándolo ingenuo de no advertir las contradicciones o antinomias.

“El *pensar común* es aquel que usan comúnmente los hombres, también los científicos, hasta tanto no se dan cuenta que la parte subjetiva que se encuentra en él, y su limitación, conduce a antinomias.

El *pensar dialéctico*, que también puede llamarse *crítico*, comienza cuando el hombre descubre estas antinomias, y dura hasta tanto el hombre, combatiendo consigo, va buscando la conciliación.

El *pensar absoluto* finalmente es aquel que concilia todas las antinomias de modo que no puedan nacer otras”<sup>650</sup>.

El pensar absoluto es muy seguro, pero de muy poco contenido. Por ejemplo, “el ser es el ser”, excluye toda participación del sujeto que lo afirma y excluye toda contradicción; por ello es absoluto (*ab-solutum*: suelto de toda condición, independiente del sujeto que lo expresa).

El saber crítico impugna el saber común en cuanto exige un criterio para juzgar la verdad de ese saber. Ahora bien, *al conocimiento le es esencial el ser verdad, ser verdadero*; como al sentimiento le es esencial el ser placentero. Un conocimiento falso no es conocimiento, sino creencia (afirmación) de conocer. El *criterio* pues para saber si hay conocimiento es la verdad, y la verdad es *el ser mismo en su inteligibilidad* manifestada a una mente: un conocimiento es verdadero si con él el sujeto llega al ser del objeto o cosa (ser objetivo) de la cual el sujeto tiene conocimiento. El ser está en todas las cosas que son y es todo lo que se afirma de ellas, por lo que el ser es la verdad esencial y universal. En consecuencia, el *criterio* de la verdad de un ente es el *ser inteligible* de ese ente que hace de medida de lo que la cosa es.

“El *criterio de la verdad*, reducido a una proposición, será este: ‘Lo que se aprende el espíritu humano es verdadero si es conforme al ser, y es falso si no es conforme’.”<sup>651</sup>

Ser *crítico*, al conocer, es pues buscar, en lo conocido, con todos los medios posibles el ser de las cosas, el ser objetivo de las cosas, descartando para este caso las opiniones o los intereses del sujeto. La *reflexión crítica* quita de las cosas observadas todo lo que ha metido la misma observación. La crítica es un desvestirse que hace el sujeto de sí mismo; más aún, es un desvestir la cosa observada de lo que ha puesto el sujeto<sup>652</sup>. Se adquiere la conciencia de un *conocimiento objetivo* cuanto el sujeto prescinde de considerar la actividad del sujeto al conocer y sus influencias o preferencias, y

<sup>649</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 896.

<sup>650</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 37. Cfr. AYUSTE, A. *Pedagogía crítica y modernidad?* En *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, n. 254, p. 80-86. CARR, W.- KEMMIS, St. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Roca, 1988.

<sup>651</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1047, 1048. Cfr. MC CLEARY, R. *The logic of imaginative education: reaching understanding*. New York, Teachers College Press, 1993.

<sup>652</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 952.



considera solo el ser del objeto, lo que es el objeto en sí mismo, utilizando diversos recursos de prueba para que el objeto se manifieste en lo que es, con prescindencia de las hipótesis del sujeto.

La persona crítica no asume como verdadero un conocimiento por la autoridad de quien lo dice (aunque tampoco lo desprecia); sino por las demostraciones y pruebas a las que es sometido ese conocimiento. *Un aprendizaje crítico es pues un aprendizaje constructivo* donde el que aprende *rehace la invención y la demostración* de lo que conoce.

“El hombre no conoce plenamente una doctrina si no la ha *recontrado él mismo*, o non *ha hecho él mismo la demostración*: el ser una doctrina solamente comunicada a otro, no enseña verdaderamente a quien la recibe hasta tanto que éste, con sus propios razonamientos, no la *reconstruye* y la *rehace por sí mismo*. He aquí el precepto más importante del que debe sacar provecho la escuela”<sup>653</sup>.

El *verdadero aprendizaje* es pues un proceso de construcción y reconstrucción de los conocimientos, pero hecho críticamente, esto es, mediando el criterio de la búsqueda de la verdad en lo conocido, del ser de lo conocido, lo que es lo conocido.

Este *aprendizaje crítico* se da *estimulado por la sociedad* y por las necesidades sociales. Una sociedad que aprecia la crítica, al mismo tiempo que socializa, personaliza, esto es, exige el dominio y el manejo personal de las propias facultades. La convivencia con hombres doctos y el hábito de manejar las propias facultades abrevia increíblemente el tiempo y la fatiga del aprender<sup>654</sup>. “La sociedad es pues la primera maestra del individuo”<sup>655</sup>.

37. La convivencia social, sin embargo, aporta también algunos problemas. Cuando se conocen las cosas desde distintos puntos de consideración, (pero no de todos) sucede que los objetos de conocimiento parezcan ser contradictorios. Cuando esto sucede por una reflexión superior que contrapone distintos puntos de vista, aquel que creía poseer la verdad en modo pleno y absoluto, se desanima y desconfía del pensar común, comenzando a elaborar una filosofía crítica, que a veces puede terminar en el escepticismo.

El escepticismo es producto de un *hipercriticismo*, esto es, de la duda y de la desesperación por no encontrar ni una sola verdad absoluta que permita reconstruir la objetividad en el saber.

La filosofía crítica, iniciada con Descartes, llegó a su culminación y exasperación con el *idealismo*: entonces se afirmó que lo que conocemos no son más que ideas; donde las ideas y la realidad eran lo mismo, perdiéndose el criterio de verdad y quedando solo el sujeto (idealista) que filosofa. Las ideas, entendidas como formas subjetivas de conocer constituyeron el *idealismo subjetivo*; entendidas como formas trascendentales de conocer, (esto es, igualmente subjetivas pero vigentes para todos), constituyó el *idealismo trascendental*; entendidas como la realidad absoluta, generó el *idealismo absoluto*.

El idealismo se había vuelto crítico con las ideas, pero al precio inaceptable de suprimir la realidad, negándola o identificándola con las ideas. Todos admitimos, por

---

<sup>653</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 890. Cfr. CARRETERO, M. *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Edelvives, 1993. COLL, C. *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?* En *Prppuesta Educativa*, 1993, n. 8, p. 48-57.

<sup>654</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 874. Cfr. MARÍN, N. *A comparative study of Piagetian and constructivist work on conceptions in science* en *International Journal of Science Education*, 1994, n. 1, p. 1-15. MARTÍNEZ, A. *Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del Positvismo?* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 28, p. 5-15.

<sup>655</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 889. Cfr. DARÓS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artenisa, 1997. CORTINA, A. *La educación del hombre y del ciudadano* en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1995, n. 7, p. 41-64.

ejemplo, que la idea de causa no se comprende sin la idea de efecto; y exigir esto es tener una actitud crítica; pero esto no nos asegura ningún criterio para saber si, en la realidad, existe una causa y un efecto.

38. Admitido el principio que el conocer es algo subjetivo (que depende totalmente del sujeto, como la opinión), todo resultada opinable e interpretable. Continuando con esta fantasía filosófica, *algunos filósofos lo subjetivizaron todo, hasta agotar el sujeto y el objeto*. Entonces sostuvieron que el conocer es la supresión del sujeto y del objeto, la negación y superación del uno en el otro y la posterior desaparición de ambos: el ser se supera en la nada y la nada en el devenir. La *dialéctica, entendida como transformación metamorfoseada de conceptos, se convirtió pues en el saber absoluto*; en un recomenzar incesante de tesis, antítesis y síntesis, donde la única verdad absoluta es la aceptación de la validez de esa dialéctica, sin que se pudiese llegar a saber definitiva y absolutamente nada, pues todo es devenir en el pensar y en la realidad, identificándose pensar con realidad, verdad con error como momentos necesarios de la dinámica del entendimiento<sup>656</sup>.

39. Ni el empirismo ni el idealismo llegaron, pues, a un saber crítico objetivo; sino -afirma Rosmini- a un dogmatismo subjetivo, creyendo el filósofo idealista de haber llegado al *saber absoluto*<sup>657</sup>.

El *empirismo* toma, como criterio del conocimiento y del saber, la evidencia que procede de la percepción sensible, confundiéndola con el objeto de la sensación, la cual es una modificación del sentimiento del sujeto. El criterio del saber es pues un criterio subjetivo.

El *idealismo* toma como verdades a las ideas (pero no en cuanto están respaldadas en el ser objetivo o de los objetos reales, sino que toma a éstos como identificados con ellas, por lo que no cabe admitir un criterio de verdad), y a la dialéctica o movimiento de las ideas. En ambos casos, no se sale del sujeto: el objeto del conocer es el sujeto o algo subjetivo, su actividad o su sensación y opinión; o bien es la identificación total del sujeto con el objeto, la idea del sujeto con la realidad del objeto. Todo el esfuerzo del idealismo ha consistido en construir un sistema en el que se equipara la ilusión con la realidad, lo finito con lo infinito, lo real con lo ideal<sup>658</sup>.

Para Rosmini, por el contrario, *la única forma de ser crítico* es admitir que la medida (criterio, la prueba) del conocer del sujeto es el *ser del objeto conocido*. El hombre es la medida de lo que él hace o produce; pero no es la medida de todas las cosas, de lo que son las cosas. Conocer es un acto del sujeto que termina en algo objetivo y constitutivo del mismo acto: es conocer el ser de las cosas o no es conocer verdadero. Solo se llega a un *conocer y pensar absoluto* cuando se llega al ser absoluto, esto es, al ser que no depende del hombre para ser. Ahora bien, ese ser, en la concepción rosminiana, es *la idea del ser*: el ser en su inteligibilidad, el ser por sí inteligible, luz infinita participada a la mente humana.

El hombre no es un *sujeto absoluto* que piensa un objeto absoluto; sino un sujeto finito que participa de la luz o inteligibilidad del ser el cual no tiene, en sí, lími-

---

<sup>656</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 49. ROSMINI, A. *Teosofia*. O.C., vol. V, *L'Idea*, n. 120. ROSMINI, A. *Teodicea*. Roma, Città Nuova, 1997, nn. 140-143. ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. Torino, Unione Tipografica, 1883.

<sup>657</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 42. Cfr. KRAUSS, J, *John Locke: Empirist, Atomist, Conceptualist, and Agnostic*. New York, Philosophical Library, 1968. DARÓS, W. *El saber y el aprender posmoderno* en CONCORDIA, *Internationale Zeitschrift für Philosophie*, Aachen, 1997, n. 31, p. 79-96.

<sup>658</sup> ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. III, n. 828; Vol. IV, n. 1346-1347; Vol. V, n. 233-238. Cfr. ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. Torino, Unione Tipografica, 1883, p. 267-287. Cfr. VOLPATI, F. *L'ontologia esistenziale nella "Teosofia" di Rosmini* en *R. Rosminiana*, 1994, n. 2, p. 161.

tes<sup>659</sup>. Lo único absoluto en el pensar humano es el objeto innato (idea del ser) que constituye a la inteligencia; todos sus actos posteriores a la intuición fundamental del ser, tienen significado y sentido en relación con esa idea del ser que ilumina (esto es, hace inteligible) lo que son las cosas sentidas en los diferentes sentidos.

*Los límites del pensar crítico o dialéctico.*

40. El pensar de un hombre es crítico cuando *advierde los límites de lo que piensa*: distingue lo que son las cosas. El hombre, a su vez, es crítico cuando advierde sus propios límites.

Según Rosmini, la *crítica* y la *dialéctica* surgen como una necesidad que tiene la mente humana, en su finitud, de utilizar o poner relaciones para comprender las formas del ser o de los entes. En la realidad existe, por ejemplo, Pablo como un hombre sano, en una unidad sintética real; pero al comprenderlo debemos poner relaciones que analizan esa unidad y la desdoblan, expresándolo en un juicio, por ejemplo así: "Pablo es sano"; o sea, haciendo de Pablo un objeto de pensamiento que a su vez es sujeto real de la cualidad "salud"<sup>660</sup>.

La *dialéctica* es pues lo que la mente humana finge o supone en sus operaciones, de lo que no es tal en sí mismo, esto es, prescindiendo de la operación de la mente<sup>661</sup>. Por una exigencia dialéctica, por ejemplo, la mente humana considera ente (objeto de un pensamiento) a un accidente el cual realmente no es ente en sí en la realidad. Todo lo que le mente humana piensa, por sus propios límites, necesita "entificarlo", hacerlo un *objeto* de consideración aún cuando en la realidad, sea, por ejemplo, un *sujeto*.

"De donde se sigue que no hay cosa alguna por accidental que sea, o imaginaria o incluso absurda, que no pueda tomarse como sujeto de una proposición, por ejemplo: 'el rojo es un color, la nada es exclusión del ente, lo contradictorio no se puede pensar, etc.', proposiciones en las que el rojo, la nada, lo contradictorio son sujetos"<sup>662</sup>.

41. Pero estos sujetos no son sujetos en sí, en la realidad, sino solo en nuestro modo de concebirlo.

Un ente puede ser pensado de diversas maneras. A) Como existiendo en sí *independientemente de la mente* que lo considera (como la realidad parece existir sin nuestra consideración: realidad no conocida). B) O puede ser pensado como existiendo de por sí pero *relacionado con la mente* que ahora lo conoce, y en este caso, nos hallamos ante un ente *dianoético*, esto es, que existe mediando el conocimiento, aunque el hecho de ser conocido no lo hace ser, pues él existe de por sí. En este caso, cuando hablamos de la realidad hablamos de la realidad *conocida*. C) Finalmente, la mente puede, cuando piensa y habla, tomar a algo como ente que en realidad no es ente, pero lo necesita hacer para poder razonar y a este *ente* se le llama *dialéctico* o *sujeto dialéctico* (y se trata de una "realidad" inventada o puesta por la necesidad de la mente al pen-

<sup>659</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 65. Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 464-465. Cfr. PETRINI, F. *Sentire e intendere in Antonio Rosmini*. Domodossola, Antonioli, 1963. PIAGET, J. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Madrid, Siglo XXI, 1969.

<sup>660</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. IV, n. 1189. Cfr. FREY, G. *Über die Konstruktion von Interpretationsschemata in Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 247-262.

<sup>661</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. II, n. 609. Cfr. RASCHINI, M. A. *Dialettica e poiesi nel pensiero di Rosmini*. Venezia, Marsilio, 1996. PIGNOLONI, E. *Esperienza e conoscenza, realtà e idea in Rivista Rosminiana*, 1959, II, 129-146.

<sup>662</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. II, n. 615. Cfr. ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. Torino, Unione Tipografica, 1883. Cfr. WATZLAWICK, P. (Comp.) *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona, Gedisa, 1990.

sar).

El mismo *ser* no puede ser concebido por la mente humana en todos sus aspectos, en un instante, con una sola relación y un solo concepto. Cuando decimos “ser”, captamos su simplicidad y unidad; pero no otros aspectos. Porque si bien el ser es uno en su esencia es triple en sus formas esenciales de ser (es realidad, idealidad, moralidad). Incluso al pensarlo, la mente humana toma al ser, en diversos aspectos no contradictorios: como inicio de ser (*ser inicial*) de todo lo que es; como inicio o forma universal de todo lo que se puede entender (*ser ideal*), como inicio de todo lo que puede pensarse como “la materia universal de todas las cosas” (*ser virtual*). Se trata de “forma” y “materia” dialécticas, correspondientes a un concepto dialéctico. “Un concepto dialéctico es aquel que no hace conocer ya un ente pleno, sino alguna cosa del ente *dividido por abstracción del resto*, considerado bajo alguna relación”<sup>663</sup>. Con el concepto dialéctico de *forma universal* no conocemos la forma de un ente, ni la forma del ser realísimo llamado Dios; sino algo del ser dividido de todo el resto, cosa que de este modo solo existe en la mente humana, en el concepto dialéctico de lo intuido por la mente humana.

El panteísmo nace del no distinguir: a) esos conceptos dialécticos que la mente necesita al pensar el ser, b) de los conceptos que representan a un ente pleno. “La *dialéctica*, propiamente hablando no es otra cosa más que *el movimiento del pensamiento ordenado por sus propias leyes*. Así tomada la dialéctica no produce nada de real, nada separa, nada multiplica; sino solo distingue, y produce seres de razón de varias maneras”<sup>664</sup>.

La dialéctica es, en parte, un modo de pensar humano, que utiliza idea del ser la cual constituye a la inteligencia humana. Por ejemplo, nosotros entendemos las *cosas materiales o sensibles* de un *modo inmaterial e inteligible*. La mente humana entiende lo material (por ejemplo, una piedra de dos metros) en una forma inmaterial (en una idea que no ocupa lugar en la mente). Pero esto es una necesidad dialéctica de la mente humana; no es un error, pues la mente se da cuenta, si lo piensa, de lo que hace.

El modo en que entendemos, sin embargo, no debe atribuirse a las cosas entendidas<sup>665</sup>. Como decían los antiguos: lo que se conoce se conoce en el modo en que es el que lo conoce. Esto no significa sostener un relativismo en lo conocido (en lo que conocemos); sino admitir que los sujetos conocen de diversos modos y maneras, según los medios que utilizan para conocer. Esto indica que el modo humano de conocer es limitado; pero no significa, como dijimos, que lo conocido sea erróneo (o sea, afirmado voluntaria e intencionalmente como distinto de lo que es).

*Evidencias y certeza.*

42. **P**ara Rosmini, la verdad no debe confundirse ni con la certeza ni con la evidencia.

La *verdad* del ser es la inteligibilidad del ser, captada (no creada) por la mente humana; la verdad de los entes es la inteligibilidad de los entes, o sea, lo que los entes son y en tanto son inteligibles. La verdad es ante todo *ontológica*: es el ser que se manifiesta en sí mismo o en los entes. La primera verdad ontológica que se manifiesta al hombre se halla en la forma objetiva de su inteligencia: en la innata idea del ser. Por

<sup>663</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. Y, n. 269- 270. Cfr. Vol. V, p. 219-220.

<sup>664</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. V, p. 228. Cfr. ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. O. C., p. 316. Cfr. PIGNOLONI, E. *Rosmini e il gnosologismo moderno* en *Rivista Rosminiana*, 1956, F. III, p. 205. PLASENCIA, M. *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*. México, UIA, 1994.

<sup>665</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1357 nota 1. Cfr. CARRERO, M. Y otros. *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995.

ello, *la inteligencia humana nace en la verdad del ser que la trasciende* y existe por ella, aunque el hombre en sus actos puede no reconocerla, o no querer reconocerla, y hace surgir el error. La verdad *gnoseológica* es la verdad relativa a nuestros actos y objetos de conocer: es la adecuación entre nuestras ideas y el ser de las cosas a las cuales esas ideas se refieren.

La verdad es el objeto constitutivo de la inteligencia y la que constituye los conocimientos: un conocimiento que no es verdadero no es conocimiento, sino una *creencia* que tiene el hombre de conocer lo que no conoce. *La creencia es una persuasión* del sujeto humano por la cual éste no duda del objeto que creer conocer, movido por un signo extrínseco.

El *conocer* implica la verdad: el llegar al ser de lo conocido. El conocimiento es verdadero o no es conocimiento. Si no es conocimiento puede ser *creencia* y persuasión de estar llegando al ser del objeto, a partir de algo extrínseco al objeto (un signo sensible, un testimonio, una autoridad que nos comunica cómo es el objeto). La creencia puede ser verdadera (ser entonces una certeza) si llega al ser inteligible del objeto aunque directamente no lo advierta; o puede ser *falsa*, si niega lo que es el ser del objeto, aunque afirme con su voluntad conocer lo que no conoce. “La *ignorancia* es una simple negación del saber. El *error* añade a esta negación el esfuerzo del entendimiento movido por la voluntad, a fin de producir un ser vano que tenga el lugar del saber que falta”<sup>666</sup>.

Se puede creer en algo erróneo. Porque *creer* es estar persuadido, es *asentir*, no dar lugar a duda en el ánimo: es la adhesión del sujeto a una proposición<sup>667</sup>. Y el *asentimiento* no es un acto del solo entendimiento o de la razón; sino del sujeto. Ahora bien, el sujeto da el asentimiento a una proposición a veces por razones objetivas (basadas en los objetos o pruebas); y a veces por razones subjetivas, de conveniencia, dejándose seducir por “muchas causas ciegas” (inclinaciones, pasiones, intereses). La razón con su luz e ideas indica, sin embargo, a qué se debería asentir (esto es, a lo que es en cuanto es) y de qué disentir; pero la razón no tiene la fuerza para mover por sí sola al sujeto para que sin más asienta a lo conocido. El sujeto puede asentir en contra de lo que le dice la razón y persuadirse de lo que cree; pero esta persuasión no es certeza.

43. *La certeza* es la persuasión generada por la verdad. La *evidencia* es la que genera esta certeza.

Para Rosmini, la *evidencia es intelectual* cuando se advierte la necesidad que existe en un objeto conocido, de modo que *no puede ser de otra manera*. La evidencia es lo que manifiesta a la inteligencia que el objeto conocido es verdadero a tal punto que no puede ser de otra manera. La evidencia fundamental se halla en el ser, el cual no puede no ser. Por ello, *la verdad y evidencia fundamental, intrínseca* de la inteligencia humana se halla, para Rosmini, en la *idea del ser*, esto es, en el ser que en su inteligibilidad constituye a la inteligencia y la hace inteligente<sup>668</sup>.

Se trata de una evidencia directa, primera, fundamental, de la cual se puede no tener conciencia. Pero existen otras *evidencias extrínsecas*, cuando la mente para convencerse de la verdad de un juicio posible, necesita recurrir a otros juicios, que se hacen conscientes cuando reflexionamos sobre lo que conocemos y advertimos su razón de ser, de modo que comprendemos que no puede ser de otra manera. Así sucede que cuando advertimos inmediatamente la consecuencia de un juicio, por ejemplo como éste: *si el ser es, no puede no ser*. Por el contrario, cuando necesitamos de tres o más juicios para llegar a una consecuencia (como en un silogismo), esa consecuencia o con-

---

<sup>666</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1362. Cfr. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994.

<sup>667</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1052, 1350 nota 1.

<sup>668</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 190-192.

clusión *no es evidente sino demostrada*.

44. Algo que es intrínsecamente evidente manifiesta la verdad de lo conocido, sin necesidad de ser demostrado, como cuando afirmamos: *El ser es el ser*; o bien, un triángulo no es un cuadrado<sup>669</sup>. Tener evidencia consiste, pues, en este caso, en advertir la necesidad de lógica (de no contradicción) de la proposición. La *evidencia* es pues una *necesidad objetiva* (que el sujeto conocedor advierte en el objeto conocido), necesidad proveniente del ser y de su imposible contradicción. El ser, en cuanto es lo inteligible en sí de una cosa, es la verdad objetiva de la cosa; por lo que todo lo que es evidente debe considerarse verdadero. Recordemos, al respecto, que para Rosmini, la realidad no es conocida en sí, sino que requiere de ideas; y la relación entre las ideas es conocida cuando no es contradictoria.

Como el origen de la forma humana de conocer se halla en la idea del ser, todo lo que luego conocemos como evidente se reduce a constatar si es o no contradictorio con el ser. El principio del conocimiento (por el que se afirma que *"El objeto del conocimiento es el ser"*), y el principio de no contradicción (*"Una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista"*), constituyen pues *el criterio de toda evidencia intelectual*<sup>670</sup>. Estos principios de todo conocer no son más que la idea del ser, analizada, aplicada a un sujeto y a un predicado<sup>671</sup>.

45. La evidencia intelectual no consiste pues en ver perceptivamente algo contingente, sensible, que puede ser o no ser; o en una opinión del sujeto que creer que lo que ve es evidente.

"Una simple visión o percepción no es más que un hecho contingente; y no si ve como lo que es contingente y accidental pueda exigir un asentimiento necesario. Más aún, no faltaron filósofos que afirmaron darse una evidencia falaz y una evidencia verdadera, y creyeron un deber preguntarse cuál sea el criterio de evidencia"<sup>672</sup>.

A la verdad, la visión sensible de una cosa no incluye en sí un juicio. Entre la visión (acto del sujeto) y lo que es la cosa vista (ente real) existe una gran diferencia. Una visión clara podría ser apta para hacernos creer una cosa diversa de lo que la cosa es (como un lápiz inmerso en un vaso de agua clara que aparece quebrado). A partir de lo visto podemos decir: "El lápiz aparece quebrado"; pero no deberíamos hacer el juicio: "El lápiz está quebrado".

46. La *evidencia intelectual* acerca de algo no consiste pues solo en una visión clara de algo; sino además en una aprehensión de algo necesario en la cosa, expresado en una proposición, que hace de modo que la razón al hacer un juicio sobre la cosa, le dé su asentimiento. En los juicios primeros (como *"El ser es el ser"*; o *"Lo que es no puede ser y no ser al mismo tiempo"*, o bien *"Todo efecto requiere una causa"*) se genera una evidencia máxima y una persuasión máxima en la razón que comprende el sujeto y el predicado de esas proposiciones. Esta evidencia está más allá de la libertad humana: ésta no puede negar lo que el entendimiento capta necesariamente, y al asentir a algo necesariamente, se produce la certeza.

"Juicios evidentes son aquellos que se hacen en torno al ser y a sus aplicaciones inmediatas, esto es:

1º El juicio que el *ser es necesariamente...*

<sup>669</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 194.

<sup>670</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1454, 1351. Cfr. BUGOSSI, T. *El Evidente velado. Metafísica antrópica y hermenéutica*. Villa María, Convivio Filosófico Ediciones, 1996.

<sup>671</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 570, 1136.

<sup>672</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1340. Cfr. GARDNER, H. *La mente no esoclarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 183.

- 2º Los juicios que con verdad predicen algo del ser dado en la intuición, por ejemplo: 'El ser es uno, el ser es coherente consigo mismo, el ser es necesario, el ser es universal', etc.
- 3º Los juicios universalísimos que expresan los modos con los cuales el ser ideal se aplica por el hombre para conocer otras cosas que caen en el sentimiento... Por ejemplo: "Término de la inteligencia es el ser (principio de conocimiento), nada puede ser y no ser en el mismo tiempo (principio de contradicción); lo que es por otro y en otro no puede ser sin que sea este otro (principio de sustancia); lo que comienza debe tener una causa (principio de causa); si existe el relativo debe existir el absoluto (principio del absoluto), etc.
- 4º Los juicios con los cuales se hace la aplicación inmediata del ser al sentimiento, y con los cuales éste se aprehende y afirma, y que se *llaman percepciones*"<sup>673</sup>.

Los *errores*, según Rosmini, no caen en las percepciones de los sentidos, en lo que los sentidos perciben; sino en lo que el sujeto humano le añade a lo que percibe en los juicios voluntarios y complejos (aunque no siempre conscientes). "El hombre percibe con la razón lo sensible instintivamente"; pero los errores comienzan cuando el hombre proyecta sus experiencias previas o sus deseos sobre lo que percibe, afirmando más de lo que percibe. Cuando, por ejemplo, ve algo indistinto a lo lejos y afirma: "Percibo algo" no hay en ello error; pero, cuando deseoso de encontrarse con Juan, afirma: "Allá viene Juan", mientras solo percibe algo indistinto que se mueve, entonces afirma más de lo que percibe y allí puede surgir el error.

47. La certeza que se deriva de un juicio sobre algo necesario (por ejemplo: *el ser es el ser*), es llamada por Rosmini, *certeza apodíctica*. La certeza que procede un juicio sobre algo no necesario; sino contingente (como por ejemplo: *Yo me muevo*), es una *certeza* (porque es cierto que me muevo) pero *hipotética* (porque el moverme no es algo siempre necesario).

La certeza *hipotética* cae sobre un conocimiento que tiene por objeto un hecho (lo que se conoce es un "hecho"); pero este hecho no es necesario (como en el caso de conocer sólo la idea del ser), sino un hecho contingente (que puede ser o no ser: puedo moverme o no moverme).

Aun lo contingente, en cuanto es conocido, es conocido como siendo (como participando del ser): puedo moverme o no; pero el moverme, si me muevo, *es* (es parte de mi actividad, de mi ser, del ser por medio del cual conozco esta actividad). Ahora bien, el ser tiene siempre algo de necesario en su forma de ser, aunque no en el hecho o sujeto que es. Por ello, aun en lo hipotético cabe una *certeza* aunque sea hipotética. La certeza es siempre acto de un sujeto que conoce y se produce como derivado de la necesidad que advierte en lo que conoce. Donde no hay conocimiento no hay certeza posible<sup>674</sup>. La certeza hipotética es certeza pues el sujeto advierte algo necesario en lo que conoce; pero es también hipotética porque lo que conoce si bien existe, no existe en sí necesariamente.

48. La certeza es una persuasión y es producida por la verdad. Una certeza es *más fuerte* en el ánimo de una persona cuando las proposiciones manifiestan más directamente el ser y la no contradicción con el ser; y es *más débil* cuando, para llegar a advertir esta constatación, se deben hacer muchas deducciones. Cuando los razonamientos son largos y dependen de muchos hechos contingentes, tanto más la voluntad tiene motivos para suspender su asentimiento y no llegar a la certeza, por no constatar cómo la conclusión se incluye, sin contradicción, en las premisas de un razonamiento largo.

*Métodos en la construcción de un pensar crítico: el método inventivo, el método demostrativo y el método didáctico.*

<sup>673</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 196-197.

<sup>674</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 1163 nota 1.



49. Los *métodos* (met i-`odo/j) son caminos que se trascienden con señales, donde se indican los pasos, procesos, y medios, fáciles y útiles, que señalan la manera de llegar a una conclusión. Existen, entre otros, métodos: a) para lograr realizar algo y tratan en general del ordenamiento de las acciones (*métodos prácticos*); b) para ayudar a llegar a la verdad de una conclusión y tratan en general del ordenamiento de las ideas (*métodos teóricos*); c) para comportarnos de una manera adecuada, justa, y tratan en general del ordenamiento de las acciones en relación con las ideas o valores (*métodos morales*).

En el ámbito de los métodos teóricos, interesaban a Rosmini los métodos hallar una verdad (método *inventivo*); para establecerla contra quien la impugna (método *demonstrativo*); y para facilitar el aprender, comunicándola y enseñándola (método *didáctico*)<sup>675</sup>.

50. Rosmini se detiene ante todo a considerar si no existe un *método natural*, esto es, más adecuado que otros a la naturaleza de la mente humana y que sea como la base de todos los métodos, artificialmente contruidos.

En la base de todo método, se halla el supuesto de que todo conocimiento implica, por un lado, *la idea del ser*; y, por otro, el sentimiento fundamental de nuestro cuerpo, dentro del cual se dan, como mutaciones de aquél, las *sensaciones* y percepciones en ocasión de los objetos sensibles. A partir de la idea del ser, el hombre puede *reflexionar* sobre lo que son las cosas; a partir de las sensaciones y percepciones intelectivas puede *conocer por experiencia*.

“Como todos los razonamientos tienen por primordial elemento, además de la intuición del ser, la percepción, por esto toda vez que ellos son dirigidos a conocer o hacer conocer lo que no se puede en manera alguna derivar de las percepciones, (porque ellas faltan o a todos los hombres o a quien habla o a aquel con quien se habla), ellos se pierden en la nada y van a dar en lo falso, o terminan en juegos abstrusos de palabras que no tienen sentido”<sup>676</sup>.

Dicho brevemente, toda *construcción del conocimiento* parte de un previo conocimiento del ser y de las percepciones. Sobre éstos se construye mediante un *proceso de análisis* (o distinción) sobre lo percibido y sus partes o elementos; y mediante un *proceso de síntesis* que se detiene en las relaciones de las partes con el todo.

Mas si se descuida la experiencia se cae en un *método dialéctico estéril*, que se cree capaz de descubrir los secretos de la naturaleza y responder a todas las cuestiones solo con razonamientos. Éste es el método usado por los idealistas. El error contrario es el cometido por los empiristas que estiman que las sensaciones sobre objetos sensibles son capaces, por sí solas, de producir conocimientos, como si las sensaciones no nos dieran solo lo que sentimos de las cosas, sino además el ser de las cosas.

*El método inventivo.*

51. El método *inventivo* implica el arte (un saber y un hacer), secuenciado en sus pasos, de observar y de experimentar, lo que no es otra cosa que el arte de suministrar a nuestra mente nuevas y variadas percepciones, a las que luego se aplica el razona-

---

<sup>675</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 749. ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'unama educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n. 6, p. 22.

<sup>676</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 763. Cfr. COLL, C. Y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1997, p. 25.

miento, que conecta diversas ideas, en un modo nuevo, o desde cierto punto nuevo<sup>677</sup>.

Si crear es crear *de nada preexistente (ex nihilo)*, entonces el hombre no crea ninguna verdad; solo *la inventa, la encuentra* a partir de conocimientos verdaderos previos. Se cumple de este modo la paradoja que para buscar la verdad es necesario ya haberla (implícitamente, en hipótesis, en parte) encontrado. *Construir conocimientos* implica pues dos aspectos complementarios: las sensaciones y la idea del ser (que son las condiciones previas de todo conocimiento humano); y sobre ellas, el prestar atención al variar de las sensaciones (observar) y el reflexionar (experimentar), esto es, el volver sobre lo conocido para constatar sus relaciones posibles (lo que exige previamente hacer hipótesis) o sus relaciones reales (lo que exige verificar o refutar) y sus causas<sup>678</sup>. En este contexto, los inventores deberían poder ser los primeros docentes, pues ellos son maestros del aprender.

El método de inventar, en efecto, se acompaña del *método de aprender*. “Frecuentemente aprendiendo se inventa e inventando se aprende”<sup>679</sup>. *Aprender* una cosa implica *llegar a lo que es esa cosa*: es conocer el ser inteligible de esa cosa, la verdad de esa cosa. Aprender no es emitir una opinión (que puede ser verdadera o falsa) sobre lo que es esa cosa; no es tener una idea confusa de la misma; “no es llenarse la cabeza con falsas persuasiones”<sup>680</sup>.

De este modo *aprender (aprehendere: aferrar el conocimiento verdadero)* es ir pasando de lo conocido (idea del ser y percepciones intelectivas) a lo desconocido (nuevas percepciones e ideas explicitando los nexos), mediante la observación y la experimentación. Aprender es *construir* el saber con conocimientos verdaderos o *reconstruir* el saber y las razones del saber que se nos ofrece. Las sensaciones nos dan la materia de lo que se va a conocer; la idea del ser nos aporta la forma del conocer y nos permite relacionar lo conocido. La idea de ser es lo común a todos los entes y cosas; sin ella la mente humana no podría relacionar las diversas cosas que conoce. La idea del ser es además el *criterio formal* del conocer verdadero, de modo que todo lo que es contradictorio o absurdo, no puede ser conocido. La idea del ser nos ofrece la forma de la verdad en los conocimientos (que es la no contradicción); pero el *contenido o materia* de lo que conocemos debe ser probado o fundado en algo más que en la idea del ser: debe apoyarse en los datos perceptivos que confirman o refutan nuestras pretensiones de poseer un conocimiento verdadero. Según Rosmini, “la percepción es por sí misma infalible; pero no la observación que el hombre hace sobre ella o sobre la cosa percibida, cuando él se hace consciente de lo que percibe y lo comunica”<sup>681</sup>. Esta toma de conciencia y esta comunicación de lo percibido requiere crítica y prueba. En esto Rosmini recuerda lo dicho por Galileo:

“No es necesario formarse arquitectónicamente en el propio cerebro el sistema de las leyes de la naturaleza y después pretender que ella nos deba obedecer... Las razones no demostradas ni demostrables restan siempre tales”<sup>682</sup>.

*El método demostrativo.*

52. El *método demostrativo* es necesario siempre que no se intuye la verdad de

---

<sup>677</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1000-1002. Cfr. RIVERO, S. *Los saberes previos: algunos aportes teóricos* en *Aula Abierta*, 1997, n. 6, p. 14-17.

<sup>678</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 766-767, 1003. Cfr. VALLECILLOS JIMÉNEZ, A. - BATANERO BERNADEU, M. *Aprendizaje y enseñanza del contraste de hipótesis: concepciones y errores en Enseñanza de las ciencias*, 1997, 15(2), p. 189-197.

<sup>679</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 867.

<sup>680</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 868.

<sup>681</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 946.

<sup>682</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 947.

una proposición. La demostración requiere:

a) Una *correcta deducción* de la conclusión a partir de dos o más premisas: 1) Si todos los hombres son mortales; y 2), si Pedro es hombre, entonces 3) Pedro es mortal. La demostración implica un (o varios) silogismo correcto en su conclusión, por la forma del proceder lógico.

b) Pero la demostración requiere, además, que *la proposición conclusiva sea verdadera también en su contenido*. Por su contenido, la conclusión de la demostración será verdadera si las premisas lo han sido. Si las premisas no son evidentes, ellas mismas requerirán demostración. Y así se procederá hasta que se llegue a algo evidente, lo cual no requiere demostración, sino sólo mostración. En el sistema rosminiano, *no requieren demostración*: a) la *innata idea del ser* que es objeto intuido por la mente humana; b) la *percepción del sentimiento fundamental corpóreo*, fundamento de las otras percepciones que en él se producen. Pero estos dos conocimientos si bien son evidentes, *no son conscientes* en el hombre hasta que él, ayudado por el lenguaje, los haga conscientes, *los muestre* existentes a la mente del sujeto<sup>683</sup>.

La deducción, por la forma en que procede y razona el hombre, puede ser correcta, hipotética, probable; pero por la materia a la que se aplica, la demostración puede ser falsa si el punto de partida o premisa es falso, o verdadera si la premisa era verdadera y la deducción correcta.

Las demostraciones suelen agradar a la mente, pues ésta, con ellas, no solo sabe que conoce; sino además *porqué* conoce. La demostración nos hace ver el porqué o razón por la cual se debe admitir necesariamente como verdadera una conclusión.

Por el contrario, la *inducción* es la operación por la cual la mente, de la observación de un gran número de individuos en los que se encuentra el mismo hecho, concluye atribuyendo este hecho a todos los individuos de la especie o clase entera a los que se refieren los individuos. Viendo que *algunos* cuerpos de mayor masa atraen a otros de menor masa, se puede *inducir la conclusión* que *todos* los cuerpos de mayor masa atraen a los de menor masa. En realidad, *la inducción toma la forma de un silogismo hipotético*, con una premisa mayor hipotética (no probada), condicional; la premisa menor aporta casos particulares, y llega a una conclusión hipotética, no demostrando nada. Por ejemplo:

*Premisa mayor:* Si todo cuerpo y cada uno ejercen una atracción sobre otro, todos la ejercen.

*Premisa menor:* Pero advierto que éste, aquél y aquel otro la ejercen.

*Conclusión:* Luego todos los cuerpos se atraen<sup>684</sup>.

La inducción *no llega a una conclusión lógicamente necesaria*; sino probable, esto es, digna de seguirse sometiendo a prueba. La inducción puede generar cierta certeza hipotética, *cierta persuasión psicológica*, cuando después de mucho tiempo no se observa excepción alguna a la premisa mayor o "a la ley establecida como hipótesis"<sup>685</sup>. La inducción pues no prueba, no demuestra: solo genera, con sus argumentos, conclusiones probables.

Una forma particular de demostrar consiste en probar, en someter a prueba, mediante *experimentación*, si tal o cual causa hipotética es la que produce tal o cual efecto percibido. A esa *relación constante* entre causa y efecto se le llama luego *ley*. La primera condición, para ser crítico al experimentar, consiste en saber delimitar clara-

<sup>683</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 782.

<sup>684</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1002, nota 3. Cfr. ORANGE, C. *Repères épistémologique pour une didactique du problème en Les Sciences de l' éducation*, 1993, n. 4-5, p. 33-50. OREFICE, P. *Il lavoro intellettuale in educazione*. Firenze, La Nuova Italia, 1991.

<sup>685</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 653. Cfr. PADOVANI, U. *Metafisica classica e pensiero moderno*. Milano, Marzorati, 1981.

mente la finalidad o efecto que se desea obtener e *inventar la hipótesis* de la causa que lo produce. “Mucho se ha hablado de las hipótesis: algunos pensadores mediocres las proscibieron; los sumos pensadores no las proscriben jamás”<sup>686</sup>. La segunda condición se halla en saber determinar las condiciones (posiciones, combinaciones, circunstancia, etc.) para que la causa produzca el efecto y en qué proporción<sup>687</sup>. Las *hipótesis* pueden ser confirmadas por los hechos y se convierten entonces en verdades descubiertas. Otras permanecen solo como hipótesis, pero para ello se requiere: 1) que ningún experimento se le oponga; 2) que sea la más probable (sometible a prueba) que se pueda concebir; 3) que sea apta para explicar todos los hechos; 4) que sea la más simple de todas.

Rosmini distingue: 1) las *hipótesis de verdaderas causas* (que son las metafísicas, lógicamente demostrables por reducción a una evidencia o al absurdo); y 2) las *hipótesis de causas físicas* (que no son verdades, sino una relación constante, más o menos probable, de hechos físicos). Una hipótesis *no es una pura imaginación gratuita*; sino que requiere un fundamento racional, basado en el principio de razón suficiente: se debe suponer una causa que explique ni más ni menos que el efecto que se desea entender<sup>688</sup>.

*El método didáctico.*

53. El *método didáctico* supone el conocimiento del método inventivo y el demostrativo; pero le añade la finalidad de enseñar, esto es, de *ayudar a aprender*.

Todos los niños y hombres perciben, pero pocos sacan provecho de lo que perciben, porque no les prestan atención y no lo someten a reflexión y no sacan conclusiones o consecuencias de lo percibido. Aquí cobra sentido justamente la función de los docentes: ayudar, por medio del lenguaje, a reflexionar y captar las relaciones de lo que los alumnos perciben en el mundo<sup>689</sup>.

El principio del método didáctico consiste en que el docente, al facilitar aprender, no presente una idea o una cuestión que requiera de otra para ser entendida por quien aprende. El didacta debe partir pues de un conocimiento previo ya poseído por el aprendiz. Debe pasar de lo conocido a lo desconocido, por grados, con relaciones donde lo posterior desconocido se puede incluir en lo anterior conocido, como una parte en un todo. Debe existir pues una *coherencia lógica y psicológica* con el punto de partida de quien aprende.

“Cuando se dice que la primera verdad que se comunica en la enseñanza, no debe tener necesidad de las siguientes para ser entendida, se habla con respecto tanto de la serie de las verdades que se deben seguir, cuanto de la persona, a la cual se le quiere comunicar aquellas verdades”<sup>690</sup>.

Aunque suene algo extraño a los oídos modernos, Rosmini sostiene que alguien enseña cuando trasmite una verdad, no cuando trasmite un error; y alguien aprende (por ejemplo un hecho histórico) cuando llega a aferrar *una verdad, lo que ha sido*, no lo

---

<sup>686</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 961. Cfr. NEMIROFF, G. *Reconstructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*. New York, Praeger, 1992.

<sup>687</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 958-960. Cfr. NICKERSON, R. Y otros. *Enseñar a pensar*. Barcelona, Paidós, 1996.

<sup>688</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 961-964.

<sup>689</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 948. Cfr. NEBULONI, R. *L'oggettivismo etico rosmiano* en *Rivista di filosofia neoscolastica*, 1990, n. 4, p. 623.

<sup>690</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1015. Cfr. PERAFÁN ECHEVERRI, A. *Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard* en *Pedagogía y Saberes*, 1994, n. 5, p.15-24.

que opina o cree el docente que ha sucedido.

54. Mas las relaciones, -si con ellas se desea constituir un *conocimiento científico*- deben reducirse a un sistema, esto es, a un (o unos pocos) principio de explicación en el que se contienen todas las consecuencias de ese sector del saber, expresadas con un sistema de signos<sup>691</sup>. Los niños frecuentemente no son capaces de este dominio de sistemas simbólicos, los que requieren un desarrollado *dominio de sí* y de *las facultades humanas* (memoria a largo plazo, voluntad constante, atención tenaz, el sentimiento, etc.). Más los niños se preparan eficazmente para el pensar científico cuando se ejercitan en relacionar los pensamientos y advertir las coherencias o incoherencia de los mismos, las semejanzas y las diferencias<sup>692</sup>; cuando inventan hipótesis de posibles causas e intentan comprobar si sus hipótesis tienen algún fundamento en los hechos de la realidad, confrontando las ideas con los hechos, llevando un control pormenorizado de los mismos.

En este contexto, Rosmini proponía como primera norma para educar, lo que podríamos llamar la norma de la objetividad, de modo que *el sujeto se realice como sujeto reconociendo las pautas de los objetos*, lo que es la base también de la formación moral. Así lo formulaba Rosmini:

“Se conduzca el hombre de modo que su espíritu se asimile al orden de las cosas fuera de él, y no se quiera conformar las cosas exteriores a sus casuales afecciones de su ánimo”<sup>693</sup>.

De hecho, *los niños reflexionan desde muy pequeños*, aunque no advierten que están reflexionando, esto es, volviendo la atención sobre lo ya conocido para conocerlo mejor. “La reflexión es aquella facultad que retorna sobre la percepción o sobre su objeto, y abstrae o integra”<sup>694</sup>. El niño ya reflexiona; pero, en el adulto, la reflexión se vuelve gradualmente consciente y sistemática.

55. El docente solo puede ayuda a aprender si previamente conoce muy bien la materia que va a enseñar, en todas sus partes y en sus relaciones, de modo que pueda ayudar a que los demás la reconstruyan por su cuenta. A esto podríamos llamar *la base epistemológica*: el conocimiento consciente y explícito de todas las partes del sistema de los conocimientos que desea ayudar a entender<sup>695</sup>.

Para enseñar bien y aprender bien no es suficiente, por ejemplo tener una pronta imaginación, un abundante bagaje como el que hoy ofrece la televisión; se requiere también cualidades morales y de dominio de sí, de sus propias facultades. Esto diferencia el ingenio o capacidad de las personas.

“Si las imágenes, y con ellas las ideas, no se dejan suscitar con prontitud, el niño o el hombre aparecerá como *tardo* de ingenio. Si suscitadas las imágenes no se mantienen fielmente sino que se diluyen rápidamente contra su voluntad, resultará ser un hombre de ingenio *superficial*, porque no tiene tiempo de profundizar las noticias, de conectarlas, etc. Si las imágenes se suscitan por sí, y no por la voluntad que las domina, el hombre tendrá un *ingenio fugaz, confuso, delirante*, porque una imagen sustituirá a la otra y en el acto mismo de hacer un cálculo, una idea se cambiará en otra, o se interpondrán otras ideas in-

<sup>691</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 994.

<sup>692</sup> ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, n.26, 44.

<sup>693</sup> ROSMINI, A. *Sull'Unità dell'Educazione en Pedagogia e metodologia*. Roma, Città Nuova, 1994, p. 236. Cfr. PIEMONTESI, F. *Idealismo e Realismo in una prospettiva ontologica in Giornale di Metafisica*, 1959, III, 329-341.

<sup>694</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. II, n. 1312.

<sup>695</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1016, 1018. ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica*. O. C., n. 81. ROSMINI, A. *Sulla libertà dell'insegnamento*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1987, p. 89.

oportunas e inútiles que generan confusión. Las disposiciones contrarias generan ingenios rápidos, profundos y seguros”<sup>696</sup>.

56. El docente debe distinguir claramente tres cosas:

1º) *las ideas* o lo inteligible de una cosa; y los diversos órdenes de reflexión que se van construyendo sobre las primeras ideas, productos de la percepción, por lo que se hacen patentes las relaciones de inclusión y exclusión. Esto implica un irremplazable trabajo de reflexión en el que aprende: un volver sobre las cosas percibidas para ver sus relaciones y así “com-prenderlas”, o sea, aprehenderlas en forma sistemática. Surgen así *conocimientos reflexivos* de un primer orden; sobre éstos, con el tiempo, los de segundo orden y así sucesivamente.

“Pretender por lo tanto comunicar a los discípulos los productos de una reflexión superior, sin haberlos conducido por reflexiones inferiores, es pretender lo imposible. Dando a los alumnos aquellos productos de reflexiones, sin que ellos hayan hecho primeramente por sí mismos, las reflexiones inferiores, no lo pueden entender, sino solo memorizar. Reciben los signos materiales de las ideas, repiten las palabras oídas; pero es en vano esperar que las entiendan”<sup>697</sup>.

Esto genera frecuentemente el fracaso escolar. La enseñanza se convierte en un confuso fastidio, en una dolorosa opresión para el que aprende. Por el contrario, el docente debería posibilitar reflexionar para comprender gradualmente, sabiendo que el intelecto del niño *presta la menor atención posible* (por la ley del menor esfuerzo) a los objetos, a no ser que necesite de ellos. Por ello, presta a veces atención a las cosas, pero no observa todos los aspectos, modos y relaciones necesarias para entenderlas. Se requiere pues, por un lado, de las *percepciones* que nos permiten tener las primeras ideas positivas de las cosas; pero por otro, de las *reflexiones* sobre esas cosas.

2º) Las *formas lógicas* que toma esa idea: una cosa puede ser pensada de diversas maneras. Como ya hemos mencionado, la limitación humana genera frecuentemente formas dialécticas de pensar, dando entidad (“entificando”, sustantivando) en la mente a lo que no la tiene realmente: así por ejemplo, la nada es pensada como algo, como un sujeto que no tiene ser.

3º) *Los signos* a los cuales las ideas se unen cuando son comunicadas. La confusión de estos aspectos genera con frecuencia problemas inútiles, intrincados o absurdos: problemas de palabras o problemas de formas de pensar, y se abandonan los problemas reales.

Pero además de estos tres aspectos que el docente debe tener en cuenta para facilitar aprender, se requiere tener presente las dificultades *psicológicas o personales* de quien aprende y darle el tiempo necesario para que construya el saber, posibilitando *un aprendizaje constructor facilitado por una didáctica de base epistemológica clara*.

---

<sup>696</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1021. Cfr. SFRISO, M. *La società contemporanea e la “pretesa” educativa del filosofo* en *Rivista rosminiana*, 1998, F. I, p. 35-44.

<sup>697</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1033. ROSMINI, A. *Del supremo principio della metodica*. O. C., n. 63, 67, 74, 80, 110. Cfr. DARÓS, W. *Teorías contemporáneas del aprendizaje en relación a la inteligencia*, en la revista *Desarrollo de la inteligencia*, nº 26, 1986, Uruguay, p. 20-35. DARÓS, W. *Educación y aprendizaje según C. Rogers*, publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IEE)* nº 56, Bs. As., 1986, p. 55-71. DARÓS, W. *El aprendizaje para una sociedad libre según P. Feyerabend*. Publicado en *Rivista Española de Pedagogía*. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones científicas (CSIC), nº 82, 1989, p.99-111. DARÓS, W. *Verdad, error y aprendizaje infantil* en *Revista Española de Pedagogía*. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones científicas (CSIC). Madrid, España, 1993, n. 195, p. 325-353. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender* en *Rivista Rosminiana di Filosofia e di Cultura*, 1996, Fasc. I, p. 15- 48. DARÓS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1992.

“Distinguidas las ideas, distribuidas en una serie metódica, signadas con vocablos propios, conviene que el maestro mida la capacidad del discípulo, y le deje tiempo para considerar cada paso y entenderlo bien, y para retornar sobre los pasos ya hechos, rehaciéndolos”<sup>698</sup>.

Por otra parte, todas las disciplinas, “aunque son muchas, deberían tener armonía y unidad”, interdisciplinaridad didáctica, de modo que la comprensión sea mayor, mente pueda concentrarse y las facultades aumentar su capacidad.

57. Finalmente, en el clima didáctico de la facilitación del aprendizaje, cabe preguntarse: ¿La enseñanza debe *proceder de lo particular a lo universal o viceversa*? La respuesta de Rosmini es, ante todo, coherente con su filosofía. Él admite, en efecto, que todos nacemos con la innata y universalísima idea del ser, la cual nos da el sentido (aunque no consciente) de lo máximamente universal: conocemos, en forma innata, el ser, sin el cual sería imposible entender los entes que percibimos.

Admitido esto, el docente debe proceder teniendo *contemporáneamente presente lo particular y lo universal*. La idea del ser se presenta lentamente a la conciencia como la idea de coherencia, como la no contradicción que posibilita entender las ideas de las cosas particulares en cuanto no son contradictorias. A partir de las ideas de cosas particulares (como el jazmín, la rosa), la mente humana, mediante la reflexión y la abstracción, (ayudada de la orientación y del lenguaje del docente, de la interacción grupal y de otros recursos), vuelve a generar ideas universales específicas (como la flor) y a construir lentamente sistemas abstractos de pensamiento (como, por ejemplo, la clasificación mayor posible de las flores).

“De donde es manifiesto que el camino del progreso en la enseñanza es éste: que se proceda del universalísimo (idea del ser) a los particulares (percepciones); de éstos a los universales próximos (dados con el lenguaje de los sustantivos); y de éstos a los abstractos y genéricos menos próximos (ideas de especies y géneros), de los cuales es necesario continuamente descender a los particulares. La enseñanza pues para que responda al principio supremo del método didáctico es necesario que alterne su movimiento pasando ya de los universales a los particulares, ya viceversa”<sup>699</sup>.

58. Pero el docente debe tener presente, en la enseñanza, no solamente el *orden lógico*; sino también el *orden psicológico*. No es suficiente que el docente advierta que las ideas tienen un orden lógico de inclusión y exclusión, de mayor o menor universalidad. Se requiere además saber que el espíritu del niño (y de los hombres en general) reflexiona más fácilmente sobre algunas cosas que sobre otras: más sobre las *sensibles* y placenteras que sobre las insensibles y menos placenteras; más sobre *las que le interesan* y afecta que sobre las que le son indiferentes; más sobre las *cosas nuevas* y *maravillosas* que sobre lo ordinario. “También a esto, como a los nexos de precedencia, de prioridad o posterioridad, debe prestar atención el docente sagaz en la distribución de las materias que forman su enseñanza”<sup>700</sup>.

*Observaciones conclusivas.*

59. Una primera observación crítica que, desde el punto de vista de la filosofía de

<sup>698</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1031. Cfr. DARÓS, W. *Ciencia y teoría curricular en Enseñanza de las Ciencias* de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1996, n. 14(1), p. 63-73.

<sup>699</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1034. Cfr. DARÓS, W. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones Cerider, 1997, p. 206. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Rivista Rosminiana di Filosofia e di Cultura*, 1996, Fasc. I, p. 15- 48. DARÓS, W. *El saber y el aprender posmoderno* en CONCORDIA, Internationale Zeitschrift für Philosophie, Aachen, 1997, n. 31, p. 79-96.

<sup>700</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1035.



Rosmini, se puede hacer a la filosofía de Locke, consiste en indicar que esta filosofía no puede ser crítica hasta en sus últimas consecuencias, porque *carece del criterio último*

*mo para que ella exista: el ser*, fundamento que excluye toda contradicción.

Locke sostiene que “rara vez o nunca he visto a nadie que haya aprendido a razonar bien, o hablar con elegancia, estudiando las reglas que esas ciencias (como la lógica) pretenden estudiar”<sup>701</sup>. Pero, desde la perspectiva rosminiana, se debe distinguir entre ser *consciente de usar* el principio de no contradicción, fundamento de toda lógica, y el *hecho de usarlo*. Sin el uso de este principio es imposible pensar y criticar. “El principio certísimo y notísimo a todos, acerca del cual es imposible mentir, es el principio de no contradicción, esto es que el ser no puede no ser”<sup>702</sup>.

60. No puede haber crítica verdadera, sin un criterio de verdad. El criterio de verdad es la regla con la cual se puede saber si un juicio o una proposición es verdadera o falsa<sup>703</sup>.

Ahora bien, *la verdad, pensada universalmente, es el ser universal, la Idea del ser* que ilumina y constituye a la inteligencia humana. Ella es el criterio universal y supremo de la verdad. Las demás cosas en cuanto participan del ser y son inteligibles son también el criterio de verdad para ellas mismas. La verdad pues se manifiesta en la mente, porque es lo inteligible en sí mismo de cada cosa, pero la mente no crea la verdad, sino la descubre, descubriendo lo inteligible de las cosas, mediante la luz de la inteligencia. “Aquello que aprende el espíritu humano es verdadero si es conforme al ser, y es falso si no le es conforme”<sup>704</sup>.

61. En la concepción rosminiana, no hay *objetividad* sino en el ser que es objeto de la mente. La Idea del ser es objeto por esencia; todo lo demás es objetivo en la medida en que es conocido, esto es, en la medida en que algo participa del ser y por ello es inteligible, conocido por lo que es; no por lo que le interesa a la subjetividad del sujeto cognoscente.

Los objetos reales en sí mismos, o los objetos solamente sentidos, no son objeto del pensamiento, ni son objetivos sino en tanto y en cuanto son conocidos en lo que son, esto es, contemplados en la idea del ser: objetivados en el ser. “Inteligible por sí mismo es el ser ideal, y el ser real es inteligible por participación”<sup>705</sup>.

62. Locke no es lo suficientemente crítico cuando afirma que el principio de no contradicción es el resultado de la aplicación de la razón natural a las ideas particulares, “de modo que la mente percibe clara e infaliblemente que cada idea está de acuerdo consigo misma y que es lo que es”<sup>706</sup>. Locke no da, en efecto, una razón suficiente de esta infalibilidad de la razón para captar el ser de las cosas, en su identidad, a no ser que se admita que la razón desde su primera y fundamental operación ya posee claramente la idea del ser, como para advertir lo que cada cosa es.

63. Locke estima que es la *práctica* lo que hace a la mente ser crítica; pero no da una razón suficiente para justificar esta afirmación. En efecto, no se podría ejercer esa práctica si no existiese un criterio con el cual se es crítico y se miden los conocimientos

---

<sup>701</sup> LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963. Vol. IX. *Some Thoughts Concerning Education*, n. 188. Cfr. LOCKE, J. *On Education*. New York, Teacher College Press, 1971, p. 149. *Pensamientos sobre educación*. Madrid, Akal, 1986, n. 188, p. 243.

<sup>702</sup> ROSMINI, A. *Psicología*. O. C., Vol. II, n. 1298, 1333. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 398.

<sup>703</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1043.

<sup>704</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1047.

<sup>705</sup> ROSMINI, A. *Psicología*. O. C., Vol. II, n. 1342.

<sup>706</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. O. C., L. IV, C. I, n. 4, p. 524.

verdaderos y se los distingue de los falsos. Por otra parte, el criterio de que un conocimiento para ser verdadero debe ser *claro y distinto*, asumido del racionalismo cartesiano, es un criterio psicológico y no lógico, porque lo es claro para una persona puede no serlo para otra.

Locke advirtió esta dificultad y propuso entender por “claro y distinto”, “un objeto determinado, es decir, tal como allí se ve y se percibe que es”<sup>707</sup>. Pero Locke entendía decir con esto que el concepto claro y distinto está determinado, fijado por un nombre: “Ese nombre está determinado para esa idea precisa”. El nombre es una determinación convencional y social, pero no se ve cómo es precisa la idea. A no ser que por *claro se entienda el ser de cada cosa*, pero para ello se requiere ya la presencia del ser indeterminado, que *excluye la contradicción de ser o no ser*; pero entonces Locke debería explicar si los hombres adquieren, o bien tienen innato este principio el que implica como innata la idea del ser. Y si esta idea no es innata ¿cómo puede justificar que ese principio, fundamental para ser crítico, es verdadero?

64. La razón misma parece ser acriticamente asumida por Locke cuando sostiene que la razón consiste en la *facultad de deducir verdades particulares desconocidas, a partir de principios ya conocidos o admitidos como verdaderos*<sup>708</sup>. ¿Cómo conoce la razón los primeros principios o como los admite? Según Locke, no son principios innatos; ni siquiera el principio de identidad (“Lo que es, es”), es innato, pues no es universalmente admitido, por ejemplo, por los niños o los hombres con poca cultura (idiotas)<sup>709</sup>.

Locke parece ser acrítico cuando, por un lado, desea cultivar una razón que cepa deducir, sacar conclusiones lógicas para ser crítica, pero por otro, no estima que la enseñanza de la lógica formal (que enseña y ejercita en las formas correctas de pensar) sea de utilidad<sup>710</sup>.

Por otra parte, el atribuir -como lo hace Locke- a la percepción un poder infalible para conocer lo real, no fundamenta lógicamente ese poder de la razón (de una razón totalmente vacía); sino lo da por supuesto. El punto de partida de la crítica lockiana no es, pues, crítico; sino dogmático.

Locke admite que las percepciones son verdaderas porque supone el principio de causalidad, pero *no justifica la validez de este principio* (ni en consecuencia la existencia de Dios, al que Locke pone como garante del buen funcionamiento de la razón). Locke no hace ver, como lo hace Rosmini, que un efecto sin una causa es contradictorio: es oponerse a la innata idea del ser, fuente de toda inteligencia<sup>711</sup>. Locke no deduce el principio de causalidad del principio de no contradicción, ni éste del principio del conocimiento. En Locke el conocer es tomado como un hecho identificado con el sentir:

---

<sup>707</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. O. C., Epístola al lector, p. 13-14.

<sup>708</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 25, L. I, c. II, n. 9. Cfr. CHANDLER, M. - BOUTILIER, R. *The Development of Dynamic System Reasoning in Human Development*, 1992, n. 35, p. 121-137. CLARET, J. *Organizar o pensamiento*. Porto, Porto Editora, 1992.

<sup>709</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 22-23, L. I, c. II, n. 4.

<sup>710</sup> Cfr. LOCKE, J. *On Education*. New York, Teacher College Press, 1971, p. 149. *Pensamientos sobre educación*. Madrid, Akal, 1986, n. 188, p. 243. El aprendizaje de las reglas del pensar lógico o correcto es útil si luego, al menos en las circunstancias importantes o profesionales que requieren precisión, se las utiliza. Séame permitido recordar que los docentes generalmente no son -según las pruebas a las que son sometidos- muy lógicos y precisos al presentar los contenidos de los conocimientos a sus alumnos. Así, -para dar un ejemplo- los docentes de escuelas secundarias, graduados, que se sometieron a la Evaluación Presencial (del curso de Pro-Ciencia, Noviembre de 1999), a *libro abierto*, solo el 55% supo exponer *qué era un razonamiento válido* (habiendo tenido 3 meses para estudiar el texto regalado por el Ministerio de Educación a cada participante); y sólo el 41% puro dar un ejemplo de razonamiento deductivo válido utilizando ejemplos de la asignatura que enseña.

<sup>711</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 567-568.

no queda justificado que conocer algo es conocer el ser de algo (lo que requiere tener en forma innata la Idea del ser), no la nada, no una razón vacía.

Locke utiliza la idea de ser en el principio de no contradicción; admite que en ciertas proposiciones se descubre una "certeza infalible de la verdad", por ser una idea idéntica (como en la proposición "el hombre es el hombre") o no contradictoria ("es imposible que lo mismo sea y no sea"), pero no justifica el origen de este principio que admite de hecho<sup>712</sup>. Admite también la idea de causa, pero no la justifica lógicamente, sino como un hecho de observación de cosas que comienzan a existir<sup>713</sup>. Nosotros, sostiene Locke, advertimos que no somos la causa de las cosas que percibimos. Las percepciones no serían verdaderas si no tuviesen una causa correspondiente y proporcionada que las produce.

"Como nuestras ideas simples son meramente esas percepciones, que Dios nos ha dispuesto a recibir, y ha dado potencia a los objetos externos para que las produzcan en nosotros, de acuerdo con las leyes y las vías establecidas en razón de su sabiduría y bondad, aunque *incomprensibles para nosotros*, resulta que la *verdad de tales ideas* no consiste en nada más que en semejantes apariencias, tal como se producen en nosotros, y necesariamente tienen que estar de acuerdo con aquellas potencias que Dios ha dotado a los cuerpos externos, pues de otro modo no se podrían producir en nosotros. De manera que, en cuanto son respuestas a esas potencias, dichas ideas son lo que deben ser: ideas *verdaderas*"<sup>714</sup>.

Locke, pues, sin haber justificado la fuente de verdad de la razón, ni la verdad de sus conocimientos, ni la verdad de la existencia de Dios, se refugia en Dios como en quien nos dio esa facultad, -incomprensible para nosotros- de conocer y conocer con verdad. Locke termina pues *creyendo* en Dios y en el poder de la razón, pero no dando una justificación lógica de ello.

65. **A**mbos autores, Locke y Rosmini, desean, por otra parte, proponer una *educación crítica para los que aprenden*. Pero nos encontramos ante dos *sistemas filosóficos opuestos en sus principios*. Locke estima que la verdad de las sensaciones y de los conocimientos humanos se basa en la concordancia de estos con la realidad: es un *realista*. La realidad tiene sentido en sí misma, y al percibirla ingenuamente captamos la verdad (realismo). Locke no puede justificar cómo los hombres perciben *subjetivamente*, dado que percibir es sentir y el sentir de un hombre no es el sentir del otro. El realismo gnoseológico de Locke, aun pretendiendo ser objetivo, se convierte entonces en un *realismo subjetivo* (dado que cada hombre es una realidad diversa), y *las facultades perceptivas del hombre terminan siendo la medida de todas las cosas*<sup>715</sup>.

Por el contrario, para Rosmini, *real* es el sujeto que siente y todo lo que siente; pero lo que se siente no es objetivo sino *subjetivo*<sup>716</sup>. *Ideal* es fundamentalmente la idea del ser, *objeto esencial* para la inteligencia. Nos hallamos entonces ante un *idealismo objetivo*. El conocimiento es *objetivo* en cuanto es iluminado por la idea del ser (no sólo sentido por ella), sin modificar al objeto que ilumina y hace conocer. La verdad es entonces el objeto fundante de la mente humana: el ser ideal, la idea del ser inteligible en sí misma. Ella es la verdad primera, de modo que lo real es verdadero solo en la medida en que por esta idea, aplicada a los sentidos, conocemos lo que cada cosa real es.

66. **P**or otro lado, *el realismo le resulta a Locke ser insuficiente* para explicar la

<sup>712</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 593, L. IV, c. VII, n. 4.

<sup>713</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 306, L. II, c. XXVI, n.1.

<sup>714</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 374, L. II, c. XXXII, n. 14.

<sup>715</sup> LÓPEZ FERNÁNDEZ, A. *La tesis de la constitución de los objetos y las variantes del realismo y del idealismo en Diálogos*, 1993, n. 61, p. 53-85.

<sup>716</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. I, n. 174; II, n.394, 479; III, n. 759,791-792.

verdad de la realidad. En efecto, si bien por un lado admite que las ideas simples de las cosas son verdaderas por ser recibidas desde los sentidos, desde lo real; por otro, sostiene que *nuestras facultades no son capaces de captar la estructura profunda de lo real y debemos hacer hipótesis* acerca de lo que son; hipótesis que deben ser verificadas o refutadas y que corremos el riesgo de tomar (aun las más descabelladas) fácilmente por verdaderas. De aquí que en el empirismo, como luego en el positivismo, surgirá una natural desconfianza por las hipótesis<sup>717</sup>.

Dado que la realidad ingenuamente percibida no es suficiente para asegurarnos la verdad profunda de las cosas, Locke recurre a una escapatoria hoy frecuente: debemos buscar el consenso acerca de lo que se observa, entre todos los que observan. La subjetividad de lo observado por cada individuo se convierte entonces en *intersubjetividad, con pretensión de objetividad*. Dado que no existe nada innato objetivo, el hombre no puede aspirar a nada más objetivo que lo que resulta del consenso más o menos colectivo.

Mas desde el punto de vista de la filosofía rosminiana, el intercambio de pareceres, si bien es un útil instrumento para detectar lo que cada uno aporta de subjetivo, *no asegura la objetividad o verdad de lo conocido*. La verdad se halla en captar lo que cada cosa es, lo realice un individuo o muchos. La objetividad no se halla en lo real, sino es una cualidad derivada del conocimiento del ser objetivo (idea del ser) que entiende en esa objetividad lo real.

67. Para Locke, *la evidencia de lo sentido en los sentidos*, dada en la percepción, es la única válida: el *único criterio de verdad de lo real*. Pero la única razón que Locke otorga de ello es que "es imposible no percibir lo que se percibe", independientemente de que su contenido sea más o menos general, abstracto o comprensivo<sup>718</sup>. Locke no llega a reconocer que esa imposibilidad está dada por la idea no contradictoria del ser, idea que debe hallarse a la base y al inicio de todo conocimiento y que es inconscientemente utilizada como medio formal para todo otro contenido del conocer. Locke se niega a reconocer la idea innata del ser, porque advierte que "las ideas que primero están en la mente es obvio que son acerca de cosas particulares, de donde, por grados lentos, el entendimiento procede hacia algunas pocas ideas generales"<sup>719</sup>. Locke no distingue (como lo hará luego Kant) el *contenido* del conocimiento (lo que conoce) de la *forma* del conocer (captar algo en la objetividad de su ser). Por su contenido, lo que conocemos y sentimos es lo mismo.

No advierte Locke que aún para conocer algo de las cosas particulares se requiere saber que *son* aún en su particularidad: no advierte que el *ser* es una característica universal de todo lo que es, la forma ideal mínima universal para conocer algo, aunque la forma de la existencia real sea particular en cada ente.

Para Rosmini, por el contrario, la evidencia perceptiva es siempre hipotética, sujeta por un lado a pruebas constantes y, por otro, a un criterio superior que es la evidencia formal de la no contradicción, fundada en la innata idea del ser. Esta idea del ser es la que fundamenta también los primeros principios lógicos del conocer: el principio de identidad, de no contradicción, de causalidad, de sustancia, etc.<sup>720</sup>

---

<sup>717</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 269-270. Cfr. SABASTIÁN GARCÍA, P. *El sentir y la conciencia perceptiva* en *Diálogos*, 1988, n. 52, p. 127-142. SALINAS FERNÁNDEZ, B. *Límites del discurso didáctico actual* en CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: *Volver a pensar la educación: Práctica y discursos educativos*. Madrid, Morata, 1995, Vol. II.

<sup>718</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 593, L. IV, c. VII, n. 4. Cfr. BOBURG, F. *La rehabilitación ontológica de la percepción* en *Revista de Filosofía*, 1995, n. 83, p. 117-136.

<sup>719</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 596, L. IV, c. VII, n. 9. Cfr. OTTONELLO, P. *Il mito de Rosmini "Kant italiano"* en *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 3, p. 229-240. MALDONADO VELOZA, F. *No existe la inducción: La objeción de Lakatos a Popper* en *Interciencia*, 1994, n. 5, p. 252-257.

<sup>720</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 558-574. Cfr. SAVATER, F. *Urgencia y presencia de la*

68. Locke desconfiaba de las hipótesis y si las acepta lo hace como término de un proceso inductivo de validación<sup>721</sup>. Para Rosmini, las hipótesis tienen valor creativo antes de la prueba. Las hipótesis propiamente no se prueban en forma definitiva y, aunque sean validadas por la experimentación repetida, nos ofrecen solo una certeza hipotética.

69. Locke admite que “los *hechos concretos* son las bases indiscutibles sobre las que se construye nuestro conocimiento político y natural”. Locke es por principio un inductivista, sin que pueda probar el valor lógico del principio de inducción. Locke admite el valor de la inducción porque supone que existen “esencias reales, y tales, me imagino, que tengan entre sí una conexión y un acuerdo descubribles; en la medida en que podamos encontrar sus relaciones, en esa medida lograremos poseer verdades ciertas, reales y generales”<sup>722</sup>. Locke parte pues de una *imaginación previa e infundada*: existe una *naturaleza con cualidades comunes en los entes* (por ejemplo “la mortalidad” en los hombres); por ello encontrada esa cualidad en dos o tres entes (Pedro es mortal, Juan es mortal), se puede suponer que ella se halla en todos los entes de la misma especie (todos los hombres son mortales).

Rosmini es, por el principio de su filosofía, un innatista. Rosmini considera que el hecho sobre el que se construye nuestro conocimiento no es un hecho concreto, limitado, sensible; sino *el hecho de la idea del ser indeterminado e inteligible*, sin el cual no podría pensarse ningún hecho concreto. En la concepción de Rosmini, Locke parte de hechos contingentes y probables (no de un hecho universal e innegable como que el ser es el objeto de la inteligencia); en consecuencia Locke no puede llegar sino solo a conclusiones contingentes y probables, insuficientes para establecer el principio racionalmente evidente de una filosofía.

70. Finalmente, ambos autores pretenden proponer una *educación objetiva*, donde los niños (y los hombres en general) *se adecuen al ser de las cosas* y no las cosas a las visiones subjetivas de los individuos. Pero ambos autores tienen una *concepción diversa de la objetividad*: para Locke, ser objetivo es atenerse a los sentidos y a las inducciones que sobre los datos sensoriales podemos reflexivamente realizar. A Locke le interesa conocer *las cosas* en este mundo. Locke se halla aun, sin embargo, *dentro de un realismo ingenuo e inductivista*: estima que basta ver las cosas para captarlas como son en sí mismas (por lo que debemos “esforzarnos por conocer las cosas como son en sí mismas”). Fundado en la evidencia perceptiva, para Locke, “conocer es ver”, y se funda en “la evidencia que produce la convicción que nos provoca”<sup>723</sup>.

Por otra parte parece existir en el pensar de Locke una cierta contradicción acerca del ser objetivo de las cosas. Por un lado, sostiene que la generalización es una invención y creatura del entendimiento y solo existe lo singular real, por lo que *no habría nada objetivo fuera de lo singular*<sup>724</sup>. Por otra parte, parece indicar que *el universal*

---

filosofía en *Vela Mayor. Revista Anaya de Educación*, 1995, n. 6, p. 20-27.

<sup>721</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 88, L. II, c. I, n. 10. Cfr. LOCKART, R. *Locke*. Valencia, ICE de la Universidad de Valencia, 1986.

<sup>722</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 646, L. IV, c. XII, n. 8. Cfr. GARCÍA ESTÉBANEZ, E. *La certidumbre moral y la tolerancia* en *Estudios Filosóficos*, 1995, n. 127, p. 409-431. HERZOG, W. *La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral* en *Educación* (Madrid), 1992, n. 297, p. 47-72.

<sup>723</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 235, 251. Cfr. SHANAB, R. *Locke, on Knowledge and Perception*, en *Journal of Critical Analysis*, 1971, n. 2. SEED, Ph. *Developing holistic education*. London, Falmer Press, 1992. SHAPER, D. *Empirismo y búsqueda de conocimiento* en *Teorema*, 1982, Vol. XII/1-2, p. 5-26.

<sup>724</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 403, L. III, C., III, n. 11. LÓPEZ QUINTÁS, A. *La tolerancia y la defensa entusiasta de la verdad* en *Revista Española de Pedagogía*, 1995, n. 201, p. 321-334. LOUGHLIN, L. *La educación en Locke*. Bs. As., Huemul, 1967.

se halla en la realidad de los entes singulares de los cuales se clasifica solo lo común que existe en ellos: al “unificar las cosas sólo basándonos en lo que coincidan entre ellas y nada más”, aparece el ser mismo de las cosas, “que abarca todas las cosas”, esto es, la *idea general*, un concepto claro y racional<sup>725</sup>.

Para Rosmini, ser objetivo es considerar las cosas sentidas a través de la luz del ser que poseen y que se entienden mediante la innata idea del ser. Lo común no se halla en las cosas singulares sino en lo universal y lo universal (que es una idea) se halla en la mente. A Rosmini le interesa conocer *el ser* de las cosas, lo que abre al hombre a algo más trascendente que las cosas mismas. Lo *singular* es lo que sentimos de cada cosa, lo real individual de cada cosa: lo *universal* es lo que conocemos de cada cosa. Lo abstracto es una consideración separada de las partes de una idea, consideración que genera una idea más parcial de la cosa en la mente.

En resumen, *Locke ve en el innatismo una falta de crítica* que hace a los docentes dogmáticos, “lo que fue tanto como impedirles (a los profesores y maestros) el uso de su razón y juicio, y forzarlos a creer y a recibir esa doctrina bajo palabra, sin examen posterior”<sup>726</sup>. Rosmini, por su parte, estima que Locke es dogmático al no admitir por principio que *nada podemos conocer sino por medio de los sentidos*, identificando sentir con conocer<sup>727</sup>, y dejando de observar que, sin la previa e innata idea del ser, nada se puede conocer con los sentidos; pues los sentidos no conocen sino solo sienten las cosas<sup>728</sup>.

En realidad, cabría indicar que el principio del que parte Locke es la afirmación de que no existe conocimiento donde el hombre no advierte de estar conociendo, confundiendo el conocimiento *directo*, fundante, constitutivo de la inteligencia, con el conocimiento *consciente, accidental*; negando a aquél y afirmando a éste como fuente de todo conocimiento<sup>729</sup>.

71. Desde un punto de vista práctico y educativo, ambos filósofos sostienen que el ser crítico supone poseer el dominio de nuestras mentes y el control de nuestras ideas<sup>730</sup>. Se trata pues de una forma adquirida de ser que debería proponerse cada persona y que las instituciones educativas deberían posibilitar su surgimiento.

Ambos autores sostienen que, de hecho, al construir mentalmente la estructura de conocimiento de un objeto se construyen también y se desarrollan las otras facultades del sujeto; pero difieren en fundamentar la pauta objetiva de este constructivismo<sup>731</sup>.

---

<sup>725</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 261. Cfr. MONEREO, C. *Ser o no ser constructivista, ésta es la cuestión* en *Substratum*, 1995, n. 6, p. 35-54.

<sup>726</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 78, L. I, c. IV, n. 24. Cfr. STILLE, O. *Die Pädagogik John Locke in der Tradition der Gentleman*. Bamberg, R. Rodenbusch, 1970.

<sup>727</sup> Nuestros sentidos producen ideas en nuestro entendimiento, producen esa idea que percibimos y no podemos dudar de su testimonio: LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 638, L. IV, c. XI, n. 9. Cfr. QIN THANA, G. *Fundamentos para la educación de la inteligencia*. Madrid, Universidad Complutense, 1993. RAMÍREZ, E. *Reelaboración de esquemas lógicos en la producción de un discurso* en *Infancia y Aprendizaje*, 1994, n.67-68, p. 35-49.

<sup>728</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*. O. C., n. 48 nota 1. Cfr. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender* en *Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48.

<sup>729</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 163, L. II, c. XIV, n. 6; p. 122, L. II, c. IX, n. 2-3.

<sup>730</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 259. ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 890. Cfr. KAPLAN, C. *Inteligencia, escuela y sociedad* en *Propuesta Educativa*, 1997, n. 16, 24-33. PERALTA, O. *Una propuesta educativa sociocultural de desarrollo infantil* en *Cultura y Educación*, n. 6-7, p. 117-132.

<sup>731</sup> Cfr. ALBUERNE, F. *Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva* en *Infancia y Aprendizaje*, 1994, n. 67-68, p.19-34. VÁZQUEZ, St. *Constructivismo, realismo y aprendizaje*. Bs. As., CIAFIC, 1995. OTTONELLO, P. P. *Rosmini. L'ordine del sapere e della società*. Roma, Città Nuova, 1997.

No obstante, la diversa postura gnoseológica genera una diversa orientación didáctica. *Locke, en su realismo ingenuo, aconseja, para ser crítico acentuar la capacidad de observación.* Ante el hecho de que algunos dudan de todo, y otros lo rechazan todo como incierto, Locke aconseja al aprendiz “que use sus ojos” con buena voluntad; que investigue directamente la naturaleza de las cosas en sí mismas; buscando honestamente la verdad<sup>732</sup>.

Desde el punto de vista rosminiano, no es suficiente ver para ser crítico, usar los sentidos. *La crítica es un ejercicio del criterio.* Considerado el ser como criterio, ejercer la crítica implica confrontar lo que son las ideas con las cosas y viceversa: aquí es fundamental la verificación y la refutación.



---

<sup>732</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 266, 269. Cfr. TABERNER GUASP, J. *Socialización y espíritu crítico: educación ético-cívica en Revista Española de Pedagogía*, 1994, n. 199, p. 547-568. TARCOV, N. *Locke y la educación para la libertad*. Bs. As., Centro Editor Latinoamericano, 1991.



## CAPÍTULO VI

### ALGUNOS PLANTEAMIENTOS ACTUALES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

*“Hoy resulta que todo el mundo se proclama constructivista sin serlo realmente. Esta situación es producto de que no está claro qué se entiende por constructivismo y la descripción de en qué consiste no suele pasar de la afirmación de que los sujetos tienen que construir sus propios conocimientos...”*

*El constructivismo constituye, antes que nada, una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina, y también a cómo se modifica el conocimiento”.*<sup>733</sup>

#### HACIA UNA PRIMERA DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO”

1. Lo que sea construir conocimientos puede dar lugar a muy diversas interpretaciones, según se lo solicitemos, por ejemplo, a un sociólogo, a un psicólogo o a un didacta.

Para un *sociólogo*, el conocimiento es un hecho y una práctica social, y su construcción se explica a través de prácticas públicas regladas por la sociedad que, en última instancia, dependen paradigmas sociales, de consensos públicos y de políticas. Al sociólogo le interesa detectar las situaciones y prácticas de herencia social, de adquisición social de hábitos, de prestigio y de valoración que de los mismos hace cada sociedad (familiar, civil, política)<sup>734</sup>. El problema de la construcción del conocimiento es entonces, en esta perspectiva, un problema social (propio de una sociedad atomizada; de una sociedad ideologizada, cuidadosa de la imagen impactante y reflectaria a la reflexión crítica) y solo cambiando ese desfase social puede cambiarse el problema del aprendizaje.

Para un *psicólogo*, la construcción de los conocimientos centra su interés principal en las actividades de quien aprende, en su desarrollo íntimo, y en las dificultades del que aprende para adquirir conocimiento, minimizándose la importancia de la estruc-

---

<sup>733</sup> DELVAL, J. *Tesis sobre el constructivismo* en ROFRIGO, M. – ARNAY, J. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós, 197, p. 15. Cfr. MONEREO, C. *Ser o no ser constructivista, ésta es la cuestión en Substratum*, 1995, n.º, 6, p. 35-54.

<sup>734</sup> HUNTINGTON, S. *¿El enfrentamiento de las Civilizaciones?* En *Ágora*, (Bs. As.) 1993, Noviembre, n.º 1, p. 7.

tura lógica de los conocimientos. Según las diferentes corrientes de la psicología, el psicólogo utilizará un diverso marco teórico para explicar esas dificultades: desde el estímulo y la respuesta en el conductismo, a la teoría de las formas y del *insight*, o del inconsciente, de la transferencia o la contratransferencia. El problema de la construcción de los conocimientos se convierte entonces, en este contexto, en un problema de inadecuación entre la tarea que se le propone al individuo (o al grupo) y el grado de desarrollo de las capacidades del mismo<sup>735</sup>.

Para un *didacta*, el problema de la construcción de los conocimientos se delimita a través de las técnicas utilizadas: de las habilidades que pueden ser enseñadas en cualquier contexto y situación social; de las técnicas instrumentales y reflexivas empleadas en el proceso de enseñar y aprender; de las formas de evaluación de lo enseñado y de lo aprendido. El problema de la construcción de los conocimientos se convierte entonces en un problema básicamente instrumental.

No faltan ciertamente sociólogos con sensibilidad psicológica ni psicólogos sociales, como también existen didactas interesados en la sociología y en la psicología del cambio. No obstante, cada profesional suele acentuar la explicación de lo que es la construcción de los conocimientos, atribuyendo *la causa principal e eficiente* –no única– ya a la sociología (factores principalmente externos), ya a la psicología (factores principalmente internos), ya a la didáctica (factores instrumentales).

Es sabido que todo el mundo docente desea ser hoy constructivista, sin que se tenga una idea clara y definida de qué puede entenderse por “conocimiento”, o por “construcción de los conocimientos”, etc. Generalmente se parte del conocimiento como de un hecho que no necesita mayor explicación. Pero cabe preguntarse: ¿El constructivismo es una teoría? ¿Existe una sola manera de entenderlo? ¿Qué fundamentación tiene: psicológica, sociológica, biológica, didáctica<sup>736</sup>? Los psicólogos ya han comenzado a advertir (y a manifestarlo públicamente) que “la educación no puede reducirse a cuestiones susceptibles de ser estudiadas exclusivamente desde el punto de vista psicológico”<sup>737</sup>.

Aquí trataremos de delimitar el concepto de construcción del conocimiento desde una perspectiva *filosófica*. Esta perspectiva no se opone a las científicas ya mencionadas; por el contrario, trata de integrarlas, buscando el fundamento de la concepción sobre lo que es el conocimiento y su posible construcción en un nivel de explicación que remita a una causa última, que dé razón de las condiciones de posibilidad de este hecho. Aun así no se trata de una tarea fácil, pues existen diversas filosofías, dentro de las cuales el concepto de “conocimiento” puede ser muy variado<sup>738</sup>.

---

<sup>735</sup> Cfr. MARTÍNEZ, A. *Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del Positivismo?* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 28, p. 5-15. PERAFÁN, A. *Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard en Pedagogía y Saberes*, (Colombia) 1994, n. 5, p. 15-24. RICHARDSON, K. *Para comprender la psicología*. Madrid, Alianza, 1988. SEBASTIAN, M. *Aprendizaje y memoria a lo largo de la historia*. Madrid, Visor, 1994. DARÓS, W. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Matésis, 1984. DARÓS, W. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, UNR, CONICET, 1992. DARÓS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997. MUNNÉ, F. *Constructivismo, constructivismo y complejidad: La debilidad de la crítica en psicología construccional* en *Revista de Psicología Social*, 1999, n.º 2-3, p. 131-144.

<sup>736</sup> BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993: *Construcción social del discurso pedagógico*, p. 168. UÑA JUÁREZ, O. *La dialéctica sujeto-objeto en la construcción social de la realidad*, en *Revista Mexicana de Sociología*, 1993, n. 4, p. 121-130. COLL, S. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Bs.As., Paidós, 1993. CASTORINA, J. - KAPLAN, C. *La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica* en *Propuesta Educativa*, 1995, n. 12, p. 54.

<sup>737</sup> Cfr. CARRETERO, M. *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Edelvives, 1993, p. 15. CASE, R. *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura*. Bs. As., Paidós, 1989.

<sup>738</sup> DARÓS, W. *Algunas funciones de la filosofía hoy*, en *Filosofía Oggi*, 1991, n.º 54, F. II, p. 243-

## El preámbulo cartesiano

2. Todo sistema educativo, vigente o por reformar, se fundamenta en una concepción filosófica que da coherencia y racionalidad a su proyecto curricular. En este contexto, el problema del origen, la *construcción de los conocimientos* (gnoseología) y el valor del mismo, especialmente si pretende ser objetivo, científico (epistemología), es tan antiguo como la filosofía<sup>739</sup>. Muchas son las filosofías y los matices con los que estas filosofías se diferencian unas de otras. No obstante, el racionalismo cartesiano y el empirismo de Locke han marcado, sin duda, un hito en la moderna concepción del conocimiento, dando origen a los planteamientos actuales.

“Cuando se habla de constructivismo, al igual que de conductismo, no se habla de una metodología o técnica educativa. Se habla de una concepción epistemológica que, en el ámbito educativo, supone una visión determinada de la enseñanza y el aprendizaje. Y hablar de epistemología es referirse a una cuestión que, según Von Glasersfeld, ocupa el pensamiento filosófico desde la antigüedad, poniendo de relieve el problema de la *adquisición del conocimiento* y de su *validez*, así como asuntos referidos a la razón humana, a la naturaleza humana de la realidad y a la esencia de la verdad. Un problema que dada su trascendencia conceptual y cotidiana, ha ocupado buena parte de las principales controversias intelectuales a lo largo de la historia de la humanidad y que, en concreto, ha enfrentado a dos de las visiones filosóficas más importantes de la modernidad: el *empirismo* y el *racionalismo*”<sup>740</sup>.

3. Renato Descartes (1596-1650), haciendo caso omiso de la filosofía antigua y medieval, se puso el problema de qué era conocer: cuál era el origen y el valor de los conocimientos. Enfrentó el problema del conocer como un problema personal, no académico: reconocía que muchos de los conocimientos que había adquirido en su infancia eran falsos; consistían en prejuicios y creencias sin fundamento alguno. Se propuso

---

247. DARÓS, W. *Tareas actuales de la filosofía, según los últimos escritos de Karl Popper* en INVENIO Revista Académica. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano de la UCEL, 1997, n.º 1, p. 11-24. CAVALLINI, G. *Come pensiamo il pensiero? Costruttivismo e integrazione* en *Scuola e Città*, 1992, n. 1, p. 13-30.

<sup>739</sup> Cabe notar que para la tradición del pensamiento anglosajón la *epistemología* incluye a la *gnoseología* y no se distingue de ella, como se lo hace en el pensamiento latino. “La epistemología plantea el problema de saber cómo se hace posible la ciencia y el conocimiento” (PIAGET, J. *Autobiografía*. Bs. As., Tierra Firme, 1979, p. 55). Piaget asume esta terminología anglosajona a través de Waldwin a quien debe no pocos de sus conceptos fundamentales. James Baldwin publica en 1894 su libro *The development of the child and the race*. New York, Mac Millan (reimpreso por Kelly en 1968). J. Piaget “denominó epistemología genética al estudio del modo en que el sujeto llega a alcanzar el conocimiento objetivo del mundo” (Cfr. CASE, R. *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura*. Barcelona, Paidós, 1989, p. 41).

<sup>740</sup> RODRIGO, M. – ARNAY, J. *La construcción del conocimiento escolar*. Bs. As., Paidós, 1997, p. 339. Cfr. VON GLASERSFELD, E. *Introducción al constructivismo radical* en WATZLAWICK, P. Y otros. *La realidad inventada*. Barcelona, Gedisa, 1993. DARÓS, W. *Problemática de la interdisciplinariedad en la cultura escolar* en *Revista Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1993, n.º 6, p. 5-45.

pues dudar de todos los conocimientos hasta que, avanzando en la duda, debió admitir, como una constatación inmediata, que si dudaba se debía a que era: "Pienso, luego soy". Existencialmente *la duda* era la forma de introducirse en el análisis de lo que es el conocimiento. Esta misma duda cumplía otra misión: lo llevaba a admitir que ella tenía un límite. Todos los que reflexionan debían admitir que podían equivocarse en el contenido de lo que conocían, pero no en el hecho de que conocían. El conocimiento, pues, se imponía como un hecho que fundaba su legitimidad como hecho. Al dudar, Descartes no podía dejar de constatar con el pensamiento que existía. Pero dado que el conocimiento puede ser verdadero o falso, se requería además fundar el valor de verdad del conocimiento<sup>741</sup>.

4. Descartes admitió tres clases de ideas: 1) "Algunas me parecen nacidas conmigo" (como la idea de *infinito*, la idea de *verdad* en general), procedente de la naturaleza humana que otorga a los hombres la capacidad de percibir y concebir; 2) "otras extrañas y oriundas de afuera" (de cosas captadas por percepción); 3) "y otras hechas o inventadas por mi mismo"<sup>742</sup>. Si todas nuestras ideas fuesen innatas, el aprendizaje sería innecesario. En este sentido el platonismo es lo más opuesto al constructivismo: en el mejor de los casos, conocer es recordar<sup>743</sup>.

Descartes, pues, no admitía solo ideas innatas. Reconocía, además, tres tipos de conocimiento: el intuitivo, el perceptivo y el creativo. Admitía, en consecuencia, la necesidad instrumental de los sentidos para conocer perceptivamente. De hecho dedicó gran parte de sus escritos a estudiar la constitución del cuerpo y de sus sentidos, para advertir la "acción de los objetos que alcanzan los sentidos"<sup>744</sup>. Reconocía también la capacidad creativa e inventiva del hombre para generar ideas de cosas que no existían realmente; pero se veía en la necesidad de admitir también *algunas ideas innatas* que no podían proceder de los datos de los sentidos (como por ejemplo, la idea de infinito o de perfecto, dado que nada hay en la realidad sensible que sea infinito o perfecto). Por otro lado, admitió la presencia en todo hombre, de la luz natural o intuición mental (*intuitus mentis*), lo que daba a la mente *la capacidad natural para conocer la verdad*, aunque a veces el hombre (movido por otros intereses o pasiones) no la quisiera reconocer en casos particulares y cayera en el error. Los errores son siempre parciales; porque la razón humana, en sí misma, está fundada en las verdades innatas. Por ello, hablando de la verdad fundamental y de las ideas innatas, podía afirmar: "No tenemos ningún medio para aprender lo que es la verdad si no la conociéramos por naturaleza"<sup>745</sup>.

Estos dos aspectos (la admisión de algunas ideas innatas y la confianza en la capacidad innata de la razón para alcanzar la verdad) constituyeron las características que definirían, en el futuro de la Modernidad, al racionalismo. La razón cartesiana está aún constituida por dos elementos diversos: las ideas innatas que trascienden la razón (aspecto objetivo) y la actividad del sujeto para conocer lo que percibe (aspecto subjetivo).

<sup>741</sup> Cfr. TIMMERMANS, B. *La résolution des problèmes des Descartes à Kant. L'analyse à l'âge de la révolution scientifique*. Paris, P.U.F., 1995. DARÓS, W. *La construcción de los conocimientos: fundamentos y observaciones rosminianas* en *Rivista Rosminiana*, 1999, Fasc. III.IV, p. 337-368.

<sup>742</sup> DESCARTES, R. *Oeuvres de Descartes*. Paris, Adam, C.-Tannery, P., 1963. Vol. IX, p. 27: *Meditaciones Metafísicas*: 3ª. HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico* en *Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 49-65.

<sup>743</sup> Cfr. FODOR, J. *Fijación de creencias y adquisición de conceptos* en CHONSKY, N.-PIAGET, J. *Teorías del lenguaje y teorías del aprendizaje*. Barcelona, Crítica, 1983, p. 188.

<sup>744</sup> DESCARTES, R. *Oeuvres de Descartes*. Cfr. *Tratado del Hombre*. VOL. XI, p. 185. POZO, J. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza, 1996, p. 54.

<sup>745</sup> DESCARTES, R. *Oeuvres de Descartes*. Correspondencia a Mersenne del 16/10/1639. Vol. II, p. 597. Cfr. DARÓS, W. '*Pienso, luego soy*': *trascendencia metafísica e inmanencia de la razón humana*, publicado en *Rivista Rosminiana*, 1983, F. IV, p. 328-342.

En esta concepción, *el hombre no crea todos los conocimientos*: algunos son innatos, verdaderos e inmodificables (pocos, pero los fundamentales); otros son producidos por el hombre, mas su valor depende de los objetos percibidos; otros, finalmente, son productos de la creatividad de la imaginación y solo encuentran su respaldo y valor en ella. Pero de todos modos, la concepción de la construcción del conocimiento cartesiana tiene muy poco en cuenta *la influencia social* sobre este proceso.

“El pensamiento para Descartes es considerado como un proceso interno que tiene lugar en la mente de los individuos autónomos. Los pensamientos y sensaciones de estos individuos están separados de sus historias y contextos sociales. Si pensar se considera como el reflejo de los sucesos externos, la necesidad de una teoría de la construcción de la conciencia es irrelevante”<sup>746</sup>.

Esta forma de pensar el valor del conocimiento y de la persona implicada en él, lleva -si fuésemos coherentes- a elegir una particular forma de construir, organizar y valorar el proceso de conocer y aprender. Todo ello, da origen a una *teoría curricular* racionalista que se rige por las siguientes variables y con el que se prepara la construcción de los conocimientos:

1) Visión ingenua de la realidad. Descubrimiento casual de errores.	2) Origen de una duda cada vez más generalizada sobre el valor de los conocimientos.	3) Angustiosa necesidad de certeza, confundida con la verdad.	4) Aceptación de una evidencia (“Pienso, existo”). Pensar entendido como proceso interno, autónomo.
10) Acentuación de la enseñanza y del aprendizaje con un método lógico-deductivo.	<b>Variables y supuestos de un currículum constructivista racionalista</b>		5) Deducción de consecuencias a partir de una verdad primera.
9) Pero poca o nula validación social (mediante discusión y refutación empírica).	8) Construcción lógica, racional. Válida ante la razón (Racionalismo).	7) Organización racional, coherente del propio saber.	6) Aprender es pensado como un conectar todo hecho con esa verdad.

### *La reacción empirista*

5. La posición de J. Locke (1632-1704) es bien conocida. Este filósofo creyó innecesario postular la presencia de ideas innatas de las cuales, por otra parte, no se tenía conciencia; ni los niños ni los idiotas parecían conocerla. En consecuencia, el entendimiento humano (*human understanding*) se convirtió en una mera actividad del sujeto de hecho conocedor, sin nada que trascienda al hombre y a esa actividad. Si la razón cartesiana estaba aún constituida por dos elementos diversos: las ideas innatas que trascienden la razón (aspecto objetivo) y la actividad del sujeto para conocer lo que percibe (aspecto subjetivo), con Locke el elemento objetivo desaparece y permanece solo una misteriosa potencia de conocer. Entramos así de lleno en la Modernidad, en una era fundamentalmente subjetiva, aunque aún con deseos de objetividad. Locke cree ser objetivo porque recurre directamente a las sensaciones y percepciones, pero éstas no son más que la modificación del sentir del sujeto.

A este filósofo le parecía inaceptable y contradictorio admitir la existencia de un conocimiento innato, en el entendimiento, del cual ésta no tuviese conciencia: “Pen-

<sup>746</sup> HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico* en *Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 54.

sar consiste en tener conciencia de que uno piensa<sup>747</sup>. Locke confundía de este modo el conocimiento consciente con el conocimiento directo.

Este empirista admitió, en consecuencia, como innata solamente *la facultad* de conocer, como pura posibilidad de conocer; pero sin ningún conocimiento innato y universal de hecho. La *posibilidad de conocer* quedaba reducida entonces a un poder del sujeto, a algo subjetivo y real; pero a nada objetivo e ideal: a ninguna idea innata, infinita, trascendente.

Locke afirmaba que esta facultad había sido creada por Dios y probaba la existencia de Dios por medio de esta facultad (y de sus principios). El empirista David Hume (1711-1776) negará la capacidad del entendimiento humano para probar la existencia de Dios. En consecuencia, considerará al entendimiento más bien como un conjunto de experiencias sensoriales, unidas a creencias y a la imaginación.

6. Según Hume, pues, 1º) “la razón por sí sola no puede hacer surgir ninguna idea original”; 2º) “las ideas siempre representan sus objetos o impresiones y, viceversa, se requieren ciertos objetos para dar origen a toda idea”; 3º) considera el principio de las ideas innatas eficientemente refutado por Locke<sup>748</sup>.

Dado que originariamente toda idea deriva de una impresión, la mente humana puede construir conocimiento solo conexionando las ideas adquiridas inicialmente de percepciones. Hume, profundizando el empirismo, considera, lo mismo que Locke, que *las ideas generales o abstractas son una construcción, producto de la mente* que las considera desde cierto aspecto. Ellas, como por ejemplo, la idea de necesidad, “solo existen en el espíritu, no en los objetos”; la idea de necesidad es el producto de la “determinación del pensamiento de pasar de las causas a los efectos” y viceversa<sup>749</sup>. El *conocimiento y su construcción*, en el empirismo, aun en su aparente búsqueda de objetividad (de llegar a las cosas mismas, mediante la percepción), *queda reducido al sujeto*, esto es, a su capacidad como sujeto de percibir, conexionar las ideas derivadas de la percepción y prestar atención a los referentes de las palabras. Las palabras sin referentes empíricos generan falsos problemas.

“Hemos creído encontrar la esencia del empirismo en el problema preciso de la subjetividad [...] En una palabra, creer e inventar: he aquí lo que el sujeto hace como sujeto”.<sup>750</sup>

En realidad, lo que se construye es el sujeto como sujeto; los mismos conocimientos son parte del sujeto: son sus percepciones y las impresiones más o menos sistematizadas (ideas, sistemas de ideas), guiadas por un principio de asociación o de utilidad. El idealismo, aparentemente opuesto al empirismo, se rige por el mismo principio del sujeto: ni el empirismo ni el idealismo podrán salir del sujeto de sus impresiones (el empirismo) o de sus ideas (el idealismo). Ambos se basan en una ontología monista: el ser es y se reduce, en su fundamento, o a realidad (sentida) o a idealidad.

La concepción empirista del conocimiento lleva -si somos coherentes- a una determinada forma de organizar la situación de enseñanza-aprendizaje; genera una particular teoría curricular para construir los conocimientos. En realidad, si se admiten los supuestos empiristas, se da una desconfianza por la construcción del conocimiento, pues las construcciones llevan a generar y creer en imaginaciones, y a no tener una

---

<sup>747</sup> “Thinking consists in being conscious that one thinks” LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. London, Fontana, 1964, L. II, C, 1, n.º 19. Cfr. DE PIERRIS, G. *The Structure of Empirical Knowledge* en *Diálogos*, 1991, n. 57, p. 187-200.

<sup>748</sup> HUME, D. *A Treatise of Human Nature*. London, Fontana, 1967, Book 1, parte 3, c. XIV, p. 208.

<sup>749</sup> HUME, D. *A Treatise of Human Nature*, p. 216-217.

<sup>750</sup> DELEUZE, G. *Empirismo y subjetividad. La filosofía de David Hume*. Barcelona, Gedisa, 1991, p. 91.

actitud empírica y positiva ante el mundo del conocimiento.

1) Punto de partida seguro: las sensaciones, impresiones o percepciones.	2) Las demás ideas tienen valor real, si se apoyan en 1). La verdadera realidad se reduce a lo sensible	3) Las ideas generales, las teorías, etc. son solo imaginaciones, invenciones.
8) Pero las sensaciones no posibilitan salir del sujeto. Son subjetivas. Escepticismo.	<b>Variables y supuestos de un currículum constructivista empirista</b>	4) Como tal no dan valor al conocimiento. Aprender, con verdad, consiste en sentir y percibir y recordar correctamente.
7) Es inútil e innecesario recurrir a lo metafísico para explicar lo físico.	6) La facultad de percibir es un hecho. Lo demás es creencias e imaginaciones.	5) No existen ideas innatas. Enseñar es saber mostrar, hacer ver, oír.

### *El intento de conciliación kantiana*

7. Kant (1724-1804) creía dogmáticamente, con el racionalismo, que había algo de innato en la mente humana, hasta que al leer la filosofía del empirismo inglés despertó de ese sueño dogmático.

El problema de Kant consistió en averiguar críticamente *qué había de innato y qué de adquirido* en nuestros conocimientos, sobre todo en nuestra facultad de conocer (que en su nivel superior la llamó *razón*), incluso antes de que ésta entrase en contacto con la experiencia que le ofrecen los sentidos, la cultura, la sociedad. Por eso calificó su crítica como una crítica a la “razón pura” (razón trascendental o apriori).

Kant asumía pues las exigencias del *racionalismo* (debe haber algo innato en la mente humana, en el poder de la mente humana) y la del *empirismo* (conocemos a través de los datos de nos ofrecen los sentidos al percibir)<sup>751</sup>. Llegó pues a esta tesis: Todo nuestro conocimiento comienza **con** la experiencia, pero no todo sin embargo procede **de** ella (“*Wenn aber gleich alle Erkenntnis mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung*”)<sup>752</sup>.

8. A Kant le interesaba saber qué había de *independiente* “de toda experiencia en absoluto” (o *a priori* o *puesto en y por la mente humana*) en los conocimientos; y qué había de *adquirido* o *dado* a través de los sentidos (externos o internos), de la cultura o de la educación.

Cualquier conocimiento consistía, pues, según Kant, en una *síntesis* o *juicio* que poseía *dos partes constitutivas*: lo puesto constitutivamente por la mente y lo dado en los sentidos. Lo *puesto* por la mente está constituido por *las formas, las categorías, o ideas trascendentales o a priori*; lo *dado* en los sentidos constituye la *materia* de un conocimiento, lo *a posteriori*. Lo a posteriori es muy variado: está constituido por todo los datos que vamos conocimiento en nuestra vida. Lo a priori, después del análisis de la percepción y de los juicios con los cuales conocemos, quedó limitado por Kant a: 1º) *dos formas del sentido interno* (el espacio y el tiempo) de modo que todo lo que se percibe, debe ser percibido en el espacio y en el tiempo, adquiriendo las cosas un lugar determinado en el espacio indeterminado y una hora determinada en el tiempo indefi-

<sup>751</sup> Cfr. VILLACAÑAS BERLANGA, J. *La formación de la crítica de la razón pura*. Valencia, Departamento de Historia de la Filosofía, 1997, p. 101. MONTANERO MOLINER, F. *El empirismo kantiano*. Valencia, Departamento de Historia de la Filosofía, 1973. POZO, J. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza, 1996, p. 60.

<sup>752</sup> KANT, M. *Kritik der reinen Vernunft*. Introducción, I, 27, 15-17. TORRETTI, R. *Kant*. Bs.As., Charcas, 1980. ROSA, L. *La síntesis a priori. S. Tommaso e Kant*. Roma, Belardetti, 1970.



nido; 2º) *doce categorías del intelecto* (unidad, pluralidad, totalidad, realidad, negación, limitación, sustancia y accidente, causalidad y dependencia, posibilidad-imposibilidad, etc); 3º) tres ideas innatas y sintetizadoras de la razón (la *idea del yo* como síntesis innata de todas las experiencias internas, *la idea del mundo* como síntesis de todas las experiencias exteriores del yo, y la *idea de Dios* considerada como síntesis total de las dos anteriores). La mente humana funciona pues, en la concepción de Kant, conociendo y esto significa que funciona organizando síntesis: sintetiza los datos externos de los sentidos ubicándolos en el tiempo y en el espacio; estos datos a su vez son sintetizados en categorías intelectuales (adquiriendo unidad, totalidad, relaciones de causa-efecto, etc). Finalmente la razón del hombre sintetiza, en forma natural e innata (de modo que todos los hombres hacen lo mismo naturalmente), todas sus experiencias en grandes síntesis *construyendo la idea del yo, del mundo y de Dios*. No importa qué es lo que sensiblemente los hombres conozcan (este silla o este libro), siempre lo conocerán dentro de ciertas condiciones de posibilidad que le imponen lo a priori. De hecho, lo que sea *la realidad en sí misma es una incógnita* para el hombre: el hombre conoce la realidad dentro de sus posibilidades que le fueron dadas a priori por la naturaleza humana: no conoce la realidad en sí misma. Kant, como representante de la Modernidad, se encontró sin poder salir de la subjetividad (sin poder conocer la cómo era la realidad en sí misma, objetivamente). Sin embargo Kant estimaba que evitaba la subjetividad porque estas formas de conocer no eran individuales, hechas por cada uno y a su gusto; sino condicionantes del conocer de toda la especie humana.

*El hombre mismo es una construcción para sí mismo* que se va gestando en la *apercepción*, o sea, en la constante percepción o conciencia de las percepciones: “La *apercepción* es la percepción de uno mismo como un sujeto pensante en general”. En el idealismo kantiano, el sujeto se construye, construyendo su conciencia. En el idealismo que seguirá a Kant, Fichte y Schelling reducirán al sujeto y la realidad a la actividad del sujeto; Hegel lo identificará con la realidad: sujeto y objeto serán lo mismo; la realidad y la idealidad, lo individual y lo social, se identificarán en un constante proceso dialéctico de devenir. Marx lo construirá sobre un proceso dialéctico histórico y material: “No es la conciencia (individual) la que determina la vida (social); sino la vida (social) la que determina la conciencia (individual)”<sup>753</sup>. El hombre no será entonces una conciencia que personal e históricamente se construye; sino lo que la sociedad hace de él: será una construcción social. Pero el concepto de autoconstrucción de hombre seguirá adelante.

9. En el contexto kantiano, conocer era *construir juicios* que realizaba cada hombre, dentro del condicionamiento a priori que era fijo, (condición de posibilidad de lo inteligible, independiente de toda experiencia sensible), con ocasión de lo dado en los sentidos, (que es individual, subjetivo, sensible). Conocer no consistía, por lo tanto, de una construcción individual y subjetiva que cada individuo realizaba arbitrariamente, sino de una construcción que trascendía a cada individuo, por estar condicionado por lo a priori (formas, categorías, ideas). De este modo, el conocer si bien es una actividad de un sujeto, es una actividad que objetiva los datos subjetivos de los sentidos.

En el contexto de Kant, el conocer es un sintetizar, un enjuiciar trascendental, independiente de los gustos de los individuos; objetivo por depender de lo a priori que es universal e igual para todas las mentes.

En resumen, el hombre conoce dinámicamente, pero *su dinamismo cognoscitivo no es arbitrario y subjetivo sino pautado por las categorías a priori y objetivas, trascendentales*, dadas a todos los hombres por igual por la naturaleza humana. Lo a priori constituye la condición objetiva (trascendental) de posibilidad de toda experiencia sensible<sup>754</sup>. *La experiencia cognoscitiva está siempre condicionada en sus posibilidades;*

<sup>753</sup> MARX, K. *La ideología alemana*. Montevideo, Pueblos Unidos, 1959, p. 26.

<sup>754</sup> MONTERO MOLINER, F. *El empirismo kantiano*. Valencia, Departamento de Historia de la Filosofía, 1973, p. 36.

pero esa condición no hace del conocer una experiencia subjetiva (igual al sentir); sino *objetiva o trascendental*, que si bien no nos hace conocer como son las cosas en sí mismas, sin embargo, nos ofrece parámetros comunes: todos los que perciben y todo lo que perciben se halla condicionado por un tiempo y un espacio; todo lo que entienden lo entienden como uno, como sustancia o como accidente, etc.. El fundamento de esta objetividad, sin embargo, no se halla en la realidad empírica, sino en la estructura trascendental de la mente. En este contexto, la actividad de la mente humana es *autónoma* en un sentido idealista, esto es, sin referencia a lo real<sup>755</sup>.

1) Conocer es una construcción interna del hombre.	2) Supone algo de lo real (contenido a posteriori) y algo innato (forma a priori).	3) Ya en la percepción la realidad toma forma de espacio y tiempo.
8) Aprender es formar sistemas. La realidad social y el valor de la verificación empírica se atenúan.	<b>Variables y supuestos de un currículum constructivista idealista</b>	4) La inteligencia luego le añade categorías que relacionan lo real. En las relaciones, en el sistema, se comprende.
7) Importancia de las teorías o síntesis de ideas y de su coherencia.	6) La realidad en sí mismo es inconcebible. La comprensión está condicionada a priori.	5) La razón finalmente piensa construyendo síntesis o ideas supremas (alma, mundo, Dios).

### *La reducción biologicista de la posición metafísica kantiana*

10. Kant entendía por metafísica “una filosofía sobre los primeros fundamentos de nuestro conocimiento (*über di ersten Gründen unseres Erkenntnisses*)”, fundamentos que iban más allá de los datos sensibles y que eran las condiciones de posibilidad para el entendimiento de estos datos. La razón humana parecía tener un trágico destino pues, por un lado, se veía en la necesidad de refugiarse en principios a priori; pero por otro, la experiencia negaba toda garantía al uso de esos principios.

La filosofía de Kant tenía indudablemente un paradigma de fondo propio de su época. Así como en el Medioevo el punto de referencia indiscutible era la acción de Dios que otorgaba la luz de la inteligencia al hombre (y a este paradigma están aun ligados Descartes y Locke bajo la idea de que Dios es el que da al hombre la facultad de conocer), en el época moderna *el paradigma vigente es el de la Naturaleza y sus leyes*. Hume y Kant no pueden probar, con la razón, la existencia de Dios; pero ambos buscan conocer la naturaleza de la inteligencia o razón humana: lo que es, en última instancia, la naturaleza humana. Hume hace depender a la inteligencia humana de la percepción, sin poder otorgarle objetividad trascendental a los conocimientos; Kant hace depender a la razón de ideas innatas o a priori, por lo que rescata la objetividad trascendental de los conocimientos, sin poderle dar objetividad a los sentidos.

11. Estando así las cosas, el paso más significativo en la historia de la construcción de los conocimientos viene, indirecta e inesperadamente, dado en el siglo pasado por las ideas de C. Darwin (1809-1882).

Los seres vivos, según Darwin, no poseen una finalidad previamente establecida por la naturaleza de cada especie. La naturaleza obra ciegamente. Los vivos deben *asimilar los recursos* que le ofrece el medio en el que viven y deben *adaptarse* a él para sobrevivir. En este proceso de asimilación y adaptación sobreviven, por una

<sup>755</sup> Cfr. DARÓS, W. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones Cerider, 1997. STETSEMKO, A. - ARIEVITCH, I. *Constructing and Deconstructing the Self* en *Mind, Culture and Activity. An International Journal*. 1997, n. 3, p. 159-172. DE LORENZO, G. *Question de savoir: Introduction à une méthode de construction autonome des savoir*. Paris, ESF, 1992. BECK, E. et al. *Autonomous Learners: An empirical project* en *Zeitschrift für Pädagogik*, 1992, p. 735-768.

especie de selección natural no intencionalmente guiada, los más capaces de asimilar el medio o adaptar su biología al medio.

En esta concepción, no es necesario ya postular nada metafísico al hombre y a la mente humana. El hombre queda explicado como un ser biológico más, dentro de las diversas especies, con la salvedad que el hombre para sobrevivir ha debido generar sus fantasías a partir de la realidad y adaptarlas lo más cercanas posibles a la realidad, si – en un intento técnico o instrumental- la realidad no se adapta a las fantasías.

### *Jean Piaget y sus presupuestos biológicos kantianizados*

12. **J**ean Piaget (1896-1980) se dedicó desde joven al estudio de los seres biológicamente vivos, especialmente de los moluscos de Valais<sup>756</sup>.

Ahora bien, desde la perspectiva de la biología, el conocer se encuadra dentro de las actividades que tienen los seres para sobrevivir, para solucionar sus problemas, asimilando el medio y los recursos que le ofrece, o adaptando el propio organismo a él. En este sentido y en este contexto, Jean Piaget ha visto al conocimiento como una prolongación de la actividad básicamente biológica que se supera a sí misma, introyectándose, internalizándose y haciéndose abstracta, simbólica, relacionada estructuralmente como partes primero biológicas en un organismo o todo biológico, y luego como partes lógicas o abstractas en un todo abstracto o sistema lógico.

13. **S**obre la base de una concepción empírica y positiva, propia de las ciencias biológicas, Piaget se dedicó a estudiar el origen y la construcción de los conocimientos en los niños. Concebía a la inteligencia no como algo primeramente lógico, sino como un organismo biológico, con su propia embriología o génesis.

“Finalmente mi objetivo, que era descubrir una especie de embriología de la inteligencia, estaba adaptado a mi formación biológica; desde el principio de mis reflexiones teóricas estaba convencido de que el problema de las relaciones entre organismo y medio se planteaba también en el dominio del conocimiento y entonces aparecía como el problema de las relaciones entre el sujeto actuante y pensante y los objetos de su experiencia. Se me ofrecía la ocasión de estudiar ese problema en términos de psicogénesis...”

“Por fin había descubierto mi campo de investigación. En primer lugar comprendí que la teoría de las relaciones entre las partes y el todo puede ser estudiada experimentalmente por medio del análisis de los procesos psicológicos subyacente en las operaciones lógicas [...] De este modo, mis observaciones, que mostraban que la lógica no era innata, sino que se desarrolla poco a poco, parecían compatibles con mis ideas sobre la formación del equilibrio hacia el que tienden las estructuras mentales”.<sup>757</sup>

<sup>756</sup> Cfr. DARÓS, W. *La concepción piagetiana de la génesis y condiciones psico-evolutivas de la moral* en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 1989, n° 140, p. 417-430. DARÓS, W. *Aprender y personalizarse según J. Piaget* en *Revista Española de Pedagogía*. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). 1990, n° 185, p.139-158. DARÓS, W. *El sentido de la función docente según J. Piaget* en *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1991, n° 79-110. DARÓS, W. *Aprender, ser inteligente y educación según J. Piaget* en *Revista de Ciencias de la Educación*. Universidad Católica Argentina. Rosario, 1992, n. 3, p. 59-74. DARÓS, W. *Negación de los planteos metafísicos en el aprendizaje piagetiano*. *Observaciones Rosminianas en Rivista Rosminiana*, 1994, n. 2, p. 119-137. DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992. FERNÁNDEZ ACEVEDO, Y. *Aproximaciones a una investigación alrededor de la formación de conceptos. Aportes del innatismo y del constructivismo* en *Cuadernos de Humanidades*, (U.N.S.), 1998, n° 10, p. 57-70.

<sup>757</sup> PIAGET, J. *Autobiografía*. Bs. As, Tierra Firme, 1979, p.16. Cfr. DARÓS, W. *La concepción piagetiana de la génesis y condiciones psico-evolutivas de la moral*, en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 1989, n° 140, p. 417-430. DARÓS, W. *Aprender y personalizarse según J. Piaget* en *Revista Española de Pedagogía*. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones científicas (CSIC). 1990, n° 185, p.139-158.

14. Piaget fue siempre fiel a esas ideas. En una de sus últimas grandes obras siguió viendo al conocimiento como una prolongación de la base biológica del ser humano, descartando por lo tanto todo postulado metafísico para reducirlo a las exigencias de la biología y a sus dos grandes principios invariantes e innatos: la *organización* interna del sujeto y la *acomodación* del mismo al medio, mediante el subsistema interactivo de *asimilación* de los recursos del medio y *adaptación* de sujeto al medio.

Piaget es consciente de estar haciendo “hipótesis harto banales”, por las que pide “disculpas”. Es consciente de que “nada ha sido probado y todo lo propuesto ha sido presentado a título de interpretaciones que se apoyan en los hechos, pero los rebasan sin cesar”<sup>758</sup>.

15. Piaget recurre a dos *metáforas* con las que intenta evadir problemas filosóficos clásicos del entendimiento humano. Por un lado, admite que el ser humano puede *internalizar* (primera metáfora) o *incorporar* (segunda metáfora), *asimilar*, real o simbólicamente, los objetos que lo rodean. Piaget constata este hecho y no requiere para él ninguna otra explicación ulterior que lo llevaría a averiguar las condiciones metafísicas de esta posibilidad. La “asimilación” biológica se prolonga y toma en el sentido de “otorgar significación”. De este modo, *asimilar* (acto biológico) se convierte en *significar* (acto gnoseológico). Queda, por ciento, por explicar las condiciones de posibilidad de este hecho: del pasaje de lo sensible a lo inteligible, que tantos problemas generó a lo largo de la historia de la filosofía y que aquí es soslayado por medio de la prolongación de una metáfora.

Cuando Piaget ha querido dar una explicación última de este hecho del conocer como prolongación de la asimilación y acomodación de los seres vivientes, ha recurrido a la filosofía de Kant, pero le ha quitado previamente todo matiz metafísico. Piaget reconoce que

“conocer no consiste, en efecto, en copiar lo real, sino en obrar sobre ello y en transformarlo (en apariencia o en realidad), a fin de comprenderlo en función de los sistemas de transformación a los que están ligadas sus acciones”<sup>759</sup>.

16. Piaget concibe a la razón, no como una facultad con leyes propias o ideas innatas y fijas que sirven de estructuras estables o trascendentales para toda inteligencia. Según Piaget, todo evoluciona en la razón: sus contenidos y sus formas. Lo único que permanece invariante y permite el dinamismo de la razón, son las *dos funciones*: a) de la organización interna del sujeto y b) su adaptación externa (con el subsistema equilibrador de asimilación y acomodación que hacen posible la adaptación). La adaptación posibilita la supervivencia mediante el equilibrio entre el organismo y el medio.

Pero Piaget incluye en el concepto de *vida* no solo el sentir, sino también el conocer (identificación de sentir con conocer, que clásicamente podría ser considerado un *sensismo*). La vida es lo que tiene sentido para el organismo viviente; por ello cuando un organismo asimila algo del medio y lo incorpora le otorga sentido, le da un significado; lo mismo sucede cuando el organismo se acomoda al medio dándole de este modo un sentido al medio. De este modo *se construyen los conocimientos* como procesos de adaptación de los organismos a su medio circundante vital. Primero construye acciones o conocimiento operativos, una inteligencia sensomotora, práctica, generando

---

<sup>758</sup> PIAGET, J. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Madrid, Siglo XXI, 1969, p. 338. Cfr. STEF, L. *Crítica de la comunicación*. Bs. As., Amorrortu, 1995.

<sup>759</sup> PIAGET, J. *Biología y conocimiento*. O. C., p. 7. DARÓS, W. *El sentido de la función docente según J. Piaget en Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1991, n° 79-110.

sistemas de acciones esquematizadas (tomar un objeto, dejar caer un objeto).

“La inteligencia es una adaptación [...] La vida es una creación continua de formas cada vez más complejas y un equilibrio progresivo entre estas formas y el medio. Decir que la inteligencia es un caso particular de la adaptación biológica es, pues, suponer que esencialmente es una organización y que su función consiste en estructurar el universo como el organismo estructura el medio inmediato”<sup>760</sup>.

En este contexto, el principio de no contradicción (que rige todas las lógicas y es la concordancia del pensamiento consigo mismo); y el principio de verdad (como adecuación del pensamiento con las cosas), “expresan esta doble invariante funcional de la adaptación y la organización”<sup>761</sup>.

17. La razón no posee pues formas, categorías o ideas innatas, sino, como mencionamos, solo dos funciones biológicas invariantes innatas: la organización interna (de las partes con el todo) y la adaptación externa.

La inteligencia es, pues, el producto del desarrollo del organismo viviente, donde evolucionan tanto los contenidos como las formas o estructuras de organización de la inteligencia. Lo único que permanece es “un núcleo funcional de la organización intelectual que procede de la organización biológica en lo que ésta posee de más general”. Este invariante orienta “el conjunto de estructuras sucesivas que la razón va a elaborar en su contacto con la realidad”<sup>762</sup>.

En resumen, la razón es, pues, algo dinámico, de base biológica, construido por el sujeto que se organiza y adapta al medio. Lo único a priori son estas funciones que construyen la razón imponiendo las estructuras (ciertas condiciones relacionales, necesarias e irreductibles) a las cosas.

“Por mi parte, me siento profundamente kantiano, pero de un kantismo que no es estático: las categorías no están totalmente elaboradas desde un buen principio; eso sería un kantismo dinámico, cada categoría abre nuevas posibilidades”<sup>763</sup>.

18. En coherencia con los planteamientos kantianos dinamizados, Piaget no se dice ni empirista (por lo que la razón humana sería el resultado de un conjunto de conocimientos, inicialmente adquiridos en forma pasiva en las percepciones); ni idealista (con muchas ideas innatas o preformadas), porque tanto los contenidos como las formas o las estructura de conocimiento se construyen históricamente y tienen una génesis a partir de la actividad del sujeto. Con el pasar de los años, Piaget se confirmó más en la idea de que *la razón es algo que se construye (constructivismo)*, no es el resultado de algo innato (racionalismo) o pasivamente adquirido (empirismo).

---

<sup>760</sup> PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar, 1982, p. 5. Cfr. MARÍN, N. *A comparative study of Piagetian and constructivist work on conceptions in science* en *International Journal of Science Education*, 1994, n. 1, p. 1-15. FAINHOLC, B. *Los aportes que hubiera dado Jean Piaget si se hubiera ocupado de la tecnología educativa* en *RED, Revista de Educación a Distancia*, 1995, n. 11, p. 81-87.

<sup>761</sup> PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. O. C., p. 8. Cfr. LABURU, C. *La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción* en *Enseñanza de las ciencias*, 1996, n. 14(1), p. 93-101. CASSINI, A. *La génesis psicológica del principio de no contradicción y el problema de las creencias contradictorias* en *Diálogos*, 1992, n. 59, p. 103-120.

<sup>762</sup> PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. O. C., p. 4. Cfr. DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992. PERAFÁN ECHEVERRI, A. *Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard* en *Pedagogía y Saberes*, 1994, n. 5, p. 15-24.

<sup>763</sup> PIAGET, J. – CHOMSKY, N. *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona, Grijalbo, 1983, p. 194. Cfr. DAVIS, N. y otros. *Transitions from objectivism to constructivism in science education* en *International Journal of Science Education*, Vol. 15, n. 6, 1993, p. 627-636.

“Cincuenta años de experiencia nos han enseñado que no existe conocimiento alguno resultante de un simple registro de observaciones, sin una estructuración debida a las actividades del sujeto. No obstante, tampoco existen (en el hombre) estructuras cognoscitivas *a priori* o innatas: únicamente es hereditario el funcionamiento de la inteligencia, y éste solo engendra estructuras a través de una organización de acciones sucesivas ejercidas sobre los objetos. De aquí que una epistemología conforme a los datos de la psicogénesis no podría ser ni empirista ni preformista, sino que ha de consistir en un constructivismo, con la elaboración continua de operaciones y de estructuras nuevas”.<sup>764</sup>

Piaget no se ha dedicado a estudiar qué es el conocimiento en su fundamento filosófico o último: esto no le parecía ser un conocimiento científico, válido por las pruebas que puede ofrecer. Su preocupación se centraba entre el sujeto cognoscente (que al ser biológico ya suponía con capacidad para conocer) y el objeto por conocer (por lo que suponía también un realismo).

Más concretamente, Piaget se centró en el problema de la construcción de los conocimientos. En este contexto, llegó “a la conclusión de un conocimiento no es simplemente un registro y una huella que el objeto hace en el sujeto”. Al analizar cómo se originan los conocimientos, Piaget advertía “la presencia de una actividad en el sujeto (por ejemplo, el ordenar, clasificar) que añadía algo al objeto”. Si se era empirista se llegaba a la siguiente conclusión de tipo kantiano:

“El estudio empírico del conocimiento contradice al empirismo. Y la experiencia presupone un cuadro lógico-matemático que no está dado por la experiencia”<sup>765</sup>.

La objetividad quedaba reducida, en el mejor de los casos, a los aspectos formales del pensar: a la contradicción, a la reversibilidad, lo que es ver todas las cosas según todas sus relaciones posibles menos las contradictorias. Este modo de concebir la objetividad sigue siendo idealista y desconfía del ser de la realidad. Lo que es lógico, sin embargo, no es por ello mismo, verdaderamente real ni realmente verdadero. La verdad queda pues afirmada, en el pensamiento de Piaget, desde dos perspectivas que no se concilian plenamente: una idealista o lógica y otra biológica-empirista-funcional-constructivista. Por ello, a) algo es verdadero porque es coherente, reversible o no contradictorio; b) o bien algo es verdadero porque se percibe su génesis, como un hecho real construido (con estructuras, rupturas de estructuras y reestructuración) y porque así funciona biológica, psicológicamente, con poca referencia a las condiciones sociales y objetivas<sup>766</sup>. Esta dicotomía pervive aún hoy y tiene en común el pretender explicar el conocimiento y su valor, sin recurrir al ser metafísico de las cosas.

Piaget se ha dedicado, pues, más a estudiar el desarrollo psicológico del niño por relación a las estructuras del conocimiento científico, desde una perspectiva filosóficamente kantiana, que a sacar consecuencias para la didáctica. De su posición se deriva una orientación más bien negativa para la actividad del maestro: cada alumno es le protagonista de su propio aprendizaje; la función del docente es secundaria y se halla en guiar, “en encontrar dispositivos que le permitan al niño progresar por sí mismo”.

---

<sup>764</sup> PIAGET, J. – CHOMSKY, N. *Teorías del lenguaje*. O. C., p. 51. Cfr. FARNHAM-DIGGORY, S. *El aprendizaje escolar*. Madrid, Morata, 1996.

<sup>765</sup> PIAGET, J. *Autobiografía*. O. C., p. 64-65. Cfr. DARÓS, W. *La concepción piagetiana de la génesis y condiciones psico-evolutivas de la moral* en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 1989, nº 140, p. 417-430.

<sup>766</sup> Cfr. CIVAROLO, M. *La idea de didáctica. La pérdida de su substancialidad pedagógica*, en *Revista de la Universidad Blas Pascal*, 1995, n. 7, p. 199. HAMLIN, D. *Experiencia y desarrollo del entendimiento*. Barcelona, Herder, 1981, p. 81-87. HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico* en *Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 59.

El constructivismo kantiano queda, pues, encerrado en la problemática kantiana: o construye conceptos lógicamente correctos, pero abstractos que no dicen nada de la realidad empírica; o bien construye una representación personal y subjetiva del objeto, con poca atención a los intereses materiales, a las prácticas sociales y a las propiedades objetivas de la situación en que el individuo se encuentra.

“El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad”<sup>767</sup>.

Esta concepción personalmente significativa de la construcción de los conocimientos –donde construir equivale a “atribuir significado personal”–, es sin embargo insuficiente si no se la interpreta a toda ella como una hipótesis, sujeta a ser modificada por la realidad. Pero en este caso, si se admite el valor normativo de la realidad, del ser de las cosas, y la condición de posibilidad de captarlo, entonces vuelve a meterse el problema de la filosofía que se quería obviar: el problema del realismo, de la objetividad basada en el ser de las cosas, y no –como sostiene el idealismo– en la sola coherencia lógica, en las formas a priori, o –como sostiene Piaget– en un dinamismo estructurador válido a priori de por sí. Desde el punto de vista del sujeto estructurador, sin la realidad como normativa para constituir y valorar el conocimiento, lo que queda es admitir tantas visiones -ingenuas- del mundo como constructores existen<sup>768</sup>.

Esta concepción del conocimiento lleva a organizar el proceso de aprendizaje con un modelo que acentúa algunos valores y aspectos donde el medio social se halla como punto de referencia, pero que la realidad como referente pasa a un segundo plano frente a la importancia que toma la construcción dinámica (primero de las acciones y luego de los símbolos y e ideas) que realiza el sujeto por asimilar y adaptarse al medio y organizarse como sujeto, antes que por cambiarlo:

↻ Funciones invariables innatas ↻	
Organización del sujeto	Adaptación al medio
↓	↓
Elaboración y dominio de la organización del sujeto que rompe su equilibrio y reconstruye otros, estructurándose nuevamente.	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p style="text-align: center;"><i>Asimilación:</i> →</p> <p>Hacer un símil estructurador e interiorizado de la realidad exterior. Construir sistemas estructurantes de acciones, símbolos, ideas.</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p style="text-align: center;"><i>Acomodación:</i></p> <p>El sujeto se adecua a lo real, lo elabora e interioriza, y vuelve a él constantemente para comprenderlo y actuar.</p> <p style="text-align: center;">←</p> </div> </div>
↓	↓
<i>Personalidad autónoma, moral:</i> ideal al que tiende el aprendizaje y la educación. De la anomia se pasa a la heteronomía y a la autonomía.	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 10%; text-align: right;">↻</div> <div style="width: 80%;"> <p><i>Aprendizaje:</i> Proceso de adquisición construida de estructuras (formas) y conocimientos (contenidos), y del dominio, por parte del que aprende, de la autorregulación, por medio de la organización y adaptación del sujeto, en la interacción con el medio. La <i>enseñanza</i> es la facilitación graduada, con técnicas didácticas, de este proceso, teniendo presente los diversos y progresivos estadios de dominio estructural del que aprende.</p> </div> </div>

<sup>767</sup> SOLÉ, I. – COLL, C. *Los profesores y la concepción constructivista* en COLL, C. Y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1997, p. 16, 18. GEBER, B. *Piaget y el conocimiento. Estudios de epistemología genética*. Barcelona, Paidós, 1980, p. 15.

<sup>768</sup> Cfr. WATZLAWICK, P. *¿Es real la realidad?*. Barcelona, Herder, 1989. BAREMBLIT, G. Y Otros. *El concepto de realidad en psicoanálisis*. Bs. As., Socioanálisis, 1974.



19. Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) de ascendencia judía, nació en la Rusia zarista. Se graduó en Leyes en la Universidad de Moscú. Sus estudios preferidos fueron la filosofía (de Spinoza, Hegel, Marx), la historia, y la literatura; mas luego dedicó su vida a la psicología de los niños con déficit auditivo, retraso mental y con problemas de aprendizaje<sup>769</sup>.

Actualmente algunos autores, ortodoxamente piagetianos discuten si sus ideas pueden considerarse un aporte a la concepción constructivista del aprendizaje, dada la importancia que le ha atribuido al ambiente social que rodea a quien aprende, y no tanta al desarrollo interno y autogestionario del sujeto. La concepción que Vygotsky acentúa es una concepción mediática. En la actividad biológica, la acción es directa; en la actividad de las funciones superiores del pensamiento, la acción está mediada por las herramientas y signos sociales<sup>770</sup>.

Para Vygotsky el aprendizaje no se centra en un problema interno del individuo; sino que éste posee dos aspectos diferenciados: uno inicial y *biológico* (fundado sobre la repetición y la memoria); y otro referido a las *funciones superiores* del pensamiento de origen sociocultural (fundado sobre el pensar creativo y simbólico)<sup>771</sup>. La influencia sociocultural está dada desde la infancia mediante el uso de los instrumentos y de los signos, especialmente del lenguaje humano.

“La memoria de los niños mayores no sólo es distinta de la de los niños pequeños, sino que también desempeña un papel diferente en la actividad cognoscitiva del niño mayor. En la primera infancia, la memoria es una de las funciones psicológicas centrales sobre la que se erigen las demás funciones [...] Para el niño pequeño, pensar significa recordar; sin embargo, para el adolescente, recordar significa pensar. Su memoria está tan ‘localizada’ que recordar se reduce a establecer y hallar reacciones lógicas; reconocer es descubrir aquel elemento que la tarea exige que sea hallado”<sup>772</sup>.

20. Entre lo biológico y lo sociocultural se da una influencia dialéctica, de modo que sin la influencia de lo sociocultural y de sus signos, no habría un desarrollo de las facultades superiores del pensamiento.

La base *biológica* crea las condiciones de posibilidad de un desarrollo general para aprender; pero el aprendizaje no se explica con la sola base biológica. La base *sociocultural* crea las posibilidades de un *desarrollo superior* de aprendizaje que no se dará si no se presentan los medios o instrumentos (el intercambio social y especialmente el lenguaje) que desencadenen las acciones superiores. Pero la cultura sola no es, sin embargo, suficiente para explicar el aprendizaje humano: “La cultura no crea nada; solo modifica los datos naturales conforme a los objetivos humanos”. Se requiere la interacción social y la conciencia (como fuerza organizadora) en el uso de los signos<sup>773</sup>.

<sup>769</sup> Cfr. VYGOTSKY, L. *Obras escogidas*. Madrid, Visor, 1991. Cfr. DARÓS, W. *Presupuestos filosóficos del método dialéctico y del método científico. Sus consecuencias en el método didáctico*, en *Pensamiento, Revista de investigación Filosófica*. Madrid, 1986, p. 63-86.

<sup>770</sup> Cfr. WERTSCH, J. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988, p. 33. ELKONIN, D. *Esbozo de la obra científica de Lev Semionovich Vigotski* en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1994, Vol. 7, n. 1, p. 27-54.

<sup>771</sup> VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo, 1979, p. 78. Cfr. MONTEIL, J. - HUGUET, P. *Social Context of Human Learning* en *European Journal of Psychology of Education*, 1993, n. 4, p. 423-439.

<sup>772</sup> VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. O.C., p. 85.

<sup>773</sup> BROSSARD, M.-SCHNEUWLEY, B. *Contradiction and development: Vygotsky and paedology* en *Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology*, en *European Journal of Psychology*

El recurso a los signos posibilita a Vygotsky hablar de *internalización* de las acciones y explicar, de este modo, el pasaje de una acción biológica a una acción psicológica y lógica; el pasaje del ámbito de la materia al ámbito del espíritu que es el ámbito cultural, tal como lo entendieron Hegel y Marx. Por medio de la utilización e internalización de los signos Vygotsky explica el pasaje de la inteligencia práctica a la inteligencia superior o lógica y abstracta. Pero esta internalización no es una copia de las formas culturales, sino que "implica la *reconstrucción* de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos".

"Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos"<sup>774</sup>.

Se advierte ahora que el pensar, en la concepción de Vygotsky, es primeramente una *construcción social* que se impone a los seres humanos de una determinada sociedad; y, en un segundo momento, es una *reconstrucción personal* del pensar social internalizado. En este contexto, la "función docente" de la sociedad es mucho más marcada que en la concepción piagetiana<sup>775</sup>.

21. El aprendizaje es, también para Vygotsky, un proceso evolutivo: implica un desarrollo. Este desarrollo puede ser ayudado desde afuera y facilitar los aprendizajes.

Ahora bien, aquellas cosas que un aprendiz podría hacer si se le ayudara y no lo haría sin la ayuda externa, crea una *zona de desarrollo* que Vygotsky llama *próximo*. El desarrollo real está signado por lo que el niño puede hacer, por sus competencias. La *zona de desarrollo próximo* expresa la hipótesis de las posibilidades del niño si se cuenta con ayuda instrumental externa, pero esta hipótesis es bastante obvia y didácticamente infecunda, dado que no ofrece indicaciones concretas para actuar. Esta hipótesis sugiere que un "buen aprendizaje" no es aquel que el niño realizará por su cuenta y a su tiempo (como sucede naturalmente en la concepción piagetiana); sino que "buen aprendizaje" es aquel que, sin la ayuda de la sociedad o de la escuela, nunca realizaría<sup>776</sup>.

---

*of Education*, 1994, n. 4, 281-291. "El desarrollo es considerado como la autopropulsión que crea funciones psicológicas superiores mediante la reorganización de las funciones inferiores; pero al mismo tiempo, funciones psicológicas que son construcciones histórico-culturales basadas en funciones semióticas que solamente pueden venir del exterior. El concepto de zonas de desarrollo próximo es el intento teórico para unir estos dos aparentes postulados contradictorios. Es la contradicción entre las posibilidades internas y las necesidades externas lo que constituye la fuerza que conduce al desarrollo" (p. 281). GARTON, A. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Bs.As., Paidós, 1994.

<sup>774</sup> VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. O.C., p. 93-94. Cfr. O'LOUGHLIN, J. *Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Social-cultural Model of Teaching and Learning* en *Journal of Research in Science Teaching*, 1992, n. 29 (8), p. 791-820. PRAWAT, R. *Social Constructivism and the Process-Content Distinction as Viewed by Vygotsky and the Pragmatism* en *Mind, Culture and Activity. An International Journal*, 1999, n.º 4, p. 255-273.

<sup>775</sup> Cfr. LOUDEN, W. - WALLACE, J. *Knowing and teaching science: the constructivist paradox* en *International Journal of Science Education*, 1994, n. 6, p. 649-658. Cfr. BROSSARD, M.-SCHNEUWLEY, B. *Contradiction and development: Vygotsky and paedology*, en *European Journal of Psychology of Education*, 1994, n. 4, 281-291.

<sup>776</sup> Cfr. MOLL, L. - GREENBERG, J. *Creación de zonas de posibilidad* en MOLL, L. (Comp.) *Vygotsky y la educación*. Bs. As., Aiqué, 1994, 371. COLLIER, G. *Social Origins of Mental Ability*. Chichester (West Sussex), John Wiley, 1993. BAKHURST, D. *On the Social Constitution of Mind*

En otras palabras, el desarrollo psicológico no se confunde con el aprendizaje. El *aprendizaje humano no es un aprendizaje natural*, sino provocado artificial, social y socialmente: "El rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje"<sup>777</sup>. En la concepción de Vygotsky, *toma fuerza la función instrumental del docente*, concebida como una promoción intencionalmente provocante del desarrollo del que aprende<sup>778</sup>.

22. **L**a *posición de Piaget* partía de una concepción egocéntrica de la acción del niño, la cual gradualmente se socializaba y de este modo se objetivaba: *las condiciones de aprendizaje corren paralelas a las condiciones de desarrollo*, de modo que *el docente es poco lo que puede hacer* antes de que estén dadas las condiciones de desarrollo del niño; y una vez que están dadas, el aprendiz puede aprender por su cuenta, por lo que el docente es poco lo que tiene que hacer también en este caso.

La concepción de Vygotsky es la inversa: el lenguaje (y la adquisición de signos en general) es primeramente una transmisión social, global y multifuncional. Luego se vuelve egocéntrica, para finalmente hacerse interiormente social en un sentido consciente y objetivo.

"Nuestro esquema de desarrollo (primero social, luego egocéntrico, más adelante interiorizado) contrasta tanto con el tradicional esquema conductista (lenguaje oral, cuchicheo, lenguaje interiorizado) como con la secuencia de Piaget (desde el pensamiento autista, no verbal al lenguaje socializado y al pensamiento lógico a través del pensamiento y lenguaje egocéntrico). En nuestra concepción, la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual"<sup>779</sup>.

22. **A**mbos autores, Piaget y Vygotsky, tratan el problema del origen psicológico y lógico de las formas de conocer; pero ambos no tratan el problema filosófico del origen metafísico del pensamiento. Ambos admiten una concepción biológica darwiniana, interactiva, inicialmente común; y diferencian al hombre del animal fundamentalmente por el nivel de desarrollo de las formas mentales<sup>780</sup>.

Para ambos, el lenguaje no se identifica con el pensamiento (como pretendía el conductismo); sino que lo supone previamente y luego se desarrollan dialécticamente. Para Piaget, sin embargo, el desarrollo es primeramente personal, individual e interno;

---

en *Mind, Culture and Activity*, 1995, n. 3, p. 158-172. LACASA, P. *Aprendices en la zona de desarrollo próximo* en *Cultura y Educación*, 1997, n. 6-7, p. 9-30.

<sup>777</sup> VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. O.C., p. 139. Cfr. BAQUERO, R. *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Bs. As., Aiqué, 1996. ONRUBIA, J. *Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas* en COLL, C. Y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1997, p.101. BAQUERO, R. Y otros. *Debates constructivistas*. Bs. As., Dique, 1998. NEWMAN, D. – GRIFFIN, P. – COLE, M. *La zona de la construcción del conocimiento*. Madrid, Morata, 1998. IRESON, J. – BLAY, J. *Constructing activity* en *Learning and Instruction*. 1999, n° 1, p. 19-37.

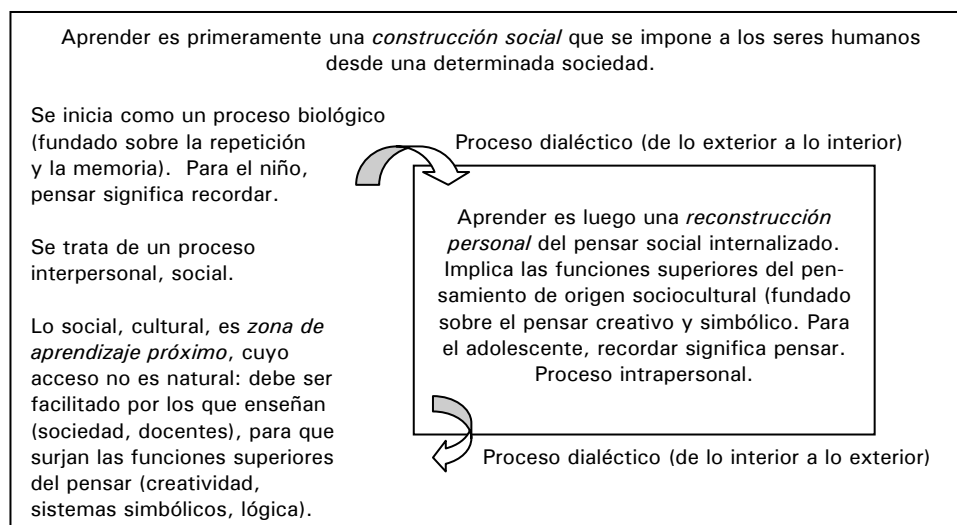
<sup>778</sup> Cfr. VYGOTSKY, L. *Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*. La Habana, Ed. Científico-Técnica, 1987, p. 187. WERTSCH, J. *Las voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor, 1993. WERTSCH, J. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.

<sup>779</sup> VYGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Bs. As., Pléyade, 1977, p. 43. Cfr. MOLL, L. (COMP.) *Vygotsky y la educación*. Bs. As., Aiqué, 1994. BERNICOT, J. *Speech Acts in Young Children: Vygotsky's Contribution* en *European Journal of Psychology of Education*, 1994, n. 4, 311-319.

<sup>780</sup> VYGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. O. C., p. 77-78. Cfr. OJALVO MITRANY, V. *Vygotsky presente en la educación del futuro* en *Revista Cubana de Educación Superior*. 1998, n° 1, p. 27-34. RODRÍGUEZ AROCHO, W. *El legado de Vygotski y de Piaget a la educación* en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1999, n° 3, p. 477-490.

para Vigotsky, es primeramente social y luego reconstruido interiormente<sup>781</sup>.

Para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, planificado en un currículum, en el que se construyan los conocimientos, deben tener entonces presentes esas variables:



*Jerónimo Bruner: la construcción pragmática de conocimientos para un aprendizaje significativo*

23. Jerónimo Bruner (1915) es un psicólogo experimentalista que conoció de cerca el pensamiento de J. Piaget y de L. Vygotsky. Sin descuidar sus aportes, en 1956, fundó y dirigió un *Centro para Estudios del Conocimiento* que podría decirse ha sido el primer Instituto de Ciencias Cognitivas, con una visión pragmática e interdisciplinaria.

Bruner ha sido consciente de que es fundamental entender y dominar una *teoría* si se quiere mejorar la *práctica*. Quedaba pues sorprendido por la falta de guía, en la pedagogía, de una teoría *prescriptiva* para los medios que debían emplearse, aunque *neutral* respecto de los fines (que cada uno o cada sociedad eligirá). "Es curioso que en la pedagogía falte una teoría integradora y que en su lugar haya principalmente un conjunto de máximas"<sup>782</sup>.

Una de las deficiencias de las teorías *psicológicas* del aprendizaje se halla en que son meramente *descriptivas* (nos dicen lo que ha ocurrido después del hecho); pero

<sup>781</sup> VAN DER VEER, R. *The Concept of Development and the Development of Concept. Education and Development in Vygotsky's Thinking* en *European Journal of Psychology of Education*, 1994, n. 4, 293-300. El autor reduce la crítica al pensamiento de Vygotsky de la siguiente forma: "1) Su visión de la educación es demasiado racionalista; 2) la noción de conceptos científicos parece implicar una estática visión de la ciencia; 3) Vygotsky fue quizás demasiado optimista acerca de las posibilidades de transferir el pensar (conceptual) científico a otros dominios" (pág. 293).

<sup>782</sup> BRUNER, J. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Harvard University, 1966. Versión castellana: *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA, 1972, p. 41. MAJORIBANKS, K.(Ed.) *The Foundations of Student's Learning*. Oxford, Pergamnon Press, 1991. SCHIEVER, S. *A Comprehensive Approach to Teaching Thinking*. Boston, Allyn and Bacon, 1991. BERBAUM, J. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris, ESF, 1991. KLAFKI, W. *Neue Studien zur Bildungs Theorie und Didaktik*. Winheim, Beltz, 1991.

no establecen ningún criterio de corrección. De lo que se trata es "de mejorar, más que de describir el aprendizaje" y la educación.

24. De hecho Bruner tiene, como marco teórico de referencia para interpretar lo que es el ser humano, una *concepción evolucionista y pragmática* del hombre. El hombre es *producto de la evolución*; pero esta evolución debe tomarse en un sentido *global*, donde lo *cultural* (en especial, las herramientas y el lenguaje) tiene una importancia extraordinaria para explicar lo que el hombre ha llegado a ser y lo que aún puede llegar a ser.

"Creo que la naturaleza programática del modo en que los hombres resuelven problemas refleja algo que es básico en la *evolución* del primate: que éstos han sido capaces progresivamente de utilizar sus manos como instrumentos de la inteligencia, que la *selección* ha favorecido a quienes pudieron hacerlo, y que la misma evolución ha protegido a los organismos que consiguieron establecer un vínculo muy estrecho entre la mano y la mente".<sup>783</sup>

De este modo, cuando Bruner sostiene que la educación se propone "garantizar en la vida la autorrealización y la plenitud", está indicando (según su filosofía, creyente de la evolución) que la educación debe favorecer medios para la actuación plástica del hombre. La plasticidad del geroma humano es tal que no existe una forma única de ser humano: no existe una única naturaleza humana; sino una gran variedad de ajustes posibles en la plasticidad del ser humano que son prescriptos o proporcionados por las culturas.<sup>784</sup>

La cultura "es una representación abstracta de la realidad compartida por gente con una tradición común"<sup>785</sup>. Esa cultura tiene un significado para el grupo que la comparte y transmite. Pero la cultura existe porque el hombre es *capaz* de crearla; es capaz de crear significado buscando medios para lograr una finalidad; y esa *capacidad* para la abstracción y para compartir una tradición común explica las condiciones naturales típicas del hombre. La capacidad cultural no explica al hombre si el ser del hombre no explica también esa capacidad. Desde un punto de vista pragmático y psicológico, sin embargo, el hombre se explica cuando se explican sus funciones: cómo actúa, cómo se desempeña.

25. Desde el comienzo, el niño es activo de una forma únicamente humana, convirtiendo la experiencia en estructuras con fines determinados (intencionalidad)<sup>786</sup>. Desde los inicios, en adelante, la conducta humana está guiada por la *disponibilidad de medios activos* para el logro de *fines* y por la *búsqueda*. La principal "herramienta" que tiene el bebé para lograr sus fines es otro ser humano familiar. En este sentido, los niños parecen tener una capacidad de *interacción social* mayor que cualquiera de los monos más evolucionados.

Mas la búsqueda, guiada por la intencionalidad propia del ser humano, muestra según Bruner, un alto grado de *orden* y *sistematicidad* en situaciones familiares restringidas. Los bebés pasan largos períodos tratando de alcanzar o tomando objetos, mirándolos, golpeándolos. Un solo acto, como el golpear, es aplicado sucesivamente a un amplio campo de objetos. El niño se adapta rápidamente a hacer mucho a partir de poco por medio de la combinación de medios y fines. Construir el conocimiento es construir intencionalmente medios conceptuales para lograr finalidades.

---

<sup>783</sup> BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1989, p. 77. BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa, 1988, p. 82.

<sup>784</sup> BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. O. C., p. 32. Cfr. CHADWINCK, C. *La psicología del enfoque constructivista* en *Revista de Educación*, 1997, n° 242, p. 50-55.

<sup>785</sup> Idem, p. 191. Cfr. DARÓS, W. *La propuesta educativa de J. Bruner* en *Revista de Ciencias de la Educación*. Universidad Católica Argentina. Rosario, 1993, n. 4, p. 27-71.

<sup>786</sup> BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. O. C., p. 25.

En esta visión activa y pragmática de la naturaleza humana, Bruner ha llamado la atención sobre el *sorprendente carácter abstracto* de las facultades cognitivas originales del niño. Ya el mundo perceptivo del niño es un mundo ordenado y organizado por lo que parecen ser "reglas sumamente abstractas" que buscan la invariabilidad del mundo, del espacio, de los objetos percibidos y manipulados. Las distinciones abstractas entre lo específico y lo no específico, entre estados y procesos, entre acciones causales y no causales, se toman con impresionante velocidad en la adquisición del lenguaje y tienen analogías en la forma que posee el niño de ordenar su mundo de experiencias<sup>787</sup>.

26. **T**oda la vida humana, y en particular el aprendizaje humano, es un proceso en el cual los hombres deben crear sentido, darle un significado a sus acciones. El aprendizaje *es significativo cuando se integra a la vida humana*, individual y social.

La vida humana es entendida sobre la base de una evolución biológica en la cual la vida, en sí misma, *no tiene sentido ni finalidad preestablecida*, sino que el hombre debe *darle un sentido*; y la vida adquiere un sentido cuando se le da una finalidad. Cuando existe una finalidad los medios adquieren significado. El hombre pertenece a la primera especie que se crea a sí misma<sup>788</sup>. El hombre crea interpretaciones, teorías, finalidades; luego crea herramientas y termina creándose a sí mismo al crear y recrear la cultura en la que vive<sup>789</sup>.

El hombre pragmáticamente crea -en la concepción de J. Bruner- una realidad para su uso y tan solo el uso puede juzgar su valor<sup>790</sup>.

27. **¿**Qué función le cabe a la pedagogía en este contexto? No la de crear fines, sino la de *ofrecer medios didácticos* que permitan avanzar más, aunque para ello sea necesario crear siempre nuevas finalidades<sup>791</sup>.

Una teoría de la educación, acorde con esta concepción del hombre, encuadra a la didáctica entre las concepciones tecnicistas e instrumentalistas. Los fines, como en una sociedad democrática, los deben esclarecer, negociar o crear los que son responsables de sus propias vidas (en este caso, los alumnos, los padres, o en delegación de ellos, los políticos). Al docente le compete ofrecer medios -el docente es un didacta- de desarrollo acelerado y sistematizado. Sobre todo que aprenda a aprender, que reflexione sobre las formas y métodos de aprender, y pueda independizarse del docente. Pero la estructura del aprendizaje no tiene solo un eje psicológico (centrado en las dificultades del que aprende), sino además y principalmente epistemológico, por lo que se debe "organizar los currícula en torno a la idea de la estructura de una disciplina".

No es ilógico, entonces, que la teoría didáctica de Bruner, al carecer de una finalidad acerca de la vida humana, se enmarque en un *positivismo heurístico* y la finalidad didáctica se reduzca a buscar medios eficientes para reflexionar y solucionar problemas: "una modesta 'teleología', sin sudores ni angustias filosóficas"<sup>792</sup>. Pero el

---

<sup>787</sup> Idem, p. 31.

<sup>788</sup> BRUNER, J. *En busca de la mente*. Op. cit., p. 451.

1- <sup>789</sup> BRUNER, J. *La importancia de la educación*. Op. cit., p. 31. Cfr. BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997. *Entrevista a Jerome S. Bruner: La pasión por renovar el conocimiento* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1996, n. 243, p. 8. DARÓS, W. R. *La racionalidad hermenéutica y el mito en la filosofía de la posmodernidad* en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. 1999, n° 92, p. 229-238.

<sup>790</sup> BRUNER, J. *En busca de la mente*. Op. cit., p. 473. Cfr. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender* en *Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48.

<sup>791</sup> BRUNER, J. *Importancia de la educación*. Op. cit., p. 134. Cfr. DARÓS, W. *La crisis de la inteligencia y el problema educativo, según M. F. Sciacca*, en *Studi Sciacchiani*. Genova, 1986, F. II, p. 1-11.

<sup>792</sup> BRUNER, J. *En busca de la mente*. Op. cit., p. 184. BRUNER, J. *La importancia de la educación*. Op. cit., p. 83, 106.



hecho inevitable es que, si el docente es coherente, a cada modelo de mente le sigue un modelo de pedagogía. Esto nos lleva a repensar filosóficamente las mentes, las culturas y la educación<sup>793</sup>.

28. Bruner respetaba a la filosofía como un producto cultural y la usaba -como instrumento analítico- cuando le era útil a sus propósitos, pero sin querer no obstante comprometerse con ninguna.

"Después de todas las luchas, finalmente estoy convencido de que la psicología de la mente nunca podrá estar libre de la filosofía de la mente...

Si la filosofía se interesa en los problemas de las diversas formas en que podemos formular nuestros conceptos y nuestro lenguaje de la naturaleza y de los usos de la mente, obviamente debemos asociarnos con la filosofía (por muy oculta que deseemos mantener esa asociación)".<sup>794</sup>

No obstante este parcial interés por la filosofía, Bruner evitó siempre los planteamientos metafísicos. Así, por ejemplo, se interesó por el *poder de abstracción* del hombre y por la *intencionalidad* en el conocer que para la filosofía clásica son índice de la espiritualidad del hombre; pero cuando Bruner tiene que definir lo que es la intencionalidad, evita toda connotación filosófica -y por supuesto, también teológica- quedando satisfecho con el mero hecho de afirmar -desde la biología- que "la intención implica una descarga interna del sistema nervioso..."<sup>795</sup>

Se manifiesta así, una vez más, su intento de "quedar libre de nuestra madre: la filosofía"<sup>796</sup>. Por ello sus explicaciones pretenden no pasar el límite de las ciencias. Mas esta decisión es también una opción filosófica. Prescindir de la filosofía o reducirla a reflexionar sobre el propio pensamiento es una posición filosófica -como cualquier otra- discutible.<sup>797</sup>

No cabe duda de que Bruner ha reivindicado el valor de la inteligencia, de la estructura de los conocimientos y de la escuela como *medios* para aprender. El conocimiento científico y cultural, en cuanto está organizado, es *una construcción humana significativa* y constituye un útil instrumento para pensar. En este sentido, cabe recordar una de sus afirmaciones: "No hay nada más fundamental en una disciplina que su *manera de pensar*. No hay nada más importante al enseñarla que darle, cuanto antes al niño, la ocasión de aprender esta manera de pensar: las formas de conexión, las actitudes, las esperanzas, las bromas y frustraciones que la acompañan"<sup>798</sup>. Desde pequeños hacemos una construcción narrativa de la realidad y aun la ciencia no escapa de las narraciones. Las mismas realidades narradas poseen estructuras universales (tiempo, particularidad, razones, hermenéutica, referencia, etc.)<sup>799</sup>. Pero en cuanto a los *finés* del hombre, de la sociedad y de la educación, Bruner -al hacer al hombre un creador de sí mismo- no ha podido darle un fin extraño a este creacionismo, visto en un proceso de evolución individual y social.

En resumen, Bruner no pudo prescindir de una filosofía. Optó por una filosofía constructivista de tipo psicológico, donde el psiquismo se construye, construyendo

---

<sup>793</sup> BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997, p. 71-83.

<sup>794</sup> Idem, p. 126. Cfr. DARÓS, W. *Objetividad en la inteligencia*, en *Filosofía oggi*, Genova, Italia, Año X, nº I, 1987, p. 85-90.

<sup>795</sup> BRUNER, J. *Beyond the Information Given. Studies in the Psychology of Knowing*. New York, Norton, 1973. En la edición italiana: *Psicología della conoscenza*. Roma, Armando, 1976, Vol. II, p. 418.

<sup>796</sup> BRUNER, J. *En busca de la mente*. Op. cit., p. 453.

<sup>797</sup> Idem, p. 215.

<sup>798</sup> BRUNER, J. *Importancia de la educación*. Op. cit., p. 72. Cfr. FOUREZ, G. *La construcción del conocimiento científico. Filosofía y ética de la ciencia*. Madrid, Narcea, 1994. AA.VV. *Constructivismo y ciencia* en revista *Temas educativos*, 1993, n. 9.

<sup>799</sup> BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997, p. 152.



significados que se identifican con la realidad. La realidad es una realidad psicológica y social: *el mundo humano es el mundo cultural*, con un significado público y compartido. "La 'realidad' que atribuimos a los 'mundos' que habitamos es construida"<sup>800</sup>. La realidad se identifica con el significado, individual y social, que le damos. Ambos realidad y significado se construyen: ni la una ni el otro pueden ser juzgados independientemente.

"He sostenido una visión constructivista de la realidad: no podemos conocer una realidad prístina; no existe ninguna; toda realidad que creamos se basa en la transmutación de alguna 'realidad' anterior que hemos tomado como dada. Construimos muchas realidades y lo hacemos desde muchas intenciones... El significado (o la 'realidad', porque al final los dos son indiferenciables) es el acto que refleja la intencionalidad humana y no puede ser juzgado por su corrección independientemente de ella"<sup>801</sup>.

En realidad, sacando la limitación biológica que tenemos, el hombre vive en una realidad humana que es el "resultado de prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura"<sup>802</sup>. La realidad es cultural, construida públicamente por los hombres, y éstos son construidos por ella.

<b>Enseñar y Aprender en cuanto proceso de construir</b>	
⇩ <b>Enseñar</b>	⇩ <b>Aprender</b>
<b>Relación tutelar:</b> Dar ejemplos, pistas, apoyos. Subir la exigencia, Dar instrucciones.	<b>Representar:</b> Enactiva (con series de acciones), icónica y simbólicamente . <b>Actuar:</b> - Dando sentido: integrando el hacer a la vida. - Intencionalmente y constructivamente.
⇩	⇩
<b>Función didáctica:</b> Es básicamente instrumental: - Afectiva, - Funcional - y formalmente.	- Obtener información. Etiquetarla para conceptualizarla, abstraer, inferir. - Transformarla. - Generar formatos (inicio, desarrollo, final). - Utilizarla. Supone elaborar estrategias como: - Discutir, decidir, elegir entre medios y fines. - Hacer hipótesis - Manipular, dominar, validar conceptos. Recodificar.
⇩	⇩
<b>La competencia docente:</b> Ayudar a aprender construyendo conocimientos en instituciones limitadas (es-cue-	<b>1) Materia organizada:</b> - Acorde a la estructura de cada disciplina. - Ordenar los problemas. - Presentar problemas útiles a la sociedad y al individuo. <b>2) Acordes a las posibilidades psicológicas:</b> - Mantener el interés y gozo por aprender. - Madurar en los modos de representación de la realidad (de la imagen llegar al concepto). - Reciprocidad social. - Elaborar categorías y estrategias. - Distinguir (y dominar) la palabra, del pensamiento, y de la realidad a la que se refiere. <b>3) Método de enseñanza:</b> - Posibilitar que los alumnos recreen el modo de pensar de la disciplina que aprende. (Base empistemológica).

<sup>800</sup> BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. O. C., p. 38.

<sup>801</sup> BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. O. C., p. 159.

<sup>802</sup> BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991, p. 39. DARÓS, W. *La propuesta educativa de J. Bruner en Revista de Ciencias de la Educación*, 1993, nº 4, ⇩ 27-70.



las)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilitar, gradualmente, que el alumno encuadre lo que aprende en un contexto teórico (no solo científico, sino humano, cultural, político...). Base teórica.</li> <li>- Presentar problemas, conceptualizarlos, interesar en resolución de los mismos y generar otras aplicaciones.</li> </ul>
Finalidad: Ayudar a	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender por sí mismo.</li> <li>- Aprender modos de pensar sistemáticamente.</li> <li>- Obrar con autonomía. Que el hombre sea un creador de sí.</li> </ul>

*David Ausubel: la ayuda didáctica para la construcción de conocimientos en un aprendizaje significativo*

29. David Ausubel, doctorado en la universidad de Columbia, ha sido un psicólogo que mucho ha escrito, especialmente entre 1950 y 1970, sobre psicología y educación<sup>803</sup>. Su obra más conocida ha sido el libro *Educational Psychology. A Cognitive View*, editado primeramente por Holt, en Nueva York en 1968 y que resume buena parte de su producción anterior. Las ideas de Ausubel fueron luego actualizadas en colaboración con Novak y Hanesian<sup>804</sup>.

30. El punto de partida de Ausubel es la psicología, aplicada a la educación y más concretamente a la didáctica. El concepto de aprendizaje es más amplio y profundo que el de la enseñanza y su didáctica. Éstas dependen lógicamente de aquél.

Establecida la aprioridad educativa del aprendizaje sobre la enseñanza, Ausubel pasa a distinguir dos clases principales de aprendizaje:

A) El *aprendizaje por recepción* : a) *pasiva* o *repetición* y en este caso el alumno repite de memoria, *sin comprender*, por lo que “no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente”. Solo se le exige al alumno que internalice o incorpore el material (sea una lista de sílabas sin sentido, o de adjetivos, un poema, o un teorema de geometría); b) o bien por *recepción activa* de una estructura que él entiende. Lo importante, en este caso, consiste en que, al ser memorizado, pueda ser recuperado o reproducido en el futuro, con un sentido. En el aprendizaje por recepción activa, el alumno internaliza lo que aprende, *recibiendo un significado* ya elaborado. Compete al alumno, en estas circunstancias, dar a lo que es *potencialmente significativo* (por tener un significado elaborado por otros) un *significado efectivo*, actual, relacionado con su vida.

B) Al aprendizaje por recepción se le opone un *aprendizaje por descubrimiento* (*discovery learning*). Lo característico de este tipo de aprendizaje se halla en que “el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno *antes* de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva”<sup>805</sup>.

Lo característico de esta última forma de aprendizaje consiste en descubrir algo. El alumno debe rever la información, integrarla a sus conocimientos previos, reorganizarla de modo que se descubra la relación que faltaba entre medios y fines, entre causa y efecto. El aprendizaje se hace significativo des-

<sup>803</sup> Entre otras obras puede verse: AUSUBEL, D. *Theory and problems of adolescent development*. New York, Grune and Stratton, 1954. AUSUBEL, D. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York, Grune and Stratton, 1963. AUSUBEL, D. *Moari youth: A psychoethnological study of cultural deprivation*. New York, Holt, 1965.

<sup>804</sup> AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1981.

<sup>805</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1976, p. 38. Cfr. DARÓS, W. *Diversas bases para una teoría didáctica, publicado en la Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 1987, nº 130, p. 215-225.

pués del descubrimiento: el significado no estaba previamente dado en lo que el alumno recibía (un problema). El alumno debe realizar un esfuerzo para entender independientemente, por sí mismo, los principios (la idea rectora, las conjeturas) a fin de ser capaz de entender el problema.

31. Estas dos formas de aprendizaje, mientras sean significativas, no deben excluirse mutuamente, sino integrarse y jerarquizarse. Grandes materiales de información se aprenden significativamente por recepción; incluso se usan para resolver problemas de la vida diaria. Pero si bien se usa la información significativa recibida, los problemas de la vida diaria se resuelven gracias al aprendizaje por descubrimiento, aplicando, entendiendo, aclarando, integrando, evaluando problemas. “El aprendizaje por descubrimiento ayuda a penetrar en el método científico”.

Este aprendizaje por descubrimiento, sin embargo, es más complejo que el meramente receptivo, aunque éste también sea significativo, sobre todo si los objetivos intelectuales últimos de la escuela se hallan centrados en la “habilidad para pensar crítica, sistemática e independientemente”.

Esta concepción del aprendizaje delimita las responsabilidades educativas. El contenido del plan de estudios, y su facilitación para el aprendizaje, es responsabilidad de la escuela y no de los estudiantes. Pero la escuela no puede asumir nunca la responsabilidad completa de que los alumnos aprendan. Estos deben realizar su propia parte aprendiendo activa y críticamente, integrando las nuevas tareas de aprendizaje a sus conocimientos previos, emprendiendo conscientemente la tarea de solucionar los problemas.

32. Para Ausubel, la construcción de los conocimientos se da en un doble sentido: primero en la *construcción de los significados (construcción de la comprensión* de los conceptos, delimitándolos en forma clara y precisa, sabiéndolos diferenciar y transferir. En segundo lugar, la construcción de los conocimientos se realiza y se confirma en el intento por *construir la solución de problemas*. Ésta es la única manera factible de probar si los estudiantes en realidad comprendieron significativamente las ideas que son capaces de expresar verbalmente. No obstante, saber solucionar un problema implica algo más que la mera comprensión de sus elementos: supone saber razonar, perseverancia, flexibilidad, improvisación o creatividad, sensibilidad al problema, astucia táctica, además de comprender los principios y conceptos fundamentales<sup>806</sup>.

33. Aprender significativamente y por descubrimiento implica la construcción de una estructura de conocimiento, clara, estable, convenientemente organizada. Por el contrario, una estructura cognoscitiva inestable, ambigua y desorganizada tiende a inhibir el aprendizaje y la retención significativa.

Aprender implica, entonces y ante todo, la construcción de una estructura cognoscitiva a partir de los conocimientos previos, instituyendo “principios unificadores y explicatorios específicos”. La estructura cognoscitiva está organizada, a corto plazo con conceptos y proposiciones; a largo plazo, éstas se convierten en principios unificadores o incluso constituirán, en sentido general, las propiedades sustanciales y de organización importantes del conocimiento total que el alumno tiene dentro de un campo específico de estudio<sup>807</sup>.

34. La organización cognoscitiva crecerá *generando jerarquías conceptuales y diferenciación progresiva*, temática ésta que luego desarrollarán Novak y Gowing con la

---

<sup>806</sup> Cfr. COLL, C. *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo en Infancia y Aprendizaje*, 1988, n. 41, p. 131-142.

<sup>807</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 159. Cfr. VEZIN, L. *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*. Paris, Centre national de la Recherche Scientifique, 1979.

estrategia graficadora de creación de mapas y redes conceptuales<sup>808</sup>.

Ausubel propone utilizar conceptos generales o principios organizadores *incluidores*, para ordenar el contenido y la forma de considerar un objeto de estudio o una asignatura. Se trata de un recurso didáctico para generar un pensamiento crítico basado en la enseñanza y en el aprendizaje "simultáneo de la lógica de una materia en particular junto con su contenido". Esta propuesta tiene como premisa la hipótesis de que "el material lógicamente significativo llega a ser incorporado con más prontitud y estabilidad en la estructura cognoscitiva, siempre y cuando sea incluíble dentro de las ideas específicamente pertinentes, que ya existen"<sup>809</sup>.

El aprendizaje de una idea implica *análisis* (distinción) y *síntesis* (integración lógica) para poder distinguir e incluir las ideas en una totalidad que le otorga significado. El uso de incluidores da significatividad actual a las nuevas ideas que se integran y jerarquizan con un incluídor. El incluídor, al ser una idea (o principio) más general, adquiere potencialidad explicatoria y capacidad integradora.

35. El *valor pedagógico-didáctico* de los organizadores previos depende, en parte, de lo bien organizado que se halle el material de aprendizaje. Este material debe ser programado teniendo en cuenta dos factores igualmente importantes:

A) "El nivel de desarrollo del funcionamiento cognoscitivo del alumno". Conocer el desarrollo intelectual del alumno capacita al docente para ponerse en guardia (y para no desanimarse) en contra de ciertas clases de inmadurez cognoscitiva (subjetividad, egocentrismo, animismo, antropomorfismo, nominalismo, razonamiento teleológico, causalidad única o monolineal, etc.), y para proporcionar experiencias didácticamente pensadas para facilitar la transición de una etapa del desarrollo a otra (de las operaciones lógico-concretas a las lógico-formales, según Piaget; o para realizar las zonas de aprendizaje próximo, según Vygotsky)<sup>810</sup>.

B) El grado de dominio de la estructura de la materia de estudio, tomada "de los últimos avances de un capo específico del conocimiento". En este punto, Ausubel concuerda con Bruner en que la estructura óptima del conocimiento implica un conjunto de proposiciones (llámense axiomas, leyes, principios o conceptos organizadores), con cuyo fundamento puede generarse un cuerpo más vasto de conocimientos. Esa estructura ayuda a simplificar la información, a generar nuevas proposiciones para entender la realidad y aumenta la manipulabilidad del conocimiento relacionada con el alumno.

La *organización sustancial de una disciplina* debe "identificar los conceptos de organización básicos de una disciplina dada"; debe servir de fundamento para la organización programática en la presentación y arreglo en secuencia de las unidades de la programación<sup>811</sup>.

36. Mas esta organización, en el mejor de los casos, debe ser lentamente inventada y construida por los alumnos, sabiéndose que "la estructura que es adecuada para el profesor no lo es siempre para el alumno".

El modo de proceder puede ser *psicológico* e inductivo (de lo singular y con-

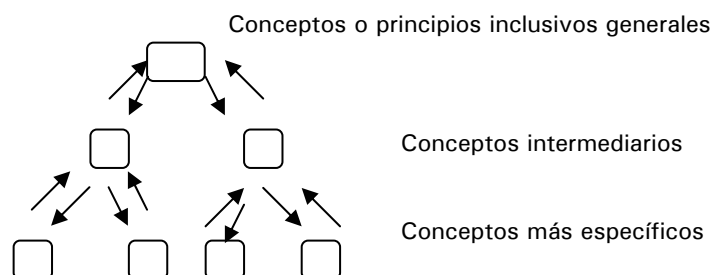
<sup>808</sup> Cfr. NOVAK, J. Y GOWIN, D. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988. ONTORIA, A. Y otros. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid, Narcea, 1995.

<sup>809</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 166. Cfr. SMITH, M. *Constructing Meaning from Text en The Journal of Educational Research*, 1991, n. 5, p.263-273.

<sup>810</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 254. Cfr. EUSSE ZULUAGA, O. *Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente en Perfiles Educativos*, 1994, n. 63, p. 31-42. GARNIER, C. et al. *Après Vygotski et Piaget: perspectives sociale et constructiviste*. Bruxelles, De Boec Wesmael, 1991.

<sup>811</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 182-183. Cfr. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993. BERBAUM, J. *Apprentissage et formation*. Paris, PUF, 1994. AA.VV. *Constructivismo y ciencia en Temas educativos*, 1993, n. 9.

creto a lo general y abstracto); pero el proceder *lógico* implica partir de lo más general y deducir o derivar una diferenciación conceptual progresiva. Pero sea que se proceda de una forma o de otra, la organización lógica del "contenido de una materia en la mente de un individuo consiste en una *estructura jerárquica* en que las ideas inclusivas ocupan el ápice e incluyen las proposiciones, conceptos y datos fácticos, progresivamente menos inclusivos y más finamente diferenciados"<sup>812</sup>.



Novak y Gowing convinieron el llamar *mapa conceptual* a la estructura que recorre y respeta la lógica del conocimiento (donde lo más genérico se halla en ápice de la pirámide e incluye lo más específico); y *mapa cognitivo* a la estructura que refleja lo idiosincrásico, subjetivo, psicológico de cada alumno: su modo de ver la relación entre los conceptos<sup>813</sup>.

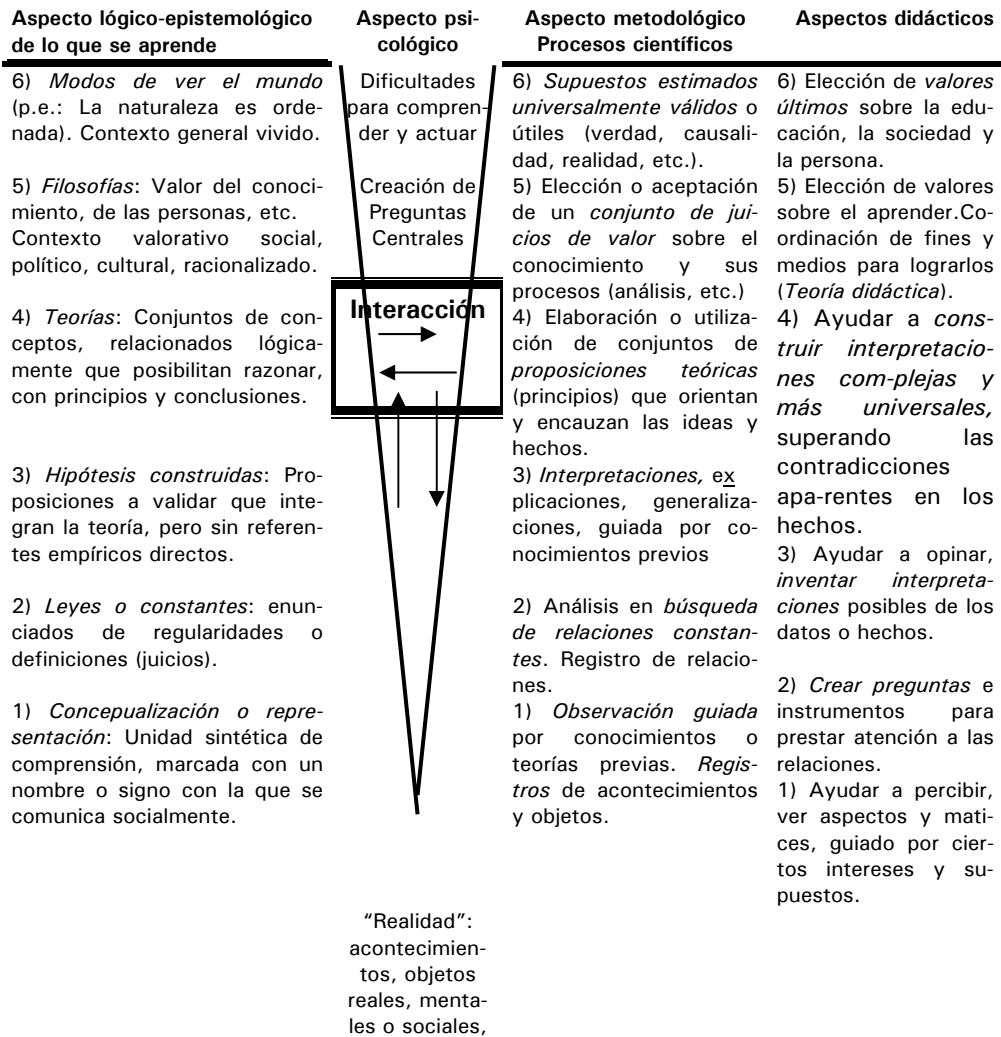
Las formas de entender un hecho o acontecimiento puede variar notablemente entre los que intentan comprenderlo. No existe una sola forma de entender, pero, por otra parte, la comprensión -si desea ser objetiva, esto es, llegar al objeto-, expresada en un mapa conceptual, no puede ser arbitraria; sino que debe fundarse o apoyarse en lo que manifiesta ser el objeto (real o conceptual): en la cantidad de aspectos que posee y en los modos en que esos aspectos se relacionan. Por ello, es necesario tener presente al menos *dos aspectos formales* en la elaboración de un mapa conceptual: 1) *cuantos datos*, fenómenos o hechos advierte quien lo construye, y, 2) *cómo los relaciona*, como los justifica en una unidad de interpretación, qué causas y efectos o derivaciones se siguen de lo que estima principal (principio del ser o conocer al intentar comprender un hecho o suceso).

Como guía para la comprensión y producción de conocimientos, Novak y Gowing proponen un esquema (que en la parte didáctica ha sido ampliado por el autor de este libro, aunque no se trata nada más que una aplicación del aspecto lógico-epistemológico), llamado "U" o "UVE". Al construir conocimientos en situación de enseñanza-aprendizaje es necesario o útil tener presente ciertas pautas de procedimiento didáctico (que generalmente constituyen la teoría curricular sobre cada tema y sobre el conjunto de una asignatura). Aquí se acentúan, ante todo, dos aspectos: 1) la realidad (física, social, cultural, etc.) y 2) el alumno que desea aprender con sus dificultades de acceso a esa realidad. Ésta es una *acentuación vertical*; pero existe otra *acentuación horizontal*: la coordinación de las pautas de un conocimiento válido (aspecto lógico-epistemológico) con los aspectos de procedimiento o método para lograrlo (procesos, métodos) y con la facilitación que ofrece quien enseña (aspectos didácticos).

<sup>812</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 183. Cfr. NOVAK, J. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza, 1992, p. 118.

<sup>813</sup> NOVAK, J. Y GOWIN, D. *Aprendiendo a aprender*. O. C., p. 168. Cfr. ONTORIA, A. Y otros. *Mapas conceptuales*. O. C., p. 49. MORAL SANTAELLA, C. *Los "mapas conceptuales" como estrategia de reflexión y de generación del conocimiento práctico del profesor en Revista de Ciencias de la Educación*, 1995, n. 161, p. 101-110.

En este contexto, el conocimiento se construye con problemas e intentos de soluciones o comprensiones. La suma de estos intentos constituye una cierta unidad de conocimiento y la relación creciente en complejidad y coherencia constituye un saber científico o disciplinado. El ideal de la comprensión tiende a un tiempo a la universalización de lo comprendido y a la precisión de los aspectos parciales que se integran en una totalidad con sentido. De aquí que los diversos aspectos analizados se encuentran siempre en relación, dado que no hay partes sin totalidad, ni totalidad sin partes.



El aprendizaje es *significativo* cuando está *relacionado* con: a) otras ideas y principios lógicamente previos (y se obtiene entonces una *significatividad lógica*); y con b) ideas y principios ya vividos por el sujeto que aprende (y se obtiene entonces una *significatividad psicológica, existencial*).

La estructura jerárquica de un conjunto de conceptos o proposiciones debe posibilitar la *construcción de los conocimientos* mediante los procesos *deductivos o analíticos* y los procesos *inductivos o sintetizadores*, de modo que la mente "explore las

relaciones entre las ideas, señale las semejanzas y las diferencias importantes” y concilie las contradicciones. A la *diferenciación progresiva* y descendente, debe seguir una *reconciliación integradora* y ascendente de la unidad de estudio.

Se trata, pues, de una construcción lógica (que suprime las contradicciones) y psicológica (partir de los conocimientos previos de los alumnos y de sus propios procesos mentales). Los mapas cognitivos (subjetivos, propios de cada alumno) deberían terminar siendo mapas conceptuales (objetivos, con inclusión o exclusión lógica de los conceptos)<sup>814</sup>.

Los conceptos o principios organizadores o inclusores deben, a su vez, *secuenciarse con lógica*, a fin de “que se eviten los errores que surgen de ‘saltarse’ pasos esenciales en la adquisición del conocimiento de un área de estudio determinada, como ya lo afirmaba Gagné cuyo pensamiento tanto ha influido en Ausubel<sup>815</sup>.

37. **A** la concepción del aprendizaje presentada por Ausubel se la ha llamado *aprendizaje significativo*, por la su insistencia en que el que aprende (y en el docente que facilita el aprendizaje) *establezcan o construyan relaciones sustantivas entre los conceptos* de una materia u objeto de estudio, generando redes de conceptos jerarquizadas, analíticas e integradas. Pero éste es solo un aspecto de su propuesta. Ausubel ha insistido también en la necesidad de *un aprendizaje que se construye por descubrimiento*<sup>816</sup>. Mas la capacidad de descubrimiento no debe ser absolutizada en la escuela y en los primeros años del proceso de aprendizaje, según Ausubel. El proceso de aprender descubriendo tiene ciertos *límites* de los que señalamos algunos:

1) No es verdad que “*todo conocimiento real es descubierto por uno mismo*”, como pretende Bruner, en una cierta concepción mística y exagerada atribuida al descubrimiento. Ausubel, por el contrario, estima que “la mayor parte de lo que uno sabe *realmente* consiste en ideas descubiertas por *otros*, que le han sido comunicadas a uno de modo significativo”<sup>817</sup>.

2) No es verdad que “*el significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo y no verbal*”. Según Ausubel, para que se dé conocimiento significativo, solo se requiere que el alumno relacione e incorpore de manera deliberada esas relaciones a su estructura cognoscitiva previa. El alumno comprende significativamente cuanto “capta los principios organizadores incorporados en un caso concreto”. Esta es “una definición de todo aprendizaje significativo, independientemente de que sea por recepción o por descubrimiento”.

3) No es verdad que la *clave de la transferencia de conocimientos sea subverbal*, que consista en hacer y no en decir cómo se hace. Es cierto que existen en los niños muchos conocimientos antes de que sepan como llamarlos; pero esto no significa que ellos se utilizan para *generar* nuevos conocimientos, porque las ideas que no están acompa-

---

<sup>814</sup> Cfr. DAVIS, N. y otros. *Transitions from objectivism to constructivism in science education in International Journal of Science Education*, Vol. 15, n. 6, 1993, p. 627-636.

<sup>815</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 191. AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. *Psicología educativa*. O. C., p. 455-465. Cfr. GAGNÉ, R. M. *The conditions of learning*. New York, Holt, 1965, p. 25, 173. MERILL, M. *Constructivismo y diseño instruccional* en *Substratum*, 1995, n., 6, p. 13-33. STONE, C.-GOODYEAR, P. *Constructivismo y diseño instruccional: Epistemología y construcción del significado* en *Substratum*, 1995, n., 6, p. 55-75. RAVIOLO, A. *Núcleos conceptuales y secuencia constructivista en la enseñanza de la energía* en *Revista de Enseñanza de la Física*. 1996, n. 2, p. 33-46.

<sup>816</sup> Cfr. BARRÓN RUIZ, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos* en *Revista de Educación* (Madrid), 1991, n.294, p. 301-322. Cfr. BARRÓN RUIZ, A. *Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas* en *Enseñanza de las ciencias*, 1993, n. 11(1), p. 3-11.

<sup>817</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 542. Cfr. BARRÓN RUIZ, A. *Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas* en *Enseñanza de las ciencias*, 1993, n. 11(1), p. 3-11.



ñadas de palabras son de difícil utilización. La verdad es que cuando un conocimiento intuitivo se verbaliza adquiere mayor poder de transferencia. La palabra no entorpece al pensamiento, sino que signa su culminación. Ausubel estima que en algunos casos, como en el de las matemáticas, se les puede enseñar a los alumnos eficiente y significativamente, con el método de exposición verbal.

4) No es verdad que el *método de descubrimiento es el principal para transmitir el contenido de una materia*. Este método es un punto de vista práctico, pero no es posible realizarlo plenamente en la escuela por los recursos, la preparación previa y el tiempo que requiere. No es ni factible ni necesario que los estudiantes, en la escuela, descubran por sí mismos los conceptos y principios incluidos en el plan de estudios: nunca avanzarían más allá de los rudimentos de cualquier disciplina.

“Los métodos de descubrimiento aplicados a la enseñanza se basan a menudo en la ingenua premisa de que la solución autónoma de problemas ocurre necesariamente con fundamento en el razonamiento inductivo a partir de datos empíricos. En realidad, incluso los niños muy pequeños suelen comenzar con algunas ideas preconcebidas [...] Cuando supuestamente se hallan descubriendo principios por inducción, en realidad están intentando aplicar la experiencia empírica para confirmar sus ideas preconcebidas. No es razonable basar un programa de enseñanza en la expectativa de que los niños puedan inventar conceptos científicos modernos, ya que los que inventan espontáneamente constituyen verdaderos obstáculos”<sup>818</sup>.

5) Según Ausubel, tampoco es verdad que la meta primordial de la educación consista en *desarrollar la capacidad para resolver problemas*. El desarrollo de esta capacidad es muy importante y legítima; ayuda además a apreciar los métodos de investigación; pero la educación humana no puede reducirse primordialmente a ese solo desarrollo. Para Ausubel, tan importante como aprender un método científico es advertir que la ciencia es “una estructura organizada selectivamente y en secuencia”. Por ello, cualquier currículum de ciencia debe implicar una presentación sistemática de un cuerpo de conocimientos; los alumnos lo deben aprender significativa y críticamente, y luego, cuando este conocimiento sea adecuado, tratar de mejorarlo si es que puede.

6) No es verdad que la ejercitación “en la *heurística del descubrimiento sea más importante que la enseñanza de la materia* de estudios”. J. Bruner proponía enseñar un estilo de resolver problemas o de investigar que pudiese servir para cualquier clase de tarea que se emprenda. Ausubel, estima que esto no es posible: “el pensamiento crítico no puede impartirse como una capacidad generalizada”, sino que esto se realiza dentro del contexto de una disciplina concreta.

6) No es verdad que *cada niños debiera ser un pensador creativo*. Ausubel estima que esto implica dotes excepcionales y no puede ser requerido a todos. Le aparece más realista luchar para que cada alumno responda significativa, activa y críticamente a una buena enseñanza expositiva, antes de hacer de él un pensador creativo. Es de desear que a todos los niños se les proporcione oportunidades y facilidades factibles para su desarrollo; y facilidades especiales a los niños excepcionales; pero toda la enseñanza no puede ser adecuada solamente para esos niños especiales, que quizás se dé en la proporción de uno sobre mil o sobre un millón.

7) No es verdad que *la enseñanza expositiva sea en sí misma autoritaria*, como parece sugerir Bruner. No niega Ausubel que en las escuelas y universidades abunden profesores autoritarios; pero esto no es inherente a una didáctica o a un método expositivo. “No hay nada inherentemente autoritario en presentar o explicar ideas a otros, mientras no se les obligue, explícita o tácitamente, a aceptarlas como dogmas”<sup>819</sup>.

38. En resumen, la tarea primordial en el proceso de aprendizaje consiste, en la

<sup>818</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 550.

<sup>819</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 559.

concepción de Ausubel, en que cada alumno genere el significado de su tarea al aprender. Lo importante es el *aprendizaje significativo*. El significado aparece en cuanto el alumno capta la relación de lo que se le transmite (aprendizaje significativo por recepción); o bien cuando descubre él mismo las relaciones que lo componen. El principal problema que deben resolver los que aprenden es el de encontrar o descubrir el significado de lo que aprenden. "La simple formación de conceptos es en realidad un tipo de solución de problema"<sup>820</sup>. La organización o reorganización de conceptos constituye también una forma de solución de problemas.

La construcción de los conocimientos es una *construcción de los significados*: es un *aprendizaje significativo*.

"La asimilación de conceptos se caracteriza por un principio activo de relación, diferenciación y reconciliación integradora con los conceptos pertinentes que ya existan. Cuanto más activo sea este proceso, tanto más significativos y útiles serán los conceptos asimilados [...] El aprendizaje de un concepto nuevo, tanto más depende de las propiedades existentes de la estructura cognoscitiva, del estado de desarrollo del alumno y de su capacidad intelectual, como de la naturaleza del concepto y de la manera como es presentado"<sup>821</sup>.

Comprender un concepto es en realidad, *construirlo* y esto, en resumen, requiere: a) análisis discriminativo de los estímulos reales o verbales, b) abstracción y formulación de hipótesis relativa a los elementos comunes abstraídos, c) prueba de la hipótesis en situaciones concretas, d) selección y designación de una característica común (o de conjunto de atributos comunes), representativa del concepto, e) relación de esta característica con la estructura cognoscitiva general y diferenciación de este concepto respecto de los demás aprendidos previamente, f) aplicación de este concepto (categorización) a todos los objetos de su clase, g) designación de este concepto con un significante lingüístico (palabra). Esta construcción de conceptos requiere de tiempo.

"En términos de Ausubel, el niño precisa experiencias concretas a fin de determinar el significado de las etiquetas verbales de los conceptos y a fin de establecer abstracciones primarias. Sólo más tarde podrá utilizar una etiqueta conceptual de modo genérico y sin referencia a los soportes concretos que sirven de ejemplos individuales del concepto. En este momento se forman las abstracciones secundarias (conceptos)".<sup>822</sup>

Esta construcción es un proceso con una serie continua de reorganización, en la que los conceptos existentes son modificados a medida que interactúan con percepciones, procesos ideativos, estados afectivos, sistema de valores sociales. La comunidad en la que se vive influyen, en efecto, como un factor social que posibilita la elaboración de conceptos o discapacita para la misma. La *discapacidad culturalmente adquirida de los marginados* de nuestras sociedades provoca un déficit en el desarrollo intelectual y este déficit se agrava al entrar el marginado a las instituciones educativas, porque está en inferioridad de condición para aprovechar las nuevas experiencias de aprendizaje. Siendo abrumado por las tareas que exceden su nivel, requiere más tiempo y no logra dominar las destrezas intelectuales básicas de carácter abstracto. Le institución escolar, entonces, desesperada baja el nivel de exigencia para con los marginados (impartiendo conocimientos sociales, menos difíciles que los abstractos), o los margina

---

<sup>820</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 585. Cfr. DARÓS, W. *Teorías contemporáneas del aprendizaje en relación a la inteligencia*, en *Desarrollo de la inteligencia*, n° 26, 1986, Montevideo, Uruguay, p. 20-35.

<sup>821</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 589.

<sup>822</sup> NOVAK, J. *Teoría y práctica de la educación*. O. C., p. 145. Cfr. MORENO, E. y otros. *El milagro de la comprensividad* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1994, n. 230, p. 56-57. GAMARNIK, C. *¿De qué hablamos cuando se habla de recepción crítica?* en *Aula abierta. Revista de Educación*. 1994, n. 18, p. 15-20.

como repetidores crónicos, marcándolos como incapaces.

Al no poder construir los conocimientos, los marginados culturales comienzan y profundizan en la misma escuela su propio proceso ahora de automarginación, convenciéndose ellos mismos de su incapacidad (afirmando que "no les da la cabeza", que "nacieron burros", etc.). La ayuda didáctica adecuada a la psicología social de los alumnos es particularmente requerida como punto de partida, pero para posibilitar un aprender que implica no "pasar por alto ni distorsionar la lógica interna y las propiedades organizadoras del contenido mismo de la materia"<sup>823</sup>.

*Carr, W. y Kemmis, St.: La construcción de los conocimientos a partir de la investigación acción*

39. El modelo de lo que es conocer genera diversas interpretaciones de lo que es aprender y, en consecuencia, de lo que es enseñar. La llamada Escuela de Frankfurt ha considerado al *conocer fundamentalmente como una forma crítica de enfrentarse a los problemas sociales*; y de allí otros autores, fundados en esa escuela, dedujeron una forma crítica de enseñar y aprender<sup>824</sup>.

Max Horkheimer y otros pensadores alemanes fundaron en 1923, en Frankfurt, el Instituto de Investigación Social. Horkheimer fue su director de 1929 a 1958. Luego lo dirigió Theodor Adorno. Bajo la influencia del idealismo alemán, del vitalismo (Bergson, Nietzsche, Freud) y del mesianismo judío, este instituto agrupó a pensadores unidos por la "aproximación crítica a la sociedad existente". Estos pensadores tomaron, en general, una actitud de duda ante todo sistema, escéptica por el presente pero esperanzada por el futuro. Se propusieron indicar lo negativo en una sociedad científicamente positivista y políticamente ideologizada. Después de Marx, Freud y Nietzsche toda teoría es objeto de *sospecha* por lo que dice o por lo que deja de decir: ya no son suficientes los lenguajes, se requiere el meta-lenguaje (o reflexión sobre lenguaje); ya no son suficientes las teorías, se requieren las meta-teorías; ya no son suficientes las críticas, se necesitan las meta-críticas, sin que por esto se aleje toda sospecha.<sup>825</sup>

El nazismo hizo que la sede del instituto se desplazara; pero, no obstante, su ideario siguió vigente, utilizando una "forma de pensamiento que se encuentra fuera de lo verificable y de todo razonamiento deductivo y postulable de manera positiva"<sup>826</sup>.

40. La escuela de Frankfurt ha criticado el excesivo aprecio que, en nuestro siglo, se ha dado a la *razón hecha instrumento*, a través de la ciencia y la técnica (razón instrumental). La ciencia de tipo positivista ha creído poseer la verdad, se ha convertido en doctrinaria, y ha creído poder responder a todos los problemas significativos de la vida humana.

La razón, hecha ciencia -instrumento-, corría el peligro de dejar de ser razonable. En la línea del pensamiento del idealismo alemán, la razón es tal si es crítica.

"La razón puede realizar su racionalidad únicamente mediante la reflexión sobre la enfermedad del mundo tal como la produce y reproduce el hombre; en semejante autocrítica la razón seguirá, al mismo tiempo, leal a sí misma, ateniéndose al principio de la verdad, co-

<sup>823</sup> AUSUBEL, D. *Psicología educativa*. O. C., p. 382. Cfr. CAVALLINI, G. *Organizzatori cognitivi e costruzione sociale della conoscenza en Scuola e Città*, 1992, n. 10, p. 424-430.

<sup>824</sup> Cfr. DARÓS, W. *Fundamentos antropológico-sociales de la educación*. Villa Libertador San Martín, UAP, 1994, p. 236-242.

<sup>825</sup> Cfr. ADORNO, T. *Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento*. Barcelona, Planeta, 1986. HORKHEIMER, M.-ADORNO, T. *Dialéctica del Iluminismo*. Bs.As., Sur, 1969.

<sup>826</sup> PEREZ ALVAREZ, B. E. *Sociedad y cultura en Max Horkheimer en Revista Intercontinental desde América*, 1992, n.1, p. 98.

mo un principio que únicamente le debemos a la razón, sin buscar ningún otro motivo".<sup>827</sup>

La razón, al quedar reducida a la ciencia, absolutizaba a la ciencia y la hacía una ideología: en nombre de la ciencia se justificaba todo. La ciencia se reducía a legitimar la acción social. Los valores subyacentes a esta concepción eran considerados ajenos a los propósitos de la ciencia y quedaban sin revisión. La ciencia (o más concretamente, los científicos de mentalidad positivista, para los cuales la ciencia es el saber superior a todo otro saber) consideraba las formas sociales como algo ya dado, como un hecho positivo, donde sólo cabía reflexionar sobre cuestiones "técnicas".

41. En esta problemática, la teoría crítica trata de recuperar de la filosofía antigua los valores y modos de pensar los problemas humanos y sociales. Ya Aristóteles había dividido el saber en: a) ciencias *teóricas* (con las que el hombre buscaba la verdad sin otra finalidad), b) *prácticas* (la *praxis* con la que se deseaba saber para dirigir la acción, como en la ética, la política, la educación) y c) *productivas* (las *técnicas*, donde interesaba saber para producir algo que no existía aún). El espíritu de la filosofía positiva y pragmática acentuó la validez de un saber, cada día más complejo, que se verifica por lo que produce creándolo (*tecnologías*).

En nuestro siglo, el saber práctico -que es un saber regido por la prudencia- ha quedado absorbido y confundido con lo técnico. Los problemas de la vida justa han quedado suplantados por los problemas de las técnicas para producir una vida confortable. La razón ha quedado reducida a ser una *razón instrumental*, donde ya no se vislumbran ni se discuten los fines.

La *teoría crítica* quiso rescatar el valor de la filosofía práctica, sacando a la sociología del ámbito del modelo de las ciencias naturales y positivas, para preservar la preocupación por los valores humanos. J. Habermas ha querido elaborar las bases para una ciencia social que se situase "entre la filosofía y la ciencia". Para esto: a) ha refutado la idea de que la ciencia sea capaz de definir las normas con las cuales se puede juzgar cualquier saber; b) se ha opuesto a la pretensión de que la ciencia ofrece una explicación objetiva y neutral. En el saber, siempre está unido *el interés y el conocimiento*. Siempre se busca saber por una finalidad (-según Aristóteles- teórica, práctica, productiva). La mente no obra sin necesidades e intereses (naturales, históricos, sociales, económicos, políticos, psicológicos, religiosos, etc.). Estos intereses y necesidades raramente son conscientes en quienes hacen ciencia: son como presupuestos *a priori*, condiciones de posibilidad.

42. J. Habermas estima que se debe rechazar la pretensión de que el saber técnico sea el único tipo de saber legítimo. Según él, tres son los intereses fundamentales de los saberes: el *técnico*, el *práctico* y el *emancipatorio*. El interés emancipatorio es el interés por la autonomía racional y la libertad, el interés por las comunicaciones e las interacciones no alienadas, el interés por sobrepasar lo subjetivo y por alcanzar un marco de referencia objetivo. Este tipo de interés se manifiesta sobre todo en la *ciencia social crítica* y emplea como medio la *reflexión*. Esta ciencia debe estudiar y hacer consciente cómo los objetivos y propósitos sociales pueden ser distorsionados o reprimidos, y cómo es posible la búsqueda de metas verdaderas. Debe estudiar cómo desenmascarar los procesos ideológicos. Habermas, de acuerdo con Marx, estima que la crítica no debe temer ni a sus propios hallazgos; *no debe temer el conflicto con ningún poder* y debe ser infatigable. Sólo así la humanidad se liberará de la mentalidad establecida y de las formas vigentes en la vida social.

Las fuerzas ideológicas desean su propia justificación, pretenden hacer aceptable una explicación ilusoria de la realidad (o del algún sector de ella: el económico, el político, el educativo, etc.). La *ciencia social crítica* estima que los procesos ideológicos

---

<sup>827</sup> HORKHEIMER, M. *Crítica de la razón instrumental*. Bs. As, Sur, 1973, p. 185.

son la causante de los equívocos colectivos de los grupos sociales. Los grupos sociales deben crear una *racionalidad comunicativa* donde sea posible expresarse libremente sin quedarse, por otra parte, meramente en opiniones subjetivas. Deben admitir el valor del consenso. Algo vale socialmente porque, después de una crítica racional y libre, ha logrado consenso.

"Este concepto de *racionalidad comunicativa* posee connotaciones que, en última instancia, se remontan a la experiencia central de la capacidad de argumentación en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas".<sup>828</sup>

Se comporta *racionalmente* quien se somete a la crítica y a la participación argumentativa, quien es capaz de "motivar la aceptación de la pretensión de la validez en litigio". La racionalidad va unida a la "capacidad de aprender de los desaciertos, de la refutación de hipótesis, y del fracaso de las intervenciones en el mundo"<sup>829</sup>. Se comporta, por el contrario, *irracionalmente* quien hace un uso dogmático de sus propios medios simbólicos de expresión.

43. Los profesores australianos Wilfred Carr y Stephen Kemmis han acercado las ideas de la teoría social crítica a los problemas de la enseñanza, y han construido una *teoría crítica de la enseñanza*. Según estos autores, los fundamentos de un cambio en materia educativa debe pasar por una acción teórico-práctica común por parte de los profesionales de la educación. La investigación crítica no se limita a la formulación de un juicio práctico bien informado; sino que debe además comprender interpretaciones teóricas como base para el análisis de las decisiones y prácticas distorsionadas por razones sistémicas; y debe sugerir, además, el tipo de acción social y educacional que posibilite eliminar dichas distorsiones.

La investigación crítica sólo puede validarse en y a través de la *autoconciencia* de los profesionales dedicados a la práctica, bajo las condiciones de *diálogo libre* y *abierto*.<sup>830</sup>

Una teoría crítica de la enseñanza es una *praxis* pero a su vez es emancipadora. En cuanto es *praxis* rehace las condiciones de la acción informada y somete a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos (teorías) que la informan; y se guía, además, por una disposición moral (no meramente técnica) a obrar correcta y justificadamente. En cuanto es *emancipadora* implica el uso constante de la reflexión, de una forma dialéctica de pensamiento abierta e interrogativa entre la parte y el todo, entre el conocimiento y la acción, entre el proceso y el producto, entre el sujeto y el objeto, entre el ser y el devenir, entre la retórica y la realidad, entre la estructura y la función.

44. Según estos autores, la vida social es -en el mejor de los casos, si es humana-

---

<sup>828</sup> HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I.: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Bs.As., Taurus, 1989, p. 27. Cfr. HABERMAS, J. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos, 1988. GUIDDENS, A. y otros. *Habermas y la modernidad*. Madrid, Cátedra, 1988, p. 90.

<sup>829</sup> HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Op. cit. , p. 37. Cfr. BÁRCENA, F. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, Paidós, 1997. SEARLE, J. *La construcción de la realidad social*. Barcelona, Paidós, 1977.

<sup>830</sup> CARR, W.-KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, M. Roca, 1988, p. 48. CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996. Cfr. DUFF, T.-JONASSEN, D. (Eds.) *Constructivism and the technology of instruction*. New Jersey, L. Erlbaum, 1992.

reflexiva. El ámbito educativo debe guiarse también por la investigación-acción, por la *reflexión* sobre la acción educativa.

"La vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que se crean las nuevas formas de vida social que, a su vez, pueden ser reconstruidas. Las teorías sobre la sociedad y la educación deben enfrentarse al hecho de esa reflexividad: es decir, que las 'verdades' que enseñan deben presentarse localizadas en circunstancias históricas y contextos sociales particulares, y como respuestas a determinadas preguntas planteadas en el contexto intelectual de una época determinada...

Aunque parezca contradictorio, la creencia no alcanza la categoría especial de 'saber' sino cuando ha resistido al examen: es decir cuando puede ser tratada como problemática y en efecto lo ha sido".<sup>831</sup>

Los saberes deberían considerarse como problemáticos. El saber del enseñante debería proporcionar a los alumnos el punto de partida para la reflexión. Una teoría crítica de la educación demanda la disposición a pensar críticamente y una comunidad crítica de profesionales dispuestos a repensar su actividad y las circunstancias en que operan.

Habermas se había propuesto, en efecto, "recuperar la perdida experiencia de la reflexión. Porque el positivismo es eso: el renegar de la reflexión"<sup>832</sup>. La escuela debe proponerse hacer una crítica radical al conocimiento y esto sólo es posible, para la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, en cuanto teoría de la sociedad, analizada a través de la autorreflexión de la ciencia. El acto de autorreflexión que 'cambia la vida' es un movimiento de emancipación<sup>833</sup>. Pero debe recordarse que la reflexión no es un movimiento solitario, sino que está vinculada a la intersubjetividad, a la comunicación, a la reciprocidad.<sup>834</sup>

45. Carr y Kemmis advierten que los fundamentos de la teoría educativa se hallaban antiguamente en la filosofía. Se intentaba también entonces que los practicantes abandonasen las actitudes irreflexivas. La teoría educativa no implicaba tanto la práctica cuanto tendía más bien a transformar la mentalidad del practicante. Se trataba de describir las ideas generales de algún filósofo importante y deducir luego de las mismas, las consecuencias para la educación. El defecto de esta posición se halla en que de hecho no se enseñaba a filosofar sobre la propia realidad educativa y social, sino se tomaba el resultado de lo filosofado por otros.

Las teorías educativas se tomaban como una curiosidad académica que luego no influían en la práctica. La filosofía, además, ha sido despojada de su preocupación tradicional por los problemas sustantivos y morales de la sociedad, y ha quedado reducida frecuentemente a ser un resumen de las ciencias (en el siglo pasado, con el positivismo) o al análisis del lenguaje, neutral en cuanto a las valoraciones (con la filosofía analítica, en nuestro siglo).

Esto ha llevado -entre otras causas- a que se buscase el fundamento de las teorías educativas en las ciencias, abandonándose la reflexión filosófica. Carr y Kemmis sostienen que se debe volver a esta reflexión filosófica, pero entendida como teoría crítica, aplicada a los problemas reales, esto es, a los problemas sociales y a descubrir los intentos de enmascaramiento ideológicos. Para estos autores, la educación no es

<sup>831</sup> Idem, p. 60. Cfr. FREITAG, B. *Habermas e a filosofia da modernidade em Perspectivas* (São Paulo), 1993, v. 16, p. 23-45.

<sup>832</sup> HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1990, p. 9.

<sup>833</sup> Idem, p. 214. Cfr. HABERMAS, J. *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid, Tecnos, 1988. HABERMAS, J. *Pensamiento post-metafísico*. México, Taurus, 1990.

<sup>834</sup> HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. O. C., p. 237, nota 56. Cfr. BENGUA RUIZ DE AZÚA, J. *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona, Herder, 1992.

una cuestión teórica, sino práctica: "Podemos definirla como una actividad práctica cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que estimamos convenientes"<sup>835</sup>. Pero este cambio, para ser humano, debe ser libre, acompañado con alguna comprensión (teorías, creencias) de lo que hacen.

46. Las teorías son productos de la reflexión sobre la actividad práctica (reflexión-acción) y, a su vez, toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría. La educación es una empresa práctica cuya teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes. No hay teoría primero y práctica educativa después (como sería lógico pensar) o viceversa, aunque a veces se realice en forma explícita primero una y luego la otra. La práctica no es una teoría 'aplicada', sino acción-reflexión y reflexión-acción. La teoría informa y transforma la práctica y viceversa.

Una teoría educativa no es una *interpretación* hermenéutica sobre la práctica educativa. Tampoco es una *copia* de la realidad, sino un *producto interactivo* entre la acción y la reflexión en y para la educación.<sup>836</sup>

47. La teoría crítica de la enseñanza no cree en cambios eficaces en educación que procedan *desde fuera* del campo específico de los educadores (por ejemplo, debido a decretos de los ministros). Los militares no cambian la medicina, ni los geógrafos cambian la física. Los cambios proceden y deben proceder de los mismos profesionales que se hallan en la tarea. El cambio en educación, pues, debe proceder de los mismos docentes en cuanto ellos hacen una tarea de *reflexión-acción en y para su propia práctica profesional*.

"La investigación-acción (*action research*) es sencillamente una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar".<sup>837</sup>

La investigación-acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de: a) planificación, b) acción, c) observación y d) reflexión.

La planificación exige comenzar por una idea general, por un motivo o problema que debe ser circunscripto y propuesto como objetivo a alcanzar. "Significa enfocar la educación y la sociedad como cosas *problemáticas*, cuestionar aquello que *es* a la luz de aquello que *podría ser*"<sup>838</sup>. Se examina este inicio y se hace un plan global de los pasos y medios disponibles para intentar lograr la finalidad propuesta. Se pasa luego a la acción, se observan los resultados y se reflexiona en y sobre todo el proceso.

La investigación-acción, ya practicada por K. Lewin, puede incluir investigaciones de laboratorio y de campo acerca del cambio social y educativo; pero posee siempre tres características importantes: es una investigación *participativa* (todos los interesados participan en ella), tiene un impulso *democrático* (todos mantienen el control de la operación, opinan y juzgan los resultados y aplicaciones) y pretende contribuir al *cambio social*.

Este método no lo deben aplicar sólo los docentes, sino también los alumnos en la situación de clase. Estos tendrían una experiencia directa; se habrían formado

---

<sup>835</sup> CARR, W.-KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Op. cit., p.121. Cfr. LEWIN, F. -LO-MASCOLO, T. *Importancia de una buena construcción de los conocimientos científicos desde los primeros niveles de educación en Novena Reunión Nacional de Educación en Física*. Salta, Asociación de Profesores de Física de la Argentina, 1995, p. 204-213.

<sup>836</sup> Cfr. CARR, W. -KEMMIS, S. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes, 1990, p. 39-102.

<sup>837</sup> CARR, W.-KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Op. Cit., p. 174.

<sup>838</sup> KEMMIS, S. - McTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes, 1988, p.39.



opiniones propias, encontrarían la manera de relacionarla consigo mismo y la evaluación no la haría una persona desconocida o externa al proceso de aprender.

48. En resumen, la *teoría crítica* sobre la educación y la enseñanza propone una metodología espiralada de investigación-acción, fundada en la *reflexión sobre la acción*, que puede esquematizarse en los siguientes momentos:

1.- Inicio: Discusión participativa y planificación primera, global.	2. Acción: puesta en marcha de lo planificado y decidido tras discusión.	3.- Observación y discusión de los resultados obtenidos.
8.- Transformación social: meta.	<b>Procesos de un currículum crítico y social de construcción y reconstrucción del aprendizaje.</b>	4.- Reflexión sobre la acción.
7.- Avance en el cambio.	6.- Corrección institucional.	5.- Rectificación de la práctica utilizada.

49. La *teoría crítica*, no obstante, ha recibido a su vez críticas, especialmente por su concepción materialista de la sociedad.

"La utilización sistemática de todas las disciplinas de investigación de la ciencia social en el desarrollo de una teoría materialista de la sociedad era la finalidad principal de la teoría crítica...

La teoría crítica cayó en la ilusión de un fundamentalismo marxista en el que todos los fenómenos sociales se consideran desde la perspectiva de la función que cumplen en el procesamiento humano de la naturaleza".<sup>839</sup>

También se ha criticado el *valor de verdad* que se tiene en la teoría crítica, no basado en la *objetividad* (concepto que no se acepta y se lo cambia por el de intersubjetividad); sino en la *autenticidad* y en el *consentimiento del grupo*, lo que puede llevar a cierto *fanatismo grupal que se autoconfirma con la adhesión de sus prosélitos*, más bien que a descubrir la realidad y la verdad.

"La reflexión es el medio reconocido por la Didáctica Crítica para lograr el aprendizaje y construir conocimientos. Los criterios de verdad están dados por la autenticidad de los participantes y por la comunicabilidad dentro del grupo. Si la información se comparte, se socializa, entonces es verdadera...

Pero también sabemos que las personas pasan por alto la evidencia que contradice sus ideas, y que cuanto más aferradas se encuentran a ellas tanto más renuentes estarán a reconocer la evidencia. Esta característica propicia que en un grupo de aprendizaje intervenga la manipulación para imponer un punto de vista. Ello no mejora ni el conocimiento ni el aprendizaje. Sin embargo, consigue formar grupos cohesionados y hasta cierto punto dogmatizados, a la vez que la enseñanza-aprendizaje se convierte en un foro para hacer proselitismo.

Esta forma de proceder da marcha atrás a lo que se considera conocimiento científico, confundiéndolo nuevamente con el sentido común sistematizado e ideologizado".<sup>840</sup>

50. Habermas y la teoría crítica de la enseñanza (al rechazar, como ideal de la investigación, la búsqueda de la verdad objetiva, y al aceptar como ideal la intersubjeti-

<sup>839</sup> GIDDENS, A. - TURNER, J. *La teoría social hoy*. Madrid, Alianza, 1990, p. 447. Cfr. CHAPMAN, J. D. Et al. *The reconstruction of education*. London, Cassell, 1997. Cfr. STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1991. CHIBAS ORTIZ, F. *La motivación para crear en los marcos de la educación: algunas reflexiones y apuntes críticos en Revista Cubana de Educación Superior*, 1994, Vol. 14, n.2, p. 28-49.

<sup>840</sup> QUESADA CASTILLO, R. *La didáctica crítica y la tecnología educativa en Perfiles Educativos*, n. 49-50, 1990, p. 12. Cfr. JAY, M. *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950)*. Madrid, Taurus, 1989.

vidad alcanzada en el consenso después de un diálogo reflexivo y libre) absolutizan, en cierto modo, el valor del diálogo y de la reflexión en sí mismos. Se introduce el *valor absoluto de la razón* bajo el disfraz de un análisis objetivo de la razón en tanto que autorreflexión comunicada. En el hecho de la comunicación, como "acto ideal del habla", Habermas acepta *cuatro postulados* que no reciben fundamentación filosófica (metafísica) sino de hecho (con lo que Habermas cae de hecho en el positivismo que tanto critica). Estos postulados son: a) lo que declaro es verdad, b) es inteligible, c) es sincero, d) el hablante está en su razón cuando habla como lo hace<sup>841</sup>. En este contexto, se acepta que sin el supuesto y el *ideal de la existencia de la verdad* el discurso y la comunicación son inadmisibles; pero luego la verdad queda reducida de hecho al *consentimiento social de la mayoría*, después de haberse reflexionado. En este sentido, la sociología se fundamenta en sí misma y se convierte en su propia filosofía fundante, lo que es un sociologismo.

En este contexto, y con estos supuestos, la teoría crítica no puede proponer otra finalidad al proceso educativo que el logro de la emancipación de las personas en el ámbito de las presiones sociales. La concepción ética no puede tender más que a la autorrealización en el marco de los proyectos sociales consensuados. Los valores educativos, que los autores de la teoría crítica de la enseñanza presentan, se reducen a generar "individuos como productores y transformadores de una forma dada de vida social"<sup>842</sup>. "Entendida como una forma de investigación moral y reflexiva, la aspiración principal de una ciencia de la educación crítica sería la aspiración principal de la educación misma: contribuir al cultivo de aquellas cualidades de mente que fomentan el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas"<sup>843</sup>. Ya hace tiempo, Herbert Marcuse, dentro de la escuela de Frankfurt, había hecho notar que el ideal la autonomía dentro de la democracia norteamericana era ficticio, pues la sociedad industrial y posindustrial eran opresoras. La educación debía proponerse el ideal de una autonomía y una creatividad nuevas, de un individuo libre en una nueva sociedad<sup>844</sup>.

### A modo de conclusión

51. "Una cosa es proponer una verdad indudable, de la cual derivan las demás en orden sistemático, y otra es descubrir la condición de posibilidad de todas las verdades. Desde luego, la condición de posibilidad más primitiva es el hecho de que hay Ser"<sup>845</sup>.

Esta es quizás una de las características que diferencia el planteamiento *científico* de las cuestiones (el orden sistemático, frecuentemente a partir de una hipótesis, de la que momentáneamente no se duda, y de la que se busca un respaldo empírico), de las cuestiones *filosóficas* (descubrir la condición última de posibilidad de esas verdades).

---

<sup>841</sup> HABERMAS, J. *A postscript to knowledge and human interest*, en *Philosophy of the Social Sciences*, 1973, Vol. 3, p. 168. Cfr. LABURU, C. *La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción en Enseñanza de las ciencias*, 1996, n. 14(1), p. 93-101.

<sup>842</sup> CARR, W.-KEMMIS, S. *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Op. cit., p. 133.

<sup>843</sup> Idem, p. 159.

<sup>844</sup> MARCUSE, H. *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona, Planeta, 1986, p.46. Cfr. ILIESCU, A-P. *Rational Reconstruction: Preconditions and limits* en *Theoria*, 1996, n. 27, p. 33-47. BADI-LLO, R. - PÉREZ MIRAND, R. *Constructivismo y teoría del caos*, en *Pedagogía y saberes*, 1994, n. 5, p. 7-14.

<sup>845</sup> NICOL, E. *La revolución en la filosofía. Crítica de la razón simbólica*. México, FCE, 1982, p. 43. DARÓS, W. R. *Planteamientos filosóficos acerca del constructivismo. Observaciones desde la filosofía de A. Rosmini* en *Revista Nuevas Propuestas*. U.C.S.E. (Universidad Católica de Santiago del Estero) N° 26, Diciembre de 1999, p.- 105-144.

A esa condición última de la posibilidad de todas las verdades es a lo que se le suele llamar, para expresarnos de manera general y formal, el *ser*. Esta claro que no todos los filósofos lo llaman de esta manera: algunos llaman *razón* (los racionalistas) a esa última condición de posibilidad, otros la llaman *experiencia* (los empiristas); algunos la encuentran en la *sociedad* (y convierten a la sociología en un sociologismo), otros la demoninan el *hombre* o algunos de sus productos psíquicos (y hacen de la antropología empírica o positiva un antropologismo y un inmanentismo, por lo que las explicaciones no trasciende lo que es el hombre ni tienen un fundamento fuera de él)<sup>846</sup>.

Por debajo de estas cuestiones está siempre una suposición paradójica: la diversidad es dada (tiene valor real) y la unidad se construye (según el empirismo); o bien la unidad es dada (y tiene valor) y la diversidad se construye interpretándola (según el idealismo). La problemática del constructivismo es heredera de estos planteamientos. El constructivismo piagetiano quiso separarse de estos dos extremos y los unió en el hombre: tanto a la diversidad como a la unidad, tanto a lo real como a lo ideal, lo construyen los hombres; tienen sus orígenes en el hombre y el hombre mismo, desde niño, se origina con esta construcción. El hombre es producto de su propia construcción individual y social a un tiempo. Nos hallamos pues ante diversas teorías.

52. Pero “el principio no es teoría, y por lo tanto no es histórico: es razón de la historicidad de las teorías<sup>847</sup>”. Indudablemente lo ha elaborado o construido un hombre en un tiempo y en un lugar; pero el principio metafísico de una filosofía (como es el ser absoluto) es puesto fuera de todo tiempo y lugar, considerado principio de todo lo que es. Una teoría filosófica, creada por el hombre, contiene, en este caso, un principio que está fuera de la historia e inicia un sistema de explicación de lo histórico.

El filósofo no es su filosofía. El filósofo es una persona real; una filosofía es un sistema de explicación que remite a un principio último, más allá del cual no tienen sentido las preguntas dentro de ese sistema<sup>848</sup>.

53. Ahora bien, comprender la construcción de los conocimientos conlleva una toma de posición acerca de qué construcción se desea hacer: si una filosofía o una teoría científica.

Los filósofos han hecho filosofía y buscaron el principio último: por ejemplo, la esencia de lo que es conocer, para explicar luego cómo a partir de ese principio se explica el origen de todos los restantes conocimientos. En este contexto, algunos filósofos afirmaron que las ideas tenían una característica (la inteligibilidad) que no procedía de las sensaciones que tienen los hombres y, por ello, postularon un innatismo como último principio o razón objetiva que justificara la presencia de las ideas. Surgieron así los filósofos innatistas o idealistas. Algunos postularon que la razón humana, entendida como actividad del sujeto (razón subjetiva), era la única causante de las ideas, por lo que el último principio de explicación era la existencia de la razón y fueron filósofos racionalistas. Otros afirmaron que las ideas no son más que sensaciones tenues, sensa-

---

<sup>846</sup> “ ‘Valor’, ‘el bien’, son meras abstracciones, pero el valorar, el considerar algo como ‘bueno’ son sucesos psíquicos reales y actos individuales de esta clase son reconocibles como tales, es decir, reducibles unos a otros” (SCHILICK, M. *¿Qué pretende la ética?* En AYER, A. (Comp.) *El Positivismo lógico*. México, FCE, 1965, p. 251).

<sup>847</sup> NICOL, E. *La revolución en la filosofía*. O. c., p. 43.

<sup>848</sup> Cfr. CRESSON, A. *Los sistemas filosóficos*. Bs. As, Leviatán, 1990. DARÓS, W. R. *Algunas funciones de la filosofía hoy*, en *Filosofía Oggi*, 1991, n° 54, F. II, p. 243-247. DARÓS, W. R. *A. Einstein: Ciencia y Educación en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE)*. Bs. As., 1990, n° 71, p. 65-83. DARÓS, W. R. *Ciencia, sabiduría, educación en Rivista Rosminiana*. Stresa, Italia, 1986, F. IV, p.374-386. DARÓS, W. R. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980. DARÓS, W. R. *Tareas actuales de la filosofía, según los últimos escritos de Karl Popper en Invenio*, 1997, n.º 1.

ciones más sutiles, y no necesitaron postular otro principio que las sensaciones que de hecho se originan en alguno de los sentidos (interiores o exteriores) y fueron entonces empiristas o sensistas. Para estos filósofos solo era necesario explicar la génesis, y la construcción de los conocimientos, no del conocimiento en su esencia primera.

54. Lo más delicado de esta cuestión se halla en aquellos que, sobre todo en estos dos últimos siglos, hicieron de su ciencia la única o la última explicación de las cosas y se encuadraron, casi sin advertirlo, en la filosofía del positivismo y del inmanentismo.

Las grandes explicaciones filosóficas o dejaron de existir o bien fueron tomadas como fantasías, y como carentes de serio interés, hasta tanto no pudiesen ser tratadas empíricamente.

En este contexto, la problemática de la construcción de los conocimientos dejó de lado el problema acerca de qué es el conocimiento en sí mismo (la esencia del conocimiento) y se centró en considerar cómo se construyen los conocimientos (en realidad sin saberse claramente de qué se estaba hablando). El conocimiento fue tomado como un hecho: como aquello de lo cual hablamos, como algo obvio, como lo que expresamos con las palabras, como el sentido de las palabras o como las palabras mismas.

El hecho del conocimiento, tomado como obvio, hizo desaparecer la cuestión fundamental: ¿qué es el conocimiento? Ahora lo que importa es la construcción del mismo: los aspectos psicológicos, sociales, didácticos.

Mas camuflar o esconder un problema no es resolverlo. Ya el empirismo lógico y la filosofía analítica del lenguaje tomaron el fácil atajo de afirmar que lo que no era empírico o reducible a lenguaje era un pseudoproblema.

55. Nuestro siglo ha estado marcado, de modo particular, por un lado, por las utopías políticas y sociales (fascismo, marxismo, liberalismo, fundamentalismos), y por otro, por el empirismo y por la ironía de la posmodernidad<sup>849</sup>.

El empirismo, en sus diversas formas de neoempirismo, está convencido de que "la característica esencial de la percepción es que no está sometida a nuestra voluntad. Mediante mi voluntad puedo producir la mera representación de una cosa, pero no la percepción de una cosa"<sup>850</sup>.

Lo que la ciencia puede hacer es elaborar metódicamente los contenidos perceptivos representados y convertirlos en teorías. Pero el problema de *qué es el conocimiento* (el ser del conocimiento, en última instancia) ha dejado de ser una preocupación y un problema.

56. Descartes buscaba aún saber qué era el conocimiento y lo redujo a algunas ideas innatas que hacían valiosa a la razón. Locke frecuentemente lo identificó con las sensaciones, con las cosas mismas sentidas, o con la reflexión sobre las cosas. Hume lo redujo a impresiones sensoriales; Kant para no aceptar solamente la tesis del empirismo, (pero no queriendo admitir tampoco un innatismo platónico), redujo la posibilidad última del conocimiento a algunas formas, categorías o ideas innatas pero vacías de contenido empírico que llamó trascendentales.

Pero tras la influencia de Darwin, el hombre quedó explicado sin necesidad de nada trascendente, si se admitía previamente la existencia de la vida y su evolución.

El conocimiento no requirió tampoco nada exterior a la vida misma que en últi-

---

<sup>849</sup> Cfr. DARÓS, W. *La filosofía de la educación integral*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998, p. 215-259.

<sup>850</sup> REICHEMBACH, H. *Objetivos y métodos del conocimiento físico*. México, FCE, 1983, p. 47. Cfr. FERNÁNDEZ ACEVEDO, Y. *Aproximaciones a una investigación alrededor de la formación de conceptos. Aportes del innatismo y del constructivismo en Cuadernos de Humanidades*, (U.N.S.), 1998, n° 10, p. 57-70.

ma instancia se manifiesta como capacidad de sentir, de asimilar el medio o de adaptarse a él so pena de desaparecer como especie viviente.

57. Desde el punto de vista filosófico, la cuestión del origen del conocimiento no ha avanzado mucho desde la postura de Platón por un lado y de Aristóteles por el otro, cuestión renovada con matices propios, en la Modernidad, por Descartes y por Locke. Lo que en nuestro siglo se le ha añadido a esta cuestión ha sido *el problema práctico de cómo organizar* los conocimientos, reducido a cómo *construir* los conocimientos, no quedando siempre claro si se trata de una creación total de los mismos, de una modificación o de una reproducción en el plano psicológico y en un entorno social.

De hecho, las propuestas acerca de la construcción de los conocimientos surgieron como una preocupación por entender las dificultades psicológicas del conocimiento en la forma mental lógica y científica (epistemología genética) con la que entendemos el mundo. Esta explicación tuvo acentuaciones, unas más biologicistas (Piaget); otras más dialécticas (Vygostky), o sociales y en interacción social crítica (Carr y Kemmis); algunas más cercanas al problema de la psicología cognitiva (Piaget) o del significado (Ausubel) en función de elaborar técnicas didácticas. Todas ellas, sin embargo, apenas si rozaron la cuestión *filosófica* acerca de qué es el conocimiento y cuál es la *f fuente última* del mismo<sup>851</sup>.

En última instancia, se ha querido crear instrumentos (mapas, redes conceptuales, etc.) para educar, o más concretamente, para desarrollar la inteligencia. La educación, sin una concepción clara de lo que es el conocimiento en el ámbito del ser de la persona, se ha convertido en instrucción, en desarrollo de la inteligencia; o en instrumento de la concientización social y crítica<sup>852</sup>. Pero ha quedado casi inmaculado el problema filosófico acerca de qué es (en su último ser) el conocimiento en el contexto del ser humano, sin mencionar que poco se ha hecho por elaborar una teoría integral de la educación que tenga presente aspectos como la voluntad libre, la afectividad y otros<sup>853</sup>.

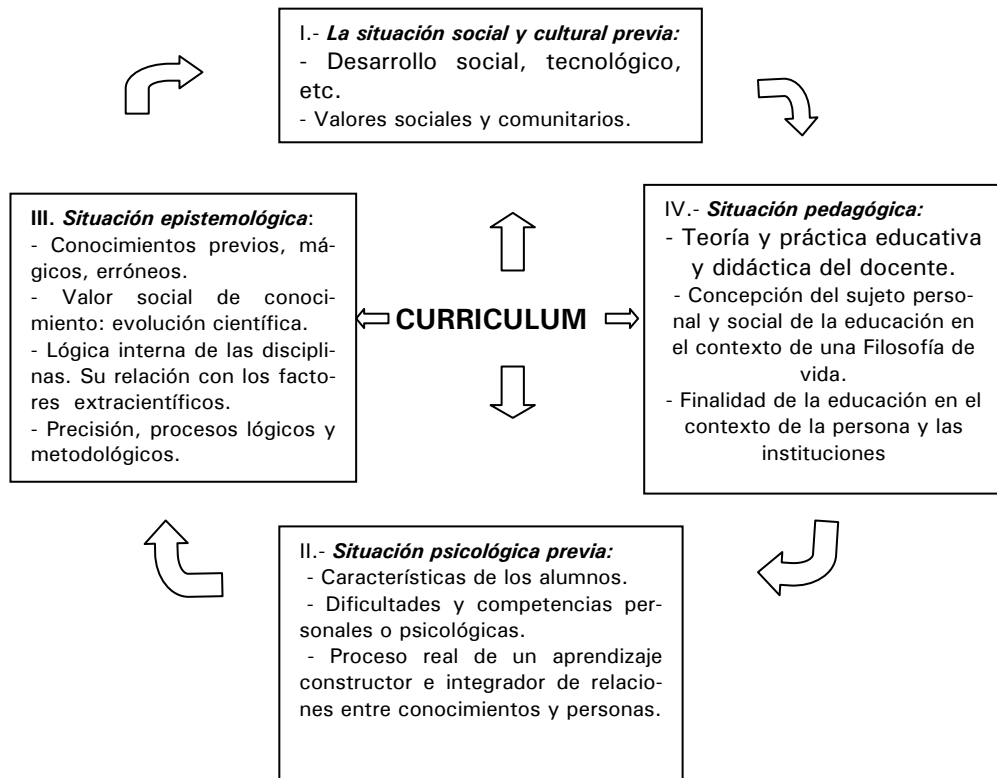
57. A la hora de hacer un balance, quizás se deba desear una integración de los resultados de las investigaciones actuales, donde *la construcción de los conocimientos deseables*, en situaciones organizables -como sucede en la elaboración del curriculum-, sea vista en función de *una concepción y construcción integral de las personas en la sociedad*.

---

<sup>851</sup> Cfr. CASTORINA, J. *Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación* en *Perfiles Educativos* (México), 1994, n. 65, p. 3-16. DAVIS, N. y otros. *Transitions from objectivism to constructivism in science education* en *International Journal of Science Education*, Vol. 15, n. 6, 1993, p. 627-636.

<sup>852</sup> DARÓS, W. *Concepción de la persona y de la educación subyacente a la metodología psicossocial de alfabetización según P. Freire* en *Revista de ciencias de la educación*. Madrid, España, n° 124, 1985, p. 435-455.

<sup>853</sup> Cfr. DARÓS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998. BENGUA RUIZ DE AZÚA, J. *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona, Herder, 1992. BENNER, D. *Studien zur Didaktik und Schultheorie*. Weinheim, Munchen; Juventa-Verlag, 1995. BREZINKA, W. *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel, 1978.



\*

# CONCLUSIÓN

## LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

*“La primera necesidad humana es la educación. Por eso, en la vida social lo fundamental es aprender. El hombre nace con la capacidad de aprenderlo todo, pero sin saber nada. Está sujeto a lo que aprende. Todo lo que realiza en algún momento lo ha aprendido. Y puede aprender a desarrollar un sinfín de potencialidades. Para vivir tenemos que aprender a vivir. Pero el hombre no está determinado por la enseñanza recibida. En verdad nada se puede enseñar, sólo se facilitan los medios para que se pueda aprender”<sup>854</sup>.*

*¿De qué constructivismo hablamos?*

*Enfoque de lo que es el conocimiento en la Modernidad y Posmodernidad*

1. No resulta fácil hacer un balance crítico, sin ser injustos por algunos olvidos de corrientes de pensamiento importantes que han influido sobre la interpretación actual de lo que es o debe ser el constructivismo en el ámbito de las teorías educativas<sup>855</sup>.

Aun con el riesgo de simplificar mucho la problemática actual sobre la construcción del conocimiento en relación con la educación formal y curricular, aparece patente en esta problemática el gran salto que significó el pasaje de la Modernidad a la Posmodernidad<sup>856</sup>.

En la Modernidad, se partía aún de una teoría teológica de la razón (el conocimiento es algo dado por Dios a los hombres), aunque quedaba en manos de los éstos el construirla. No se tenía en este contexto una visión evolutiva de la mente que luego, en

---

<sup>854</sup> MACHADO, L. *El derecho a ser inteligente*. Barcelona, Seix Barral, 1979, p. 28.

<sup>855</sup> Cfr. APARICIO DE SANTANDER, M. *Hacia un balance crítico de algunas teorías sobre la escolarización* en *Cuyo Educación*, 1993, n. 3, p. 197- 278. LESOURNE, J. *Educación y sociedad: los desafíos del año 2000*. Barcelona, Gedisa, 1993. CORTINA, A. *La educación del hombre y del ciudadano* en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1995, n. 7, p. 41-64. AYUSTE, A. et al. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó, 1994. FOLLARI, R. *Práctica educativa y el rol docente: Crítica del instrumentalismo pedagógico*. Bs. As., Aiqué, 1995.

<sup>856</sup> Cfr. DARÓS, W. *Concepción de la filosofía y de la superación de la modernidad en Sciacca y Vattimo*, en *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Madrid, España, 1998, n. 209, p. 247-276. GIMENO SACRISTÁN, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000. DELVAL, J. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata, 2000.



nuestro siglo, Piaget asumirá de las ciencias biológicas, especialmente de Darwin. Tanto Locke como Kant creían, en efecto, aunque no les resultaba fácil probarlo, que *Dios había dado al hombre la facultad de pensar*.

"Si se afirma que hubo un momento en que ningún ser tenía conocimiento alguno, cuando el Ser eterno carecía de todo conocimiento, contesto que, en tal caso, es imposible que hubiera alguna vez algún conocimiento, ya que es tan imposible que cosas absolutamente vacías de conocimiento, y operando ciegamente sin ninguna percepción, puedan haber producido un ser capaz de conocimiento, como que un triángulo se hiciera a sí mismo tres ángulos que sean mayores que dos rectos"<sup>857</sup>.

2. La Posmodernidad, al menos en algunas de sus versiones, ha roto sus lazos con la Modernidad, tratando de olvidarse de ella, de su concepción del ser (fuerte) y de la razón fundamentadora.

Hay que olvidarse del *ser* como fundamento. El ser ya no es constitutivamente capaz de fundar: es *un ser débil*<sup>858</sup>. A esta posición la llama Vattimo *nihilismo*: en el sentido de que el ser es desfundante y el hombre es sacado de su centro hacia lo incógnito, hacia una "x". El ser tiene una constitución débil: es *una fundamentación sólo hermenéutica, donde se establece el horizonte* dentro del cual los entes vienen al ser, como memoria y trasfondo, como "un proyecto arrojado, histórico-finito", como oscilación entre el futuro, el presente y un remontarse que no se detiene en ningún pretendido origen<sup>859</sup>. El ser es un desencanto: se agota en el evento, en lo que acaece, lo cual no tiene sentido: al hombre le corresponde, con sus relatos -con la información-, crearle un sentido conectándolo<sup>860</sup>. "El *nihilismo* es la situación en la que el hombre reconoce explícitamente la *ausencia de fundamento como constitutiva* de su propia condición (lo que en otros términos Nietzsche llama la muerte de Dios)"<sup>861</sup>.

El rasgo distintivo entonces de lo que se llama Posmodernidad en filosofía "apunta en la dirección no sólo de una disolución de la objetividad 'moderna' del hombre, sino también y de un modo más amplio, en la dirección de una *disolución del mismo ser* (que ya no es estructura sino *evento*, que no se da ya como principio y fundamento, sino como anuncio y relato"<sup>862</sup>. "Formas, valores, lenguajes, 'errores' que nos ha legado la humanidad del pasado; éste es el único 'ser' que nos es dado encontrar, a nosotros y en el mundo". El fundamento de todo estos entes en cuanto entes (entre los cuales está también Dios, la autoridad del *Grund* o fundamento, el hombre violento, de esa violencia que acompaña a lo 'sagrado') ha constituido para Vattimo la metafísica: De ella hay que despedirse. El gran *ser* es el *evento* el cual no es nada estable: es *nada*; "*sustancia nihilista*, de decir, de progresiva negación de todos los valores, los significados, los criterios, las 'realidades' sobre las que se basan la metafísica y la moral tradicionales"<sup>863</sup>. Se da la consumación progresiva de todos los caracteres fuertes, afianza-

<sup>857</sup> LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. London, Fontana, 1964, L. IV, c. X, n. 5.

<sup>858</sup> VATTIMO, G. *La società trasparente*. Milano, Garzanti, 1989. *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós, 1990, p. 43. VATTIMO, G. - ROVATTI, P. *Il Pensiero Debole*. Milano, Feltrinelli, 1983. *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra, 1988, p. 34. DARÓS, W. *La filosofía posmoderna. ¿Buscar sentido hoy?. Con prólogo de Giovanni Ricci*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1999.

<sup>859</sup> VATTIMO, G. *Al di là del soggetto. Nietzsche, Heidegger, e l'ermeneutica*. Milán, Feltrinelli, 1981. *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1992, p. 52, 65-66. Cfr. VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. Barcelona, Paidós, 1995, p. 135.

<sup>860</sup> VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. O. c., p. 188.

<sup>861</sup> VATTIMO, G. *El fin de la Modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. O. c., p. 104.

<sup>862</sup> VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. O. c., p. 120. Cfr. *La sociedad transparente*. O. c., p. 171.

<sup>863</sup> VATTIMO, G. *Il soggetto e la maschera. Nietzsche e il problema della liberazione*. Milano, Bom-

dores, pero también violentos del ser, con todas las implicaciones éticas y también políticas que esto comporta. Estamos en la época final de la metafísica: se debe abandonar la concepción del ser como "presencia imponente y dominante del ente", para convertirlo en "memoria y transfondo"<sup>864</sup>.

3. Para un filósofo posmoderno como Vattimo, no hay razón dada, fija, normativa, sino hermenéutica: interpretación sin nada objetivo que interpretar. La interpretación es más bien expresión de lo que acaece.

Estamos en manos de una "fabulación del mundo": hoy es esto lo que aprendemos.

"Las imágenes del mundo que nos ofrecen los *media* y las ciencias humanas, aunque sea en planos diferentes, constituyen la objetividad misma del mundo y no solo interpretaciones diversas de una 'realidad' de todos modos 'dada'. 'No hay datos, hay solo interpretaciones', según Nietzsche, quien dejó escrito: 'El mundo verdadero, al final, se ha convertido en fábula'."<sup>865</sup>

Todo principio de legitimación 'objetiva', de dar razones, se ha revelado ilusorio y de todo ello solo nos queda el conflicto entre voluntades de poder<sup>866</sup>. Hoy las ciencias humanas tienen por misión "desdogmatizar": hacer que nuestras fábulas "se vuelvan conscientes de ser tales".

La *Modernidad* llega a su disolución "mediante la radicalización de las mismas tendencias que la constituyen"<sup>867</sup>. En este sentido, la Posmodernidad es una prolongación de la Modernidad pero con disolución de las exigencias de la misma. La *verdad* es un valor que se diluye; el *conocimiento* se convierte en metáfora; la *razón* se hace hermenéutica, opiniones interpretativas; *justicia* es la palabra impuesta por las convenciones sociales; "*Dios* es un error del que en lo sucesivo se puede prescindir"<sup>868</sup>. En resumen, *la Posmodernidad es la época de la ausencia de fundamento*, sin que nos lamentemos por ello.

*Enfoque de la construcción del conocimiento en la Modernidad: insuficiencia del empirismo y exceso del idealismo kantiano.*

4. En la Modernidad se buscaba el fundamento. En la explicación de los hechos, sostenía Rosmini, no se debe utilizar una hipótesis que explique ni más ni menos de lo necesario<sup>869</sup>.

En este contexto, la explicación empirista ha sido una explicación que partiendo de una concepción de la mente humana como si fuese un pizarrón en el que nada se ha escrito, estimó que se debía explicar lo que en ella pasivamente se escribía a través

---

piani, 1974. *El sujeto y la máscara*. Barcelona, Península, 1989, p. 174.

<sup>864</sup> VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. O. c., p. 52-53.

<sup>865</sup> VATTIMO, G. *La sociedad transparente*. O. c., p. 107-108. VATTIMO, G. *Al di lá del soggetto. Nietzsche, Heidegger, e l'ermeneutica*. Milán, Feltrinelli, 1981. *Más allá del sujeto*. Barcelona, Paidós, 1989, p. 11. VATTIMO, G. *Las aventuras de la diferencia*. O. c., p. 71. VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. O. c., p. 45. Cfr. DARÓS, W. *El saber y el aprender posmoderno en CONCORDIA, Internationale Zeitschrift für Philosophie*, Aachen, 1997, n. 31, p. 79-96.

<sup>866</sup> Cfr. VATTIMO, G. *Destinación de la metafísica, destinación de la violencia* en RAVERA, R. (Comp.) *Pensamiento Italiano Contemporáneo*. Rosario, Fantini Gráfica, 1988, p. 77-78.

<sup>867</sup> VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. O. c., p. 146. Cfr. ROIG, A. *La filosofía latinoamericana ante el "descentramiento" y la "fragmentación" del sujeto en Intersticios: Filosofía, Arte, Religión* 1996, n. 4, (México), p. 9-33.

<sup>868</sup> VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. O. c., p. 147. Cfr. LUETICH, A. *Nietzsche: "Dios ha muerto"* en *Paideia Cristiana*, 1996, n. 22, p. 3-34.

<sup>869</sup> ROSMINI, A. *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Intra, Bertolotti, 1875, n° 26-27.

de las sensaciones o impresiones. Pero el empirismo no explica qué es la mente, qué posibilita que la mente conozca, esto es, pueda recibir intelectivamente las percepciones sensibles de las cosas.

El empirismo ha confundido las *sensaciones* de las cosas (que son modificaciones del sentimiento del sujeto) con las *ideas* de esas cosas (que son el medio inteligible para referirnos a esas cosas, el ser inteligible de las cosas). El empirismo no ha advertido que la mente humana no es una cosa, ni algo simple; sino un compuesto del *sujeto*, real, sensible, limitado y del *objeto* mínimo y fundante (la idea del ser indeterminado) que hace inteligente al sujeto. Así constituida la mente humana, ella está en potencia o en condiciones de conocer los entes que afecten sus sentidos, haciéndolos inteligibles por la presencia de la idea del ser. El empirismo no ha admitido nada innato (excepto la mente que no ha sido analizada, sino tomada como un hecho), y de una mente que nada conoce en absoluto, no puede surgir el conocimiento de ningún ente por la sola presencia de uno de ellos en la sensibilidad del hombre.

En cuando a la *construcción* del conocimiento, en el pensamiento de Locke, y en general del empirismo, el hombre *no crea* de la nada, ni puede *aniquilar* algo; sino que solo puede emplear los materiales de los que dispone para unirlos o separarlos, en la realidad o en la mente<sup>870</sup>. Una vez más, lo que se da por creada es la mente humana con su capacidad para conocer.

Aunque tanto el racionalismo de Descartes (que admite solo unas pocas ideas innatas) como el empirismo de Locke, postulan la creación de la mente humana por parte de Dios, dan ambos sin embargo, poca participación a Dios en la construcción de los conocimientos. De hecho, una vez creada la mente humana (como un poder del alma), ésta sin requerir más explicaciones debe explicar la construcción de todos los conocimientos. Ambos filósofos se hallan dentro de una visión mecanicista del universo: el universo es un gran reloj y aunque Dios sea el relojero que lo ha creado, lo realmente importante e interesante es que dispuso que este reloj –una vez que se le ha dado cuerda- funcione con autonomía. Lo que importa entonces, en este contexto, es encontrar las leyes del funcionamiento: en nuestro caso, *lo que importa ya no es la mente sino cómo funciona*. La construcción de los conocimientos, hechos ciencias y puestos en práctica como artes, es una lógica consecuencia de este marco conceptual. Pero a las ciencias y las artes, una vez construidas, se las consideraba un útil instrumento para el desarrollo del proceso de aprender.

“Los progresos de las ciencias aseguran los progresos del arte de instruir, que a su vez aceleran los de las ciencias”<sup>871</sup>.

5. La inquietud por la construcción de los conocimientos, en cuanto compleja construcción mental de lo que es la realidad, es más patente en el empirismo: en él se supone que la mente de los hombres parte de las ideas simples, las cuales proceden de la percepción de las cosas mismas. Estas ideas le advienen al hombre y él no puede tener otras ideas de las cualidades sensibles de las cosas que aquellas que le llegan del exterior por los sentidos, por medio de las inevitables percepciones. Pero una vez que se halla en posesión de ideas simples, la mente no queda reducida a la mera observación de las mismas, sino que “por su propia potencia *puede producir ideas nuevas*, que jamás recibió a sí formadas”<sup>872</sup>.

<sup>870</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 142, L. II, c. XII, n. 1.

<sup>871</sup> CONDORCET. *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid, Calpe, 1921, Tomo, II, p. 38-39.

<sup>872</sup> LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento*. O. C., p. 144, L. II, c. XII, n. 2. Cfr. ALEXANDER, P. *Sobre las cualidades primarias y secundarias* en TIPTON, Y. *Locke y el entendimiento humano. Ensayos escogidos*. O. C., p. 120. CAMINO, N. *Ideas previas y cambio conceptual en Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 81-96.

En general, lo que aportó el empirismo (Bacon, Locke, Hume) ha sido su insistencia en el proceder inductivamente, utilizando –más bien que justificando- el recurso de la abstracción y la generalización<sup>873</sup>. Pero el empirismo no ha advertido que para abstraer un conocimiento, ya debe existir lo conocido de lo cual se abstraiga algo considerándolo separadamente. Abstraer, en efecto, no es más que considerar separadamente una parte conocida de un todo conocido.

Mas Locke ha dejado sin explicar las condiciones de posibilidad del origen de la primera idea simple, porque el sentir (o las sensaciones) no es, según la problemática del innatismo e idealismo –al que el pensamiento de Locke se opone-, una causa adecuada para fundar el origen del conocer. Hume advirtió, mejor aún que Locke, la precariedad lógica de los productos de la inducción y, en general, de los conceptos abstractos. Éstos no eran más que construcciones humanas, residentes de la mente y existentes solo en ella. En realidad, lo que se conocía eran nuestras sensaciones. Es más, las ideas tenían el mismo ser que las sensaciones, solo que más tenues<sup>874</sup>.

Hume advirtió también la *precariedad de la objetividad del empirismo* que se funda en la sensaciones: éstas aparentemente nos ponen en contacto con la realidad en forma inmediata; pero las sensaciones son siempre de un sujeto y relativas a él. Con Hume, la mayoría de nuestros conocimientos se convierten en *creencia*, esto es, están fundados en la persuasión de las personas y en sus fantasías; pero no en el ser de las cosas. En realidad, *creemos* en la inducción porque hasta ahora a dado buenos resultados, pero no hay forma lógica de justificarla. Surgió entonces una actitud escéptica respecto de la posibilidad de conocer del ser de las cosas.

Tanto el empirismo como el racionalismo *buscaban el ser último del conocimiento*. A partir de él, se debía asegurar la construcción de lo restante del conocimiento humano. Ambos buscaban, más bien que la verdad acerca de lo que es el ser del conocimiento, *un conocimiento cierto* (lo que implica la condición subjetiva de no dudar) de cuya certeza pudiesen deducirse (según el innatismo) o inducirse (según el empirismo) los otros conocimientos. El empirismo apostaba a las percepciones y sensaciones, y ellas eran el fundamento último de valor de lo que es el conocimiento. Los racionalistas apostaban a algunas ideas innatas que daban valor a la razón, y ésta una vez validada podía validar, si empleaba la lógica deductiva, los otros conocimientos<sup>875</sup>.

Pero el racionalismo, como luego el kantismo, pecaron por exceso al postular más de lo necesario (colocando varias ideas innatas) para explicar lo que era esencialmente el conocimiento de la mente humana.

6. **K**ant, en este contexto, trató de salvar la validez del conocimiento. Para ello volvió a admitir una distinción fundamental que se había revivida con Descartes: la distinción entre la realidad y las formas de entenderla. Kant admitió que *el conocimiento es una construcción*. Está *constituido por una síntesis de: a) formas de pensar y b) la realidad* (en sí misma incognoscible); pero estas formas eran trascendentales, a priori, independientes de la experiencia de los hombres y de la cultura: no eran, por lo tanto, formas subjetivas o personales de conocer. El conocimiento adquiriría entonces valor no

---

<sup>873</sup> Cfr. DE PIERRIS, G. *The Structure of Empirical Knowledge* en *Diálogos*, 1991, n. 57, p. 187-200. SHANAB, R. *Locke, on Knowledge and Perception*, en *Journal of Critical Analysis*, 1971, n. 2.

<sup>874</sup> Cfr. GIBSON, J. *Locke's Theory of Knowledge and its Historical Relations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1931. PETRINI, F. *Sentire e intendere in Antonio Rosmini*. Domodossola, Antonioli, 1963. PIGNOLONI, E. *Rosmini e il gnoseologismo moderno* en *Rivista Rosminiana*, 1956, F. III, p. 205.

<sup>875</sup> Cfr. SPANOS, W. *The end of education: Toward post Humanism*. Minneapolis, Univers. of Minnesota Press, 1992. VÁZQUEZ, St. *Constructivismo, realismo y aprendizaje*. Bs. As., CIAFIC, 1995.

por un proceso inductivo, sino más bien por una dialéctica trascendental deductiva, que informando lo sentido le daba inteligibilidad. Era posible conocer porque era posible enjuiciar la realidad con juicios deducidos de una estructura innata y aplicados en su forma. Mas lo que se construía era la síntesis entre lo dado innatamente y lo adquirido mediante los sentidos.

Mas según Rosmini, Kant postuló más de lo necesario cuando admitió, como innato y a priori, un buen número de formas, categorías e ideas.

Formas de la sensibilidad ⇨	Categorías del intelecto ⇨	Ideas de la razón
↓	↓	↓
Espacio  Tiempo	Unidad                      Realidad Pluralidad                  Negación Totalidad                    Limitación  Sustancia-accidente Causa y efecto Reciprocidad agente-paciente  Posibilidad-imposibilidad Existencia-no existencia Necesidad-contingencia	Alma  Mundo  Dios
(Todo lo que <i>se percibe</i> se lo percibe inevitablemente en un lugar y en un tiempo)	(Todo lo que <i>se conoce</i> se lo categoriza bajo alguna de estas formas de conocer)	( <i>Pensar</i> significa integrar lo conocido en estas tres grandes síntesis)

Kant dio una justificación genérica de esta división, afirmando que dependían de las formas de los juicios; y no dio una descripción minuciosa de estas divisiones de lo innato, de modo que debemos creer en ellas por la autoridad de Kant<sup>876</sup>.

Desde la perspectiva de la concepción rosminiana, Kant ha supuesto demasiadas formas innatas para explicar lo que es la mente humana. Todas estas formas, categorías e ideas pueden explicarse, según Rosmini, a partir de una única idea innata: la idea del ser indeterminado.

La pluralidad de las formas, establecidas por Kant, muestran que él no se atuvo a indicar lo único innato y formal que existe en la mente humana; sino que retuvo elementos materiales (contenidos) de esas ideas y esos contenidos, según Rosmini, no son innatos sino adquiridos.

### Cuestiones actuales

7. Jean Piaget asumió la posición filosófica kantiana; pero, interpretada desde la concepción biológica y evolutiva de Darwin. En consecuencia, las formas innatas de conocer no tuvieron más trascendencia que lo biológico en una búsqueda por la sobrevivencia. Sólo quedaron, en el pensamiento de Piaget, como formas invariantes las funciones de *organización* (del sujeto) y *adaptación* (al medio): ésta, mediante la asimilación del medio o su acomodación al él, cumple la función de ayudar a que el individuo se organice al par que crea formas, primero concretas, después simbólicas y luego abstractas, de conocer.

Establecida la idea de construcción del conocimiento, o mejor, del conoci-

<sup>876</sup> ROSMINI, A. *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Intra, Bertollotti, 1875, n. 369.

miento como construcción, otros autores asumieron otras filosofías para explicarlo (Vygotsky la dialéctica, Bruner el pragmatismo y activismo de Dewey, Car y Kemmis la filosofía de la escuela de Frankfurt, etc.). Ahora bien, la característica general de estos autores fue la de negar la presencia de algo innato, intelectual y constitutivo, de la mente humana.

8. En la actualidad está de moda hablar de *la construcción de los conocimientos*. Por cierto, raramente se ha esclarecido qué podemos entender por “conocimiento”. Éste es tomado, frecuentemente, entre los docentes, *como un hecho* que, como tal, no requiere explicación en ningún contexto teórico. Se trata de un hecho que existe; pero sobre su valor no hay acuerdo. Por ello, la actitud de los científicos y de los docentes consiste en admitir que conocemos, pero ese conocimiento es siempre provisorio, sujeto a prueba: el conocimiento no vale por sí mismo, ni por quien lo dice, sino por los avales que presenta<sup>877</sup>.

Esto se muestra en la lectura que hacemos de los hechos. Ella es diversa en distintas teorías (lo que es “planeta” en el heliocentrismo no lo es en el geocentrismo). El conocimiento acerca del mundo es interpretación. El beneficio de la utilización de una teoría no consiste solamente en el poder explicativo de los hechos presentes; ella nos permite hallar nuevos hechos y corregir una práctica<sup>878</sup>.

Importa pues saber qué entendemos por conocimiento y por su construcción<sup>879</sup>.

La mayoría de los pensadores admitirá que *conocer* (γίγνσκω: conozco, emparentado con el verbo γίγνομαι: generar, engendrar) significó, etimológicamente, gestación, dar origen, elaboración *espiritual* de una realidad. Luego pasó a significar elaboración *intelectual* y finalmente elaboración *interior*, lo que da muestras del cambio de escenario en que se fue pensando al conocimiento: primeramente en un ámbito religioso, luego en el ámbito de la cultura racional griega socrática, después en el contexto de la biología y la psicología, donde ya no interesa indicar qué constituye al conocimiento en su ser, sino simplemente indicar que es algo interior respecto de la piel y de los objetos exteriores a los sentidos.

9. Es posible que hoy se admita que conocer es un proceso mental, una actividad. Admitido el conocimiento como actividad, ella nos lleva a admitir que el conocimiento implica a alguien que la realiza (un sujeto) y algo sobre lo cual recae esta actividad (un objeto).

Es claro que los que admiten un inicio biológico del conocer, lo identificarán inicialmente con la vida misma y luego con el sentir. En este contexto, *el conocer es una actividad inicialmente indeterminada, esto es, sin sujeto ni objeto dado, sino que éstos mismos se construyen con la actividad*. Estas afirmaciones, hacen recordar a los filósofos la postura filosófica de Fichte. El conocer es una autogénesis (*Thathandlung*); es un hacer (*Handlung*) el hecho (*That*), un generar con la misma acción todo el hecho que hay que explicar.

“¿Qué era yo antes de llegar a tener conciencia de mí mismo? La espuesta natural a esto es: ‘Yo no era en absoluto, pues yo no era Yo. El Yo es en la medida en que tiene conciencia de sí’.”<sup>880</sup>

<sup>877</sup> Cfr. PAKMAN, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa, 1996.

<sup>878</sup> FREY, G. *Über die Konstruktion von Interpretationsschemata* en *Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 247-262.

<sup>879</sup> Cfr. DUSCHL, R. *Más allá del conocimiento: Los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual* en *Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 3-14. EPPLE, E. *Rosmini und Sein Pädagogisches Gedankengut*. Bonn, Bouvier Verlag, 1957.

<sup>880</sup> FICHTE, J. *Doctrina de la ciencia*. Bs. As., Aguilar, 1975, p. 17.

10. El *conocer* quedó reducido a *tener conciencia de conocer*, tanto en el idealismo como en el empirismo. Como hemos visto, también para Locke, “pensar consiste en tener conciencia de que uno piensa”<sup>881</sup>.

De este modo, el empirismo lo mismo que idealismo confundían el conocimiento consciente (donde el sujeto vuelve sobre sí, o sobre lo conocido), con el conocimiento directo, donde sólo existe una relación entre el que hace la acción de conocer (sujeto, aun sin conciencia de sí) y el término esa acción (objeto conocido).

Actualmente el constructivismo tiene una vertiente llamada *constructivismo radical*, según la cual todo se construye en el conocer, incluido el sujeto y el objeto del conocimiento.

En realidad, el constructivismo radical implica una postura filosófica opuesta a todo innatismo. No puede admitir que en el conocimiento exista un *objeto inteligible* que constituya al sujeto cognoscente en potencia para conocer, por ejemplo, *el ser* –que no es ni Dios ni ningún ente-. Este ser puede luego ser expresado, por una mente adulta, con el principio de no contradicción, entonces el ser, objeto constitutivo de la inteligencia se expresa lógicamente esta forma: El objeto de la inteligencia es el ser hasta el punto que “El ser es lo que es, y no puede, al mismo tiempo, no ser”.

En este caso, como se ha propuesto, por ejemplo, en la filosofía de Antonio Rosmini, el conocer es una actividad que implica lógicamente antes un sujeto y un objeto por el cual el sujeto es constitutivamente inteligente, constituido por un objeto esencial (el ser indeterminado), aún cuando todavía no ejerce esta actividad de conocer.

#### LA PROPUESTA ROSMINIANA SOBRE EL CONOCIMIENTO Y EL CONSTRUCTIVISMO RADICAL

11. En este contexto de la filosofía rosmينية conlleva una superación de las dos grandes vertientes del pensamiento moderno (racionalismo fundado en muchas ideas innatas y empirismo fundado en las impresiones, sin idea innata alguna), sintetizado por Kant. La posición filosófica de Rosmini implica una superación del kantismo y de sus epígonos, el idealismo absoluto o el materialismo)<sup>882</sup>.

La filosofía de Antonio Rosmini, por una parte, redujo lo innato a la sola idea del ser (luz de la inteligencia, cuyo contenido es el ser en sí inteligible, común a todos, pero indeterminado, presencia objetiva y fundante de su inteligencia individual); por otra admitió que todos los demás conocimientos los adquieren los hombres a través del sentimiento fundamental y de los sentidos que poseen, en un tiempo y en un lugar. Por esta dimensión sensitiva el hombre, persona individual, está inserto en la realidad de este mundo; pero por el objeto de su inteligencia trasciende los entes de este mundo y puede ser crítico de todo lo que realiza en un tiempo y en un lugar. Por ello el hombre trasciende lo social y cultural, siendo al mismo tiempo deudor de su sociedad y de su cultura, pues todo lo que es lo ha aprendido de ellas o en ellas.

12. La filosofía de Antonio Rosmini se funda en una concepción del ser que es *uno en su esencia* pero que tiene *tres formas esenciales de ser*: la realidad, la idealidad y la moralidad. El hombre participa de estas formas de ser: a) es un *sujeto real* con un sentimiento fundamental corpóreo permanente y b) participa la *innata idea del ser* (objeto inteligible) que da capacidad o potencia a la inteligencia humana para conocer.

---

<sup>881</sup> “Thinking consists in being conscious that one thinks” LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. London, Fontana, 1964, L. II, C, 1, n<sup>o</sup> 19. Cfr. DE PIERRIS, G. *The Structure of Empirical Knowledge* en *Diálogos*, 1991, n. 57, p. 187-200.

<sup>882</sup> HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo* en *Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 49-65.



Ni el sentimiento fundamental, ni el objeto fundante de la inteligencia humana son construidos por el hombre, pues el hombre no existe sin ellos. Ellos son connaturales a todo ser humano y son los que fundamentan el sistema de la filosofía rosminiana.

Es la *idea del ser* (pues *idea* significa solo *lo inteligible del ser*) lo que constituye ontológicamente a un sujeto en sujeto capaz de inteligencia y de voluntad; esto es, en un sujeto que conoce y quiere. La racionalidad humana es limitada<sup>883</sup>. De hecho las instituciones educativas, atraídas con la temática de la libertad, se han olvidado de la voluntad humana.

Pero si nos referimos a la inteligencia humana cabe recordar que una idea no es un concepto. Un concepto (concepción) es una gestación realizada mediante una idea, al menos mediante la idea del ser, que da posibilidad para saber distinguir lo que es de lo que no es. No hay inteligencia posible si alguien siente (frío, calor, etc.) pero no distingue *qué es* lo que siente, si no distingue: a) el ser objetivo, de b) lo que siente (la sensación que es una mutación del sujeto). La posibilidad de toda inteligencia es entonces la intuición innata del ser, que es –para usar una metáfora– la luz de la inteligencia<sup>884</sup>.

El concepto de *razón* puede tomarse en diversos sentidos. A) En un sentido objetivo puede significar el *conjunto de ideas que fundamentan* una acción, que la hacen razonable. En este sentido, la razón cambia con la historia; es algo que *se construye históricamente* y lo que es razonable en una época puede no serlo en otra. B) La razón tomada, por el contrario, como *facultad del sujeto*, es solo el discurrir de la inteligencia entre los entes, cuya limitación la aportan los sentidos y a los que le aplica la idea del ser<sup>885</sup>. En este sentido, la razón no tiene una finalidad en sí misma, sino que es un poder instrumental del sujeto en función de la inteligencia de los entes. El hombre, mediante la razón, construye entes de razón (formas conceptuales, sistemas formales), pero solo entiende con la inteligencia (que tiene el don del ser que la ilumina). Con la razón, los hombres construyen sectores del conocimiento (vulgar o científico). El acto científico fundamental es la construcción libre de un objeto, considerado desde cierto punto de vista, y con cierta finalidad precisa, que primero se formula como problema, luego como hipótesis y después como teoría. “Las ciencias son el producto del pensamiento reflexivo y libre”<sup>886</sup>.

La luz (la idea del ser) no es “lo que” conocemos, sino aquello “por lo que” conocemos. Es lo que nos posibilita conocer. Como la luz del sol nos posibilita ver, sin ser el objeto que vemos, así la idea del ser (lo inteligible del ser, que no es la nada) nos posibilita conocer los entes (o sea, una determinación del ser que constituye a las cosas). Las cosas, los entes, son conocidos solo si antes conocemos el ser indeterminado (aun sin darnos cuenta de que lo conocemos). Los sentidos cuando nos hacen conocer algo, en realidad nos ofrecen el límite de ese algo que conocemos: en un tiempo, en un lugar, con tales o cuales características.

13. En este contexto rosminiano, *la construcción del conocimiento tiene un límite.*

---

<sup>883</sup> DARÓS, W. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura. 1984, p. 47-85. DARÓS, W. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980, p. 11-130.

<sup>884</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 398-557. DARÓS, W. *El lumen naturale en Santo Tomás de Aquino y el essere ideale en A. Rosmini*, en *Sapientia*, Órgano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica, Bs., As., 1976, p. 250-258. DARÓS, W. *Acerca del concepto de 'inteligencia' o 'razón' y de su fundamento*, en *Rivista Rosminiana*, 1979, F. IV, p. 403-442. DARÓS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997.

<sup>885</sup> Esta es la parte de razón que tienen los innatistas (desde Platón a Chomsky y Fodor) or lo que paradójicamente afirman que solo aprendemos lo que ya sabemos: solo sabiendo (aun sin tener conciencia de ello) lo que es el ser, se pueden conocer los entes mediante la ayuda de información aportada por los sentidos, pues ningún ente es cognoscible sin su participación en el ser.

<sup>886</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1942, n. 1.

No todo se construye al conocer. La posibilidad de conocer no se construye, sino que se supone lógicamente preexistente, como posibilidad o potencia de conocer.

Todo lo demás es objeto de construcción en los conocimientos. El sujeto construye su conciencia de conocer, al ir conociendo y volviendo sobre lo conocido, pero no hace pasar a un sujeto de no ser cognoscente ni en potencia, a conocer de hecho y en acto<sup>887</sup>.

14. El *constructivismo radical*, según el cual *todo se construye*, confunde pues los planteamientos filosóficos (que tratan acerca de qué es conocer en su ser) con los problemas de la actividad de conocer, con el hecho de conocer esto o aquello.

El constructivismo radical tiene sentido y es admisible si no es radical; esto es, si admite que el sujeto no se construye de la nada, sino que opera a partir de lo que es: un sujeto con posibilidad o potencia para conocer. Pero ni el sujeto ni el objeto conocido inicial se construyen al conocer: solo se construyen todos los conocimientos de los entes; no el conocimiento fundamental del ser que hace constitutivamente inteligente a una persona.

El constructivismo radical parte de dos temores: 1) el temor al *innatismo* y a que, en nombre de algunas ideas innatas determinadas, se imponga ideológicamente una manera de pensar como la única válida. 2) El temor a que el conocimiento sea pensado como una *actividad pasiva*, receptiva, en la cual nada se elabora sino que todo es objeto de repetición y memoria; esto supondría concebir a la inteligencia como una actividad objetiva con independencia del sujeto cognoscente, de su actividad históricamente marcada<sup>888</sup>.

15. La propuesta de la filosofía rosminiana evita estos dos temores, pero al mismo tiempo niega el absurdo que sería admitir que un sujeto que no conoce nada en absoluto, pasa a ser sujeto cognoscente por la presencia de un dato en sus sentidos.

“Es justamente el conocer que se supone siempre por dado, y se cree que este gran hecho del conocer no tenga necesidad de explicación. Por el contrario, se debe repetir que el gran problema de la filosofía se halla todo en esta pregunta: '¿Qué es conocer?', la cual se reduce a esta otra: ¿Qué es la idea?', que es justamente lo que hace conocer. Y adviértase bien que no se trata de explicar este o aquel otro acto de conocer, sino simplemente el conocer”<sup>889</sup>.

Para una mentalidad empírica, el conocer no se da en abstracto, con un objeto indeterminado: un empirista estima que siempre se conoce esto o aquello. Lo que sea la esencia del conocer, lo concibe como algo *abstraído* de todos los casos en que se ha conocido algo en concreto. Pero lo que queda por explicar es: ¿cómo es posible el conocer, para que luego sea posible el abstraer? La abstracción no explica el origen del conocimiento, antes y por el contrario, lo presupone. En el empirismo que da intacta la pregunta: ¿Qué es el conocer en su esencia o ser primero y fundamental, más allá del esto o aquello que conocemos con la ayuda de los sentidos y del que luego se podrá abstraer alguna parte?.

---

<sup>887</sup> Cfr. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje*. Rosario, Cerider, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. 1994. LA VIA VINCENZO, *La restaurazione rosminiana della filosofia*. Milano, Spes, 1996.

<sup>888</sup> LÓPEZ FERNÁNDEZ, A. *La tesis de la constitución de los objetos y las variantes del realismo y del idealismo* en *Diálogos*, 1993, n. 61, p. 53-85. MARTÍNEZ, A. *Constructivismo radical, marco teórico de investigación y enseñanza de las ciencias* en *Enseñanza de las Ciencias*, 1999, n.º 3, p. 493-502.

<sup>889</sup> ROSMINI, A. *Sull'essenza del conoscere* en *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova Editrice, 1979, p. 313. MONGIARDINO, N. *L'aporia epistemologica dell'empirismo secondo Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1992, F. II, p. 139. BOZZETTI, G. *Sulla natura della conoscenza* en *Opere Complete*. Milano, Marzorati, 1966, Vol. II, p. 2335.

16. El *constructivismo radical* al proponer que el conocer es una actividad y posibilidad –sin conocimiento previo alguno– a partir de la cual se genera todo lo que sea el conocer, no aporta gran cosa a la filosofía.

“El constructivismo radical es un esfuerzo por eliminar esa presunción (de saber). No niega la posibilidad de conocer... Por cierto, el constructivismo es una teoría del conocimiento activo, no una epistemología convencional que trata al conocimiento como una encarnación de la Verdad que refleja al mundo ‘en sí mismo’, independientemente del sujeto cognoscente.

Los dos principios básicos del constructivismo son:

- 1) El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
- 2) La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva”<sup>890</sup>.

En la versión presentada por P. Watzlawick, el constructivismo radical manifiesta su raíz idealista y una falta de análisis al proyectar la creación de Dios como modelo de la construcción humana de los conocimientos. Según los teólogos, Dios construye todo de la nada: tanto la materia como las formas de las cosas. Entre la creación divina y la creación (por ejemplo, poética) humana solo corre una analogía, no una igualdad. Sólo Dios conoce las cosas haciéndolas –afirma Rosmini– pero es una exageración creer (como lo ha afirmado G. Vico) que debemos hacer algo para conocerlo. Nuestro conocimiento humano es muy imperfecto, porque ignoramos los modos en que las cosas existen. Como las cosas finitas son contingentes (pueden existir o no existir), para conocer las buscamos las causas que lo hacen existir. En concreto, entonces, conocer algo implica conocer las causas por las que existe. El hombre llega a conocer pocas cosas, lenta e imperfectamente<sup>891</sup>.

Verdad es que *se conoce mejor lo que se construye*; pero el hombre no crea su posibilidad de conocer, ni la materia de lo que *son las cosas reales* (sostener tal cosa sería un idealismo radical): solo crea y construye las *formas* de conocer los entes (los conceptos, los métodos, los sistemas simbólicos) y los demás entes de razón. *El hombre conoce mejor lo que construye, pero no lo construye todo*. Es oportuno distinguir: a) los objetos reales (esta montaña), b) de los objetos ideales (un rectángulo) y de c) los objetos reales o morales fabricados, con la ayuda de los dos anteriores (esta mesa rectangular, el valor de la justicia).

Afirmar que *nada* es creado por el hombre o que *todo* es creado por él, sin determinar las características de los objetos, constituyen igualmente afirmaciones genéricas y confusas.

“Así como la verdad de Dios es lo que Dios llega a conocer al crearlo y organizarlo, la verdad humana es lo que el hombre llega a conocer al construirlo, formándolo por sus acciones. Por eso, la ciencia (*scientia*) es el conocimiento (*cognitio*) de los orígenes de las formas y la manera en que fueron hechas las cosas<sup>892</sup>. El constructivismo es, pues, *radical* porque rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual éste no se refiere a una realidad ontológica, ‘objetiva’; sino que se refiere exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo constituido de nuestras experiencias. El constructivista radical abjuró de una vez por todas del ‘realismo metafísico’ y se encuentra enteramente de acuerdo con Piaget, quien dice ‘La inteligencia organiza el mundo organizándose

---

<sup>890</sup> GLASERSFELD, E. *Aspectos del constructivismo radical* en PAKMAN, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa, 1996, p. 25. Cfr. FAERNA, A. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1996.

<sup>891</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Teosofía*. Milano, Fratelli Bocca, 1940, Vol. VI, p. 31; Vol. VII, p. 202.

<sup>892</sup> VICO, G. *De Antiquissima Italorum Sapientia*. Napoli, Stamperia de’Clasici Latini, 1858. Cap. I, p. 1, 5-6.

a sí misma'.<sup>893</sup>

17. La inteligencia humana se *organiza* así misma; pero *no se crea* a sí misma: organizar no es crear.

Por otra parte, como puede advertirse de las palabras de P. Watzlawick, el tema de la objetividad preocupa al constructivismo radical; pero lo excluye para no caer en el "realismo metafísico" (en lo que son las cosas). La atención es centrada entonces en la organización de los conocimientos que realiza el sujeto, y no en los conocimientos objetivos, por temor a que los conocimientos objetivos supriman la actividad constructiva del sujeto.

Más en la concepción rosminiana del conocimiento, el objeto es lógicamente un concepto que solo puede entenderse en relación con un sujeto; y viceversa, éste no se entiende sino en referencia a los objetos. El hecho de que existan objetos y sujetos no convierte a uno en el otro, ni uno suprime al otro. Es más, el conocimiento o es objetivo (y llega a conocer el ser de las cosas, en sus circunstancias) o no es conocimiento; sino solo creencia de conocer, sentimiento de las cosas. Lo que distingue, en efecto, el sentir del conocer, es precisamente el hecho que "no hay conocimiento si no hay distinción entre sujeto y objeto"<sup>894</sup>. El conocimiento es un acto de un sujeto que termina en un objeto inteligible, sin confundirse con él<sup>895</sup>. No es necesario que el sujeto que conoce tenga conciencia de ser sujeto cognoscente (como se da en el conocimiento reflexivo); pero sí es necesario que el que conoce sea persona y lo conocido sea inteligible e impersonal, opuesto al sujeto.

No se da, pues, ni un *objetivismo* (donde existen los objetos conocidos sin un sujeto que interviene y los conoce activamente, como si conocer fuese copiar), ni un *subjetivismo* (donde la actividad del sujeto, y en concreto sus procesos mentales, transforman lo que se conoce, de modo que las cosas conocidas son solamente del color con que el sujeto las mira). Ya es tiempo de abandonar esta caricatura maniquea de lo que es conocer. El objetivismo y el subjetivismo constituyen dos formas extremadas de considerar el conocimiento que derivan del racionalismo y del empirismo, y tomaron forma e inmanencia idealista con el kantismo, al que, a su vez, es necesario superar<sup>896</sup>.

18. El conocimiento, en la filosofía rosminiana, es uno en su esencia: concebir lo que las cosas son en cuanto son; pero tiene dos formas de terminar: 1) *en la forma inteligible* (lo que implica la idea del ser, y los conceptos de los entes) que, como la luz, es el medio que nos hace conocer cómo son las cosas, sea que existan realmente o solo en la mente (por ejemplo, el conocimiento de la idea de sirena, de centauro, de tres más tres); y este conocimiento o es verdadero o no es propiamente conocimiento del ente que decimos conocer; 2) *en forma de afirmación de la existencia real* de un ente; afirmación que realiza el sujeto a partir de los datos que le ofrecen los sentidos y que generan persuasiones, la cual puede ser verdadera (si se respalda en lo que son las cosas) o falsa (si la afirmación es gratuita).

En este contexto, la construcción del conocimiento debe *evaluarse* por dos as-

---

<sup>893</sup> WATZLAWICK, P. (Comp.) *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona, Gedisa, 1990, p. 25. PIAGET, J. *La construcción de lo real en el mundo*. Bs. As., Nueva Visión, 1979, p. 311.

<sup>894</sup> ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966, p. 51.

<sup>895</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. 1, n. 413. Una sensación, por el contrario, es un acto de modificación del sujeto que siente y que no va más allá del sujeto. Cuando, en efecto, afirmamos que sentimos "algo", podemos afirmar ese "algo" en tanto y en cuanto ya conocemos la sensación y atribuimos su causa a "algo" exterior a nosotros, pues advertimos que nosotros no producimos ese cambio (que es la sensación) en nosotros.

<sup>896</sup> Cfr. MATHEWS, M. *Vino viejo en botellas nuevas: Un problema con la epistemología constructivista en Enseñanza de las ciencias*, 1994, n. 12(1), p. 79-88.

pectos complementarios: a) por los procesos de pensar y construir hipótesis o conjeturas sobre lo que deseamos conocer (procesos psicológicos, creativos, inventivos), y estos procesos deben tener en cuenta tanto la complejidad de datos o hechos como la coherencia entre ellos; b) adecuados a los procesos lógicos y epistemológicos de los objetos ideales (en una ciencia formal) o reales (en una ciencia empírica). De esta manera, la construcción de los conocimientos *recibe una evaluación a la vez formal y empírica*, en mutua interacción y reformulación de las teorías (presunciones, conjeturas, creencias, hipótesis, esquema conceptual) por influencia de la realidad, y de transformación la realidad por influencia de las teorías.

En modo particular, los hechos sociales requieren de esta doble evaluación. Los números matemáticos existen como *entes de razón* y en su contexto tienen su lógica, fundada en la no contradicción. Los *entes físicos* son pensados como existentes con independencia de las mentes humanas: son entes reales. Los *entes sociales y morales* son tales porque participan tanto de una base real, y de una idea, como de un consenso mental: una fiesta es una fiesta (y no una guerra camuflada) si todos los que participan en ella perciben cosas reales (como copas, tortas, música, etc.), piensan (tienen ciertas ideas) y actúan (dando su consentimiento) como si fuese una fiesta. Un billete de un dólar es un dólar si posee cierta forma física (papel, color, formato), si todos piensan (tiene ciertas ideas al respecto) y actúan (aceptando, consistiendo en) que es un billete de un dólar<sup>897</sup>.

### *La función intelectual de la mente*

19. El conocimiento, en la filosofía rosminiana, por ejemplo, no tiene una función, para el sujeto, primeramente adaptativa, sino intelectual: esto es, de búsqueda de significado. Hay inteligencia cuando hay conocimiento del ser (indeterminado, objeto esencial de la mente humana). Por esta presencia, la mente puede conocer, adquiere potencia para conocer. Constituida la mente, su tarea esencial (aunque no la única) del conocimiento es *hacernos conocer el ser de los entes en su objetividad, esto es, en lo que son, en su ser y en sus límites, en sus apariencias y en sus lógicos supuestos*, le agrade o no al sujeto. La objetividad es la característica del hecho de que los objetos son considerados en su ser, con prescindencia de las preferencias del sujeto. Se sabe y se admite que el sujeto tiene sus intereses y que si predominan sus intereses sobre lo que son las cosas, su conocimiento es subjetivo; es expresión del sentir, es opinión o gusto del sujeto.

En este contexto rosminiano, *el conocimiento es una relación* por la cual el sujeto es inteligente por la presencia fundante del ser indeterminado e inteligible por sí mismo, que lo hace inteligente con esa presencia. Pero luego, constituido sujeto cognoscente, éste está en condiciones de conocer los entes. Pero aún así, si sus conocimientos de los entes se funda en el sujeto y expresa las preferencias del sujeto, entonces sus conocimientos son *subjetivos*; si, por el contrario, el sujeto al conocer expresa, con su verbo mental o concepto, solamente lo que es el objeto, considerándolo separadamente de los gustos del sujeto, entonces ese conocimiento es *objetivo*. Es verdad, que quizás sea difícil ser objetivo, porque es difícil prescindir (consciente o inconscien-

---

<sup>897</sup> ROSMINI, A. *Scritti Politici. La costituzione del Regno dell'Alta Italia*. Stresa, Edizione Rosminiane, 1997. ROSMINI, A. *Opuscoli politici*. Roma, Città Nuova, 1978. ROSMINI, A. *Filosofia del diritto*. Padova, Cedam, 1967. Vol. I-VI. SEARLE, J. R. *La construcción de la realidad social*. Bs. As., Paidós, 1997, p. 55-61. WEGERIF, R. Et Al. *From Social Interaction to Individual Reasoning en Learning and Instruction*, 1999, n° 6, p. 493-517.

temente) en forma completa de una visión sesgada, interesada de las cosas. Pero de todos modos, la objetividad sigue siendo un ideal que es digno de ser perseguido<sup>898</sup>.

Los objetos no son la objetividad. La objetividad es, en cierto modo, construida porque implica que el sujeto prescindiera de considerar sus gustos, sus intereses o preferencias sobre los objetos. La objetividad implica un proceso de abstracción, por el cual el sujeto considera al objeto en cuanto es objeto y no parte del sujeto, aunque esté relacionado con el sujeto para el cual es objeto.

20. El concepto de *verdad* indica el develamiento de lo que es la cosa, no de las opiniones o preferencias del sujeto que conoce. En realidad, el conocimiento es objetivo o no es conocimiento. Una "verdad subjetiva" constituye una expresión tan contradictoria como el círculo cuadrado<sup>899</sup>. Por ello, si bien "la verdad del ser", es una verdad simple, intuitiva que expresa que "*el ser es*", la comprensión de la verdad de los entes es compleja y requiere investigar, relacionar, evaluar<sup>900</sup>.

A esto debemos añadir que *comprender* un ente no significa simplemente intuirlo (esto es, tener un conocimiento directo). *Comprender* (prender-con) implica elaboración, coordinación de conocimientos; *implica reflexión* para volver, en forma repetida y sistemática, sobre lo conocido, para relacionarlo con un conocimiento previo que le dé sentido. Ya vimos que, para Rosmini, el conocimiento previo universalísimo, metafísico, ontológico, es la idea del ser. Si algo no es incluido en el ser, no sabemos nada de él. No podemos saber tampoco *cómo es* si no sabemos antes que *es*, que existe en el ser, sea en la forma de la realidad o en la del pensamiento<sup>901</sup>. La comprensión requiere siempre una hermenéutica del ser: una interpretación en el ser que da verdad a los entes interpretados, en cuanto él expresa, en forma inteligible, lo que son y lo que no son. Esto se da en forma espontánea y sintética, en la percepción, y en forma analítica en la filosofía verdadera.

Comprender supone, además, *imaginar creativamente* sus causas o sus efectos y las relaciones entre ambos. Pero, especialmente los niños tienden a creer que los objetos existen tal cual como vivamente se los representan en su imaginación. Se requiere luego *evaluar* (verificar, corregir o falsar) las hipótesis que el hombre hace acerca de las relaciones de los objetos y su modo de ser, de actuar, de manifestarse. *Comprender* (aprehender juntamente) implica construir un andamiaje forma: sistematizar los conceptos, esto es, relacionarlos como consecuencias coherentes en torno a principios (leyes, causas, interpretaciones, valores, hipótesis, conjeturas), y saberlos dominar, confirmar o falsar, y aplicar en casos nuevos<sup>902</sup>. Explicar será explicitar este sistema de relaciones.

Un cambio en el principio de comprensión, por su principio opuesto, origina un

---

<sup>898</sup> GIACON, C. *L'oggettività in Antonio Rosmini*. Milano-Genova, Silva, 1960.

<sup>899</sup> DARÓS, W. *El concepto filosófico de verdad*, en *Pensamiento*, Madrid, 1983, Vol.39, p. 63-87. DARÓS, W. *La analogía dialógica de la verdad como recurso mediador entre la unidad autoritaria y la pluralidad anárquica*, en *Unidad y pluralidad*, VIII Jornadas Nacionales de Filosofía, Córdoba, Universidad Nacional, 1984, p. 89. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994.

<sup>900</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, Marinoni, 1910, n. 526.

<sup>901</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 398-472. Cfr. SMITH, F. *La compréhension et l'apprentissage*. Montreal, HRW, 1989, p. 17. KAMBARTEL, F. *Filosofía práctica y teoría constructiva de la ciencia*. Bs. As., Alfa, 1978.

<sup>902</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*. Torino, Società Editrici di Libri di Filosofia, 1857, n. 360. Cfr. DARÓS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1992. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje*. Rosario, Cerider, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. 1994. CHADWICK, C. *Psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista en Revista Latinoamericana de Psicología*, 1999, n° 3, p. 463-470.

cambio revolucionario del marco conceptual de comprensión y explicación. Un ejemplo clásico de este cambio ha sido el pasaje del geocentrismo al heliocentrismo. En filosofía, este cambio revolucionario en el modo de pensar implica, por ejemplo, dejar el empirismo y pasar al idealismo, como lo sugirió Kant en el Prefacio de la segunda edición de la Crítica de la Razón Pura.

Más en la base de *toda comprensión* se halla el ejercicio de la *capacidad de relacionar*, esto es, de advertir *lo común* (lo que une dos extremos, que implica la *capacidad de síntesis*) y lo *específico* (la diversidad de los dos extremos, que implica la *capacidad de análisis*)<sup>903</sup>. Pero estos procesos requieren tiempo, dominio de sí, y gradualidad en el niño. Si bien lo primero que recibe el niño (en la percepción de una cosa o de una frase) es algo sensible y delimitado, lo recibe como una totalidad que requiere repetidos procesos de análisis y de síntesis.

"Todo el pensamiento del niño es complejo: él no lo ha todavía analizado. Lo que el niño entiende primeramente es la expresión entera, esto es, el sentido de la frase entera, no las palabras singulares"<sup>904</sup>.

El significado es pues algo que también requiere construcción, mediante análisis y síntesis verbales; significado que en la interacción social se va ajustando en la comprensión de las características de los objetos y en la referencia con la que las personas los utilizan.

21. Hoy, afirma con razón Delval, todos se creen constructivistas porque sostienen una obviedad: que el conocimiento humano de los entes no es una copia, sino el término de una construcción. Si por construcción entendemos *la necesaria actividad del sujeto*, esto es obvio: no existe una acción del sujeto (como es el conocer) sin un acto del sujeto. Pero lo que no se aclara es si esta construcción, por ser realizada por el sujeto es necesariamente *subjetiva* (fundada solamente en él), o bien puede ser *objetiva* (fundada en lo que es el objeto o ente conocido), con una consideración que prescinde, en este caso, de los gustos o de las preferencias del sujeto. Indudablemente que *cuando conocemos también sentimos*, y conocemos con todo nuestro ser y con todas nuestras preferencias; pero el conocimiento es *objetivo* solo cuando el sujeto puede considerar los entes que conoce en tanto y cuanto son en sí, en su ser, con prescindencia de sus preferencias.

El conocimiento es construido con una forma propia: *la forma de la inteligibilidad* dada por la idea innata del ser, por lo que el conocer excluye la contradicción. En algunos casos, creemos conocer pero en realidad no conocemos por faltarnos advertir la contradicción existente entre juicios o conceptos. La afirmación "madera de hierro" podría parecer comprensible porque los dos conceptos separados son comprensibles, y solo advertimos lo absurdo de la expresión cuando prestamos atención a la relación que corre entre ellos.

Admitido que conocemos cuando captamos lo inteligible de las cosas expresado en los conceptos, no obstante, existen modos de conocer siempre perfectibles; pero ello no significa que esos modos deban ser necesariamente subjetivas:

"Los procesos de comprensión implican conjuntos de resultados y realizaciones: llevar a cabo análisis, elaborar juicios afinados, emprender síntesis y crear productos que incorporen principios o conceptos centrales para una disciplina. Todo el mundo muestra compren-

---

<sup>903</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 375. Cfr. REIF, F. - LARKIN, J. *El conocimiento científico y el cotidiano: comparación e implicaciones para el aprendizaje en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1994, n. 21, p. 3-30.

<sup>904</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n., n. 191 nota 1. Cfr. DARÓS, W. *Ideología, práctica docente, y diferencias culturales. Del discurso humano a la acción humana de enseñar democráticamente*. Rosario, Artemisa, 1997.



siones incipientes (sean o no éstas buscadas por sus maestros), pero ni tan sólo el más distinguido experto alcanza siempre una comprensión plena"<sup>905</sup>.

Los *modos de conocer* implican la utilización de métodos diversos con los cuales se construyen y validan los conocimientos. Como afirma Albuerne, hay modos de recibir la información (abstracta-concreta) y modos de procesarla (activamente o reflexivamente). Esto genera estilos de conocimiento diferentes (convergente: usa el razonamiento hipotético deductivo para llegar a una solución; divergente: enfatiza la experiencia concreta y la observación reflexiva; asimilador: utiliza la conceptualización abstracta y la observación reflexiva; acomodador: utiliza la experiencia concreta y la experimentación activa. En algunos casos, los individuos progresan hasta el vértice la integración en la complejidad, juntamente con momentos de regresión. La construcción de los conocimientos de los entes es un proceso multicausado y multidireccional, en conexión con lo histórico-cultural<sup>906</sup>.

El constructivismo radical comparte, con Kant, la idea de que existe una realidad, pero *no podemos conocerla*. Y se estima que no la podemos conocer porque somos sujetos humanos que la conocemos con una forma y modos e instrumentos humanos.

"Hay que suponer que la realidad existe pero no podemos decir nada directamente sobre ella (*la cosa en sí*), pues la conocemos siempre a través de nuestros instrumentos de conocimiento.

Negar la existencia de la realidad y sostener que es simplemente una construcción del sujeto, sin ningún referente exterior, conduce a numerosas paradojas. Hace imposible comparar distintas explicaciones, elimina el problema de la verdad, conduce al relativismo total y no puede explicar la comunicación interindividual.

La posición de que conocemos las cosas tal como son es insostenible. Se enfrenta con graves dificultades para explicar el error y las diferencias de concepciones entre los individuos"<sup>907</sup>.

En estas afirmaciones se utiliza al *error*, y *los diferentes modos de conocer*, como un argumento para negar que conocemos las cosas como son. Mas los diferentes modos de conocer *no niegan el conocer*, sino la *uniformidad en el modo de conocer*: suponen el valor del conocer, pero no un valor único en los diferentes modos de conocer.

El *error*, por otra parte, consiste en un juicio precipitado y subjetivo, donde *el sujeto afirma arbitrariamente conocer más* de lo que espontánea o fundamente conoce. El error no es un índice de que la mente humana no pueda conocer las cosas como son en sí; sino indica simplemente que en algunos casos el hombre, que puede conocer como son las cosas en su ser, no lo logra<sup>908</sup>. Tiene sentido hablar de error porque podemos conocer cómo son las cosas. En caso contrario, si todo fuese error, sin posibilidad

---

<sup>905</sup> GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 188.

<sup>906</sup> ALBUERNE, F. *Estilos de aprendizaje y desarrollo: perspectiva evolutiva en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n. 67-68, p. 31. VALLECILLOS JIMÉNEZ, A. - BATANERO BERNADEU, M. *Aprendizaje y enseñanza del contraste de hipótesis: concepciones y errores en Enseñanza de las ciencias*, 1997, 15(2), p. 189-197.

<sup>907</sup> DELVAL, J. *Tesis sobre el constructivismo*. O. C., p. 17.

<sup>908</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n. 130-140, 225-227. DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994. DAROS, W. *Verdad, error y aprendizaje infantil en el pensamiento de A. Rosmini* en *Revista Española de Pedagogía*, n. 195, 1993, p. 325-352. RUIZ CUEVAS, J. *La teoría dell'errore in Rosmini* in *Rivista Rosminiana*, 1954, n. IV, 267-276. DE LA TORRE, S. *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid, Escuela Española, 1993.

de conocimiento verdadero, cabría decir metacognitivamente que vivimos en un mundo de ilusión sin saber que es ilusión.

22. Desde el punto de vista de la filosofía rosminiana, podemos (aunque puede resultar no fácil el lograrlo) conocer las cosas en su ser, con prescindencia de nuestras preferencias. Esto que no significa negar por ello la presencia del sujeto y de su acto de conocer. Una de las funciones de escuela consiste precisamente en hacer pasar al niño de la vida sensitiva y subjetiva (rica y valiosa por muchos aspectos, como lo es la riqueza humana de todo sujeto), sin negarla, a la vida social, intelectual y conceptualmente interpersonal, objetiva según principios (como el de no contradicción) que ordenan y facilitan la comprensión de los casos particulares en un contexto universal. En las comprensiones tempranas lo singular y sensible se halla unido a lo universal e inteligible en forma sincrética, sin análisis ni síntesis conceptuales elaboradas, y sin reflexión sobre el propio modo de aprender.

“Todo conocimiento ofrece una doble materia a las reflexiones siguientes: los objetos conocidos y los actos con los que son conocidos. Si bien esta materia es dada a nuestro espíritu al mismo tiempo, sin embargo las reflexiones que hace el espíritu sobre los objetos conocidos parecen mucho más fáciles y se hacen mucho antes que las reflexiones del espíritu sobre los actos con los cuales se conocen esos objetos. En resumen, el espíritu reflexiona más bien sobre sus propios conocimientos, que no sobre sí mismo cognoscente, y sobre sus actos cognoscitivos”<sup>909</sup>.

23. La construcción de conocimientos genera incluso, en el nivel psicológico, *diferentes formas de ser en las personas individuales y sociales*, según predominen las formas de pensar que sean subjetivas u objetivas, o según sean los modos de dominar las imágenes, como individuos y como grupos sociales (pueblos).

“Si las imágenes, y con ellas las ideas, no se dejan suscitar con prontitud, el niño o el hombre aparecerá como *tardo* de ingenio. Si suscitadas las imágenes no se mantienen fielmente sino que se diluyen rápidamente contra su voluntad, resultará ser un hombre de ingenio *superficial*, porque no tiene tiempo de profundizar las noticias, de conectarlas, etc. Si las imágenes se suscitan por sí, y no por la voluntad que las domina, el hombre tendrá un *ingenio fugaz, confuso, delirante*, porque una imagen sustituirá a la otra y en el acto mismo de hacer un cálculo, una idea se cambiará en otra, o se interpondrán otras ideas inoportunas e inútiles que generan confusión. Las disposiciones contrarias generan ingenios rápidos, profundos y seguros”<sup>910</sup>.

En la concepción rosminiana la mente del niño va construyendo sus conocimientos de este mundo, pero en el contexto de toda la personalidad. Si bien las imágenes aportan una preciosa información, no forman por sí mismas, una construcción mental sólida. Esa construcción mental no se produce necesariamente, como un proceso natural, ni es necesariamente lógica. De aquí surge la importancia y la necesidad de la ayuda didáctica ordenada del docente, que no recarga desordenadamente la memoria, sino que ayuda a construir la comprensión y a verificarla o refutarla<sup>911</sup>.

---

<sup>909</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 159. Cfr. DARÓS, W. *Formar al hombre social y políticamente. (Confrontación Rosmini-Marcuse)* en *Revista Paraguaya de Sociología*. 1995, n. 90, Mayo-Agosto, p. 21-56. ANTONELLI, M. *Pedagogia e problema educativo integrale in A. Rosmini* en *Pedagogia e Vita*, 1955, n. V, p. 410-416. BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993.

<sup>910</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n. 1021. ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 279.

<sup>911</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 63. Cfr. BARNES, P. - GIACOMELLI, M. *Estrategias para el aprendizaje conceptual en Aula Abierta*, 1995, n. 38, p. 8-17. BARRON RUIZ, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos* en *Revista de Educación* (Ma-

Por otra parte, la diversa organización de los conocimientos (donde hay principios organizadores y consecuencias) genera una diversa concepción mental, *cualitativamente diversa* en el ser humano. Porque esos principios organizadores de la mente dan la forma de entender, constituyen el escenario de las cosas, en una concepción integral de la persona (ingenua, animista, atomista, causal, afectiva, etc.)<sup>912</sup>. Es más, el niño antes de tener dominio de la conciencia de sí, dominio de la reflexión, *toma como objetivo lo que es subjetivo para el adulto*. Por ello, sus gustos, sus dolores son proyectados sobre los entes reales y tomados como cualidades de esos entes: los objetos son placenteros o dolorosos, buenos o malos. La mesa con la cual se hiere es ella la que lo hiere y es mala<sup>913</sup>.

En este contexto, tanto *la objetividad* como *la subjetividad* es el resultado de *una construcción* en la que media el dominio de la persona y el proceso de reflexión. *No se construyen el sujeto y el objeto* del conocimiento; sino, en una concepción realista, la conciencia y la idea abstracta de ser sujeto y de ser objeto, lo que implica reflexión y abstracción de modo que se pueda tomar el sujeto en cuanto sujeto y el objeto en cuanto objeto.

En este clima, cabe prestar atención a las expresiones que utiliza J. Piaget en la obra que quizás fue la originadora del constructivismo: *La construcción de lo real en el niño*. En el primer capítulo Piaget trata "el desarrollo de la noción de objeto". Lo que se construye es la *noción*, no la realidad del objeto. Pero luego Piaget se expresa, desde el niño, como un idealista: "La inteligencia naciente construye el mundo exterior" (no la representación del mismo)<sup>914</sup>.

Para construir la noción de objeto permanente el niño debe abstraer, esto es, dejar de considerar (sin ser aún consciente de este proceso) lo particular de los objetos (este o aquel lugar, o circunstancia) y dominar con la mente un objeto abstracto que en cuanto tal permanece. El niño carece aún (porque aún no las ha construido) de las ideas genéricas y específicas, o sea, de ideas intermedias entre la generalísima e indeterminada idea del ser (que no hace conocer ningún ente) y la percepción, donde el concepto singular está aún unido a la impresión sensorial<sup>915</sup>.

### *Conocimiento previo y constructivismo*

24. **E**N la concepción rosminiana del conocimiento, siempre existe un *conocimiento previo metafísico*: la idea del ser, sin la cual la inteligencia no es inteligente, pues no tiene capacidad para distinguir lo que es de lo que no es. A este conocimiento previo metafísico, le sigue un *conocimiento previo histórico* que se va constituyendo en el devenir histórico de cada sujeto cognoscente: es su propia historia, su propia racionalidad, sus propias experiencias (cognoscitivas, afectivas, sociales, etc.) acerca de cómo son las cosas. Pero no todo conocimiento previo es verdadero: existen *prejuicios*

---

drid), 1991, n.294, p. 301-322. CALONGHI, L. - COGGI, C. *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino, Tirrenia Stampatori, 1993.

<sup>912</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 234, 231, 221. Cfr. DAROS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación. Con prólogo de Giuseppe Vico*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997. DARÓS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca. Con prólogo de Tomaso Bugossi*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998.

<sup>913</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 214-215. BOBURG, F. *La rehabilitación ontológica de la percepción en Revista de Filosofía*, 1995, n. 83, p. 117-136

<sup>914</sup> PIAGET, J. *La construcción de lo real en el niño*. Bs. As., Proteo, 1970, p. 15-17. DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992. DARÓS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, 1992.

<sup>915</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910, n. 162. Cfr. WALLON, H. *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Bs. As., Lautaro, 1965, Tomo II, p. 70.

o creencias que entorpecen la adquisición del verdadero conocimiento. El conocimiento previo *verdadero*, procede del entendimiento, en cuanto conoce las cosas en lo que son. El conocimiento *creído* no procede del entendimiento, sino de la voluntad, del medio social habitual, con la que el hombre se persuade<sup>916</sup>.

Desde el punto de vista de la filosofía rosminiana, debemos distinguir al hablar de construcción de los conocimientos:

a) El conocimiento previo metafísico (la innata idea del ser), fundamento del principio de no contradicción, no es una creación del hombre, sino que el hombre es creado inteligente por la presencia de esta idea. En su esencia última, el *poder conocer* es una facultad dada al hombre: el hombre *puede conocer* los entes porque le es dada, en forma innata, la idea del ser indeterminado.

b) Pero todas las demás ideas se construyen y aprenden históricamente. Por naturaleza, el hombre, al conocer los entes, es constructivista. Esta construcción *sería lógicamente verdadera* si las personas construyeran las restantes ideas en forma no contradictoria con la idea del ser y entre sí. Mas las personas conocen, primeramente, en tanto y en cuanto los entes se van presentando a sus sentidos, sin una relación expresa entre sí. A tales conocimientos solo se los puede considerar en sí mismos y recordarlos de memoria, tal cual son. Cuando, por el contrario, se los desea ordenar de acuerdo a una lógica, aparecerán como contradictorios o absurdos respecto de otros. Entonces el aprendiz, por sí solo, deberá romper la relación casual que tienen y reordenar los conocimientos para poder entenderlos y recordarlos lógicamente.

En la elaboración de las ideas de los entes pueden aparecer dos grandes categorías de dificultades: una concerniente a la falta de objetividad. La producción de los conceptos implican una actividad del sujeto cognoscente por la cual el sujeto, al percibir, concibe, gesta en la objetividad de la idea del ser, lo que son las cosas. Pero en la medida en que en la misma percepción el hombre influye (consciente o inconscientemente) con sus intereses y su historia personal, sobre ella, la misma percepción entonces se sesga y el hombre percibe subjetivamente lo que desea percibir. Se trata de una dificultad por lo que se refiere al *contenido* de las ideas. La otra dificultad se refiere a la *forma* de las ideas y se halla en la ordenación de las ideas entre sí, según lógicamente se incluyan o se excluyan.

Cuando el docente enseña sin lógica y pretende que los alumnos comprendan está deseando que el río corra contra corriente. Entonces el aprendiz debe rehacer, "con fatiga, fastidio y trabajo personal", el intrincado ovillo enseñado por el docente y recibo de memoria por el aprendiz<sup>917</sup>.

c) Cuando el hombre crea, en sus ideas, un objeto que no existe en la realidad, entonces *el hombre es la medida* del ser de esa entidad que él crea: por ejemplo, la idea de la casa que desea construir y que aún no existe. En este caso, el hombre crea el contenido y la forma de su nueva idea. Su idea tiene una consistencia lógica, no es contradictoria, y por ello tiene una objetividad ideal, pero su contenido no es aún un objeto real.

d) Cuando, por el contrario, el hombre conoce una realidad previamente existente a su percepción (por ejemplo, esta montaña o esta ciudad), *lo que él construye es la forma de conocer*, su percepción, su conceptualización; pero no la totalidad de su contenido. Por eso, cuando al conocer una montaña, él conoce lo que es una montaña, tiene de ella un *conocimiento objetivo*: conoce un objeto, aun cuando en sus aspectos accidentales puede equivocarse, pues toda percepción debe, a su vez, ser confirmada. Se le revela el ser de la montaña, no lo inventa. Cuando, por el contrario, solo *crea conocerla*, entonces expresa su *opinión*; pero no su conocimiento.

---

<sup>916</sup> Cfr. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos (A. Rosmini-G. Bachelard)* en DARÓS, W. *Verdad, error y aprendizaje*. Rosario, Cerider, 1994, p. 131-156. BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 1997.

<sup>917</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*. O. C., n. 63.

Considerar solo el aspecto de la actividad del hombre en la construcción de los conocimientos, desprendiéndolo de su dimensión metafísica (del ser de la inteligencia y de las cosas), es radicalizar el constructivismo, subjetivizarlo e inmanentizarlo<sup>918</sup>.

25. Creer, por otra parte, que las cosas son como las percibimos por el hecho de que las percibimos constituye un *realismo ingenuo*, si la crítica no sondea nuestra forma de percibir para abstraer nuestras influencias subjetivas de lo que son las cosas.

Ante la percepción el hombre tiene primero una *confianza ingenua*; cuando advierte que algunas veces se engaña al juzgar lo que percibe, entonces cae en el *escepticismo*; solo en un tercer momento, el hombre advierte que la percepción es fuente de información, pero que *debe ser crítico respecto de los juicios que emite respecto de lo que percibe*<sup>919</sup>. En una primera instancia, debemos apostar, pues, -en hipótesis- a que la realidad es tal cual la percibimos; pero como toda hipótesis debe ser confirmada o refutada con otras percepciones. El proceso podría ser interminable, por ello debemos decir que tenemos un conocimiento absolutamente verdadero sólo de la idea del ser (la cual solo nos permite afirmar como absoluta verdad que el *ser es el ser*, mas no nos dice cómo son los entes); de los demás entes tenemos inevitablemente un conocimiento relativo a ese conocimiento y a nuestros sentidos. No hay que tener temor en *reconocer que lo que es relativo posee una verdad relativa* (pues la verdad -gnoseológica o lógica- no es más que la manifestación inteligible de lo que son las cosas -las cuales fundamentan la verdad ontológica-); y *lo que es absoluto tiene una verdad absoluta*. Ahora bien, como todo lo que es relativo (los entes finitos) tiene una relación con lo absoluto (el ser), *todo conocimiento aún de lo relativo tiene algo de absoluto* (el ser del ente, no los límites del mismo)<sup>920</sup>.

“Se puede y se debe decir que la verdad ontológica de los entes finitos es también ella una *verdad relativa* a estos, y no absoluta, no significándose con esto sino que aquel ejemplar no hace conocer como es el ente absoluto, sino como el ente aparece relativamente a los mismos reales finitos, y teniendo una existencia relativa.

Pero de esto no se puede deducir que por lo tanto la verdad ontológica por ser relativa tenga algo de falso en sí misma. Hemos ya visto que la verdad ontológica no admite una falsedad ontológica opuesta a ella”<sup>921</sup>.

Por otra parte, se debe distinguir: a) cómo son las cosas, de b) cómo las pensamos (por ejemplo, pensar en modo absoluto al relativo, y pensar en modo relativo al modo absoluto); y de c) cómo las significamos. *El modo de significar depende del modo de entender*<sup>922</sup>. Al construir los conocimientos, están presentes todos estos recursos.

El conocer humano verdadero, acerca de los entes que percibimos, implica pues un actitud reflexiva y crítica sobre lo que percibimos, para distinguir: a) el ser de las cosas, b) de lo que nosotros le aportamos a las cosas al percibirlas o juzgarlas, con nuestros modos de pensar y significar.

Este problema de conocer con objetividad o solo hacer afirmaciones subjetivas o arbitrarias es un problema distinto del que afirma que solo conocemos verdadera-

<sup>918</sup> Cfr. WATZLAWICK, P. (Comp.) *La realidad inventada*. O. C., p. 25.

<sup>919</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1354-1362.

<sup>920</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. Milano, Fratelli Bocca, 1946, Vol. VI, p. 78-79, 181; Vol. VII, p. 204-205. La verdad ontológica, siendo el mismo ser o ente en cuanto es inteligible, no posee un contrario, una falsedad ontológica, porque la nada no es (Vol. VII, p. 182).

<sup>921</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. VII, p. 182.

<sup>922</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*. O. C., Vol. III, n. 914. IRESON, J. – BLAY, J. *Constructing activity in Learning and Instruction*. 1999, n° 1, p. 19-37. CAMPICHE, R. *École et construction du sens en Revue Française de Pédagogie*, 1998, n° 125, p. 29-43.

CARRETERO, M. (Comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Bs. As., Dique, 1998. BAQUERO, R. Y otros. *Debates constructivistas*. Bs. As., Dique, 1998.

mente cuando construimos un objeto (real o mentalmente). Al construir un objeto podemos advertir con claridad todas las relaciones de las partes (conceptuales o reales) que lo componen. La construcción del conocimiento, pues tiene todo su valor cuando se trata de conocimientos compuestos; pero no en el caso de un conocimiento simple como es el de la idea del ser, fundamento ontológico y lógico de toda inteligencia humana.

26. Según Rosmini, el hombre aprende en un contexto social, donde existe una cultura con entes físicos, ideales y morales, ya previamente contruidos, hasta el punto que "la sociedad es la primera maestra del individuo". En este contexto, *construir* conocimientos conlleva el comprenderlos porque se *reconstruye sus relaciones y su funcionamiento*. Se aprende construyendo los conocimientos, esto es, rehaciendo el proceso mental que ya realizaron los que generaron conocimientos; proceso que es necesario rehacer para captar los objetos en su objetividad y en la plenitud de sus relaciones.

"El hombre no conoce plenamente una doctrina si no lo ha encontrado él mismo o no ha él mismo rehecho la demostración. El ser una doctrina solamente comunicada a otros, no enseña verdaderamente a quien la recibe, hasta tanto que éste, con su propio raciocinio no la reconstruye y la rehace por sí mismo. He aquí el más grande precepto del que debería sacar provecho la escuela"<sup>923</sup>.

Reconstruir las diversas disciplinas significa *aprender a aprender*, pensando desde puntos de vistas específicos, diferenciados, valorados diversamente, teniendo en cuenta el pasado, viviendo en el presente y considerando el futuro, en un sentido individual y social. Estudiar no significa recargar la memoria con ideas intrincadas; sino aprender a pensar orgánicamente sobre la base de los hechos atenta y exhaustivamente investigados, observados, elaborados e interpretados por medios de teorías, conjeturas y métodos de trabajo, expresados con un lenguaje propio. Estructuralmente el estudio puede decirse correcto cuando concluye con organizaciones de ideas que reflejan la lógica interna y externa (contexto social) que poseen los objetos estudiados en su realidad orgánica.

Este modo de proceder es significativamente educativo. El sujeto que aprende, al enfrentarse con un objeto cultural estructurado, debe organizarse a sí mismo: debe mantener fija su atención, dominar su voluntad, aplicar su inteligencia para advertir las relaciones que constituyen al objeto. De este modo, la construcción (mental o manual y técnica) de un objeto, implica la construcción u organización de sujeto: la lógica (del ser y del funcionamiento) del *objeto*, en interacción constante, hace lógico el ser y el funcionar del *sujeto*. La estructura (real o inventada) del objeto (real, o inventado como en las matemáticas) estructura al sujeto; éste, en la medida en que se estructura, está en condiciones de operar sobre la estructura de los objetos y cambiarla.

La tarea del docente, por lo tanto, se halla en posibilitar al que aprende el acceso lógico y psicológicamente graduado, a la estructura o armado de los objetos (reales o conceptuales) o sistemas que se desean aprender en cada saber particular. El alumno o aprendiz debería reconstruir las disciplinas (en sus aspectos cognoscitivos, operativos, estructurales organizativos o epistemológicos), al mismo tiempo que las usa como instrumento de trabajo. Pero para lograrlo es necesario que el docente llame la

---

<sup>923</sup> ROSMINI, A. *Lógica*. O. C., n. 890. DARÓS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997, p. 197. DARÓS, W. *El hecho de conocer y el ser del conocer (Rosmini-Balmes)* en *Pensamiento, Revista de investigación filosófica*. Madrid, 1995, Enero-Abril, n. 199, p. 101-128. Cfr. BECK, E. et al. *Autonomous Learners: An empirical project* en *Zeitschrift für Pädagogik*, 1992, p. 735-768. BENNER, D. *Studien zur Didaktik und Schultheorie*. Weinheim, Munchen; Juventa-Verl., 1995. BROWNE-MILLER, A. *Learning to learn*. New York, Insight Book, 1994. BRUER, J. *School for thought: A Science of Learning in the Classroom*. London, The MIT Press, 1993.



atención del aprendiz, mediante el lenguaje, la observación y la práctica, en un proceso de metacognición, sobre estos aspectos.

El mismo docente no aprende su tarea sino de esta forma: mediante la reflexión sobre su propio hacer teórico-práctico. El docente es aquel que conoce el saber, en sus contenidos, en la práctica y en su estructura lógica o funcional: su tarea es graduarla y facilitarla con medios y "métodos que crean más oportunos" o adecuados al desarrollo psicológico de cada uno que desea aprender<sup>924</sup>. Es absurdo, en este ámbito, que un gobierno quiera imponer un método, igual para todos los alumnos y para todas las disciplinas. Esta era una –entre otras– de las causas por la que Rosmini fue un acérrimo defensor de la libertad de enseñanza, porque la misma búsqueda de la verdad lo exigía. Pero quien enseñara a no buscar la verdad y lo justo estaría empleando una "libertad bastarda", hija ilegítima del amor a la verdad. La docencia exige pues idoneidad y probidad para amar la verdad (esto es, llegar a saber lo que son las cosas) en todas sus formas<sup>925</sup>.

27. La construcción de los conocimientos es algo que realizan los seres humanos; pero no debe confundirse el *operar* del hombre (que es una actividad real del psiquismo del hombre) con el *sistema de conocimientos* que él construye. El sistema de conocimientos está marcado por el tiempo y las circunstancias que él vive. Es un sistema datable y tiene un autor, en cuanto a la forma que ha tomado el sistema de conocimientos. Pero el contenido de ese sistema, lo que afirma el sistema, se refiere a entidades (ideales o reales) que trascienden a la persona que construyó el sistema en un tiempo y circunstancias precisas. Un sistema de filosofía es, pues, siempre una construcción en un tiempo, pero su contenido puede referirse a algo que trasciende su tiempo.

En el caso de la filosofía rosminiana, fue Rosmini quien construyó su sistema filosófico; pero el contenido de este sistema afirma que el ser ideal que fundamenta toda inteligencia, está más allá de todo ente temporal, y este principio no es construido por el hombre, sino solamente descubierto por él<sup>926</sup>. Una ciencia o una filosofía es un sistema de conocimientos, construido por el hombre, pero *no debe confundirse al constructor con lo construido y con el principio en el que se funda el sistema construido*. El constructor es real, el sistema es ideal. La idea del ser ha sido descubierta conscientemente y hecha inicio de un sistema de explicación filosófica por Rosmini; pero la idea del ser no es una creación humana realizada por un acto creativo de Rosmini. Rosmini parte de una concepción integral del hombre que es real, como sujeto finito e histórico; pero que en él se halla un elemento (*la idea del ser*) que lo trasciende, y en él está el reconocerlo, haciéndose de este modo un sujeto moral. El ser es, pues, en su misma esencia, realidad, idealidad, moralidad. *El hombre construye (ordena y en parte la inventa) su realidad, sus conceptos y su moralidad; pero hay algo que no construye sino que le es inicialmente dado: el ser (inicial e ideal)*. Este ser hace inicialmente ser inteligente al hombre y hace que sea un sujeto que se siente (su sentimiento fundamental)<sup>927</sup>.

28. Quienes confunden lo real con lo ideal, el contenido con la forma que lo contiene, estiman que la idea que se refiere a lo temporal es ella misma temporal. Coherentemente con esto deberían afirmar que *la idea de frío es fría*, que *la idea de fuego que ma* la mente que la produce. El contenido de una actividad psíquica de sentir es algo

<sup>924</sup> ROSMINI, A. *Sulla libertà dell'insegnamento*. Roma-Aquila, Japadre, 1987, p. 89, 99.

<sup>925</sup> ROSMINI, A. *Sulla libertà dell'insegnamento*. O. C., p. 78, 129.

<sup>926</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 1468-1472.

<sup>927</sup> ROSMINI, A. *Teosofia*. O. C., Vol. IV, Libro III, n. 1290. Vol. I, Libro I, n. 188. Cfr. OTTONE-LLO, P. P. *L'ontologia di Rosmini*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1989. Cfr. BOZZETTI, G. *La concezione rosminiana dell'essere* in *Opere Complete, a cura di M. F. Sciacca*. Milano, Marzorati, 1966, Vol. III, pp. 2564-2568.



sentido, tan real la actividad como aquello en lo cual termina esa actividad; pero el contenido de una idea es ideal y no se identifica con la actividad psíquica con la cual se la descubre o actúa. Para Rosmini, se trata de dos formas esenciales y diversas de ser: la forma de la realidad (en la que se actúa y se siente) y la forma de la idealidad (con la que se presenta lo inteligible en la mente). *La mente no se agota pues en su realidad psíquica ni en el principio –sujeto- real que actúa, sino que ella termina en algo que no es real, sino ideal (la idea del ser)*, la inteligibilidad del ser, en el ser en cuanto él es inteligible, posibilidad para que la mente humana conozca).

Por el contrario, si la mente humana es pensada como un sujeto que siente y un psiquismo que se reduce a la actividad del hombre, todo es relativo a ese sentir y a esa actividad; absolutamente todo se fundamenta en el hombre y en sus cambios. De este modo se explican los cambios y las evoluciones del pensar humano; el hombre es pensado como dado y como ya cognoscente, por el hecho de nacer; pero no se da razón de su dimensión trascendente que lo hace posible. Quien parte (punto de partida) de una concepción empírica e historicista del conocimiento termina también en ella (punto de llegada), pues desde el inicio ha excluido toda otra dimensión del ser que la supere, y todo lo ideal que parece superarla quedará despiadadamente reducido a ilusión o producción humana abstracta.

“El sistema al que se llegue de este modo no es una realidad primaria, como la noción de punto geométrico, será una ficción o artificio de nuestra elaboración. En todas nuestras indagaciones posteriores, por lo tanto, nuestro punto de partida serán las empresas vivientes, en desarrollo histórico, dentro de las cuales los conceptos hallan su uso colectivo, y la validación de nuestros resultados será referida a nuestra experiencia en esas empresas históricas”<sup>928</sup>.

Ahora bien, desde el punto de vista de la filosofía de Rosmini, todo lo que explica el accionar del hombre es materia para el saber científico, pero no para la filosofía que debiera reflexionar acerca de las condiciones últimas que hacen posible este accionar.

29. **E**n la concepción rosminiana del conocimiento de un ente, este conocimiento *se construye*, sobre los *dos supuestos previos innatos* que constituyen al hombre: a) el *sentimiento fundamental* de nuestro cuerpo (dentro del cual se dan los sentidos, las sensaciones y percepciones)<sup>929</sup>; y b) la *idea del ser indeterminado* (que al aplicarse espontáneamente a lo sentido genera la percepción intelectual, esto es, la determinación del sentir, por lo que se obtiene una sensación y la determinación de la idea del ser por lo que se obtiene una idea más determinada). Esta construcción es espontánea, anónima, pues el sujeto no entra como objeto de lo conocido: *lo que* con ella se conoce es un ente objeto, aunque en la forma de conocerlo esté signado por los intereses y preocupaciones del sujeto.

Esta construcción no es consciente. Para que una construcción mental sea *consciente* se requiere que alguien con el lenguaje (o la realidad en su problematicidad) llame la atención sobre lo ya conocido. Por otra parte, un objeto no se conoce plenamente con una percepción sola. *El sujeto cognoscente no es pasivo, sino que opera proyectándole creencias, anticipaciones (a partir de sus experiencias y conocimientos previos) acerca de cómo es o puede ser un objeto, construye hipótesis o conjeturas acerca de qué es o cómo es un ente*. Se requiere considerar al objeto de diversos pun-

<sup>928</sup> TOULMIN, ST. *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, Alianza, 1979, p. 96.

<sup>929</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. O. C., n. 71-725. BRUGIATELLI, V. *Il sentimento fondamentale nella filosofia di Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1996, n. I, p. 221-246; II, p. 431-456. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954 n. 50, 138-139.

tos de vistas, operar con él y advertir las variadas formas de funcionar para confirmar las hipótesis o conjeturas del sujeto. Un conocimiento no confirmado o refutado (criticado) es solo *creencia de conocer* un objeto y ésta puede ser tanto verdadera como falsa.

30. La *verdad empírica* es la adecuación entre lo que pensamos (creemos, conjeturamos, esquematizamos operativa y conceptualmente) de una cosa y lo que la cosa manifiesta ser al funcionar (o al ser manipulada de diversas formas o con diferentes experimentaciones). El ser real de las cosas hace entonces verdaderas nuestras conjeturas. "Sería sin embargo erróneo creer que con este nombre de *verdad* se entiende solamente la *realidad*. Ésta no es más que una parte de aquélla. La verdad abraza más: tiene su historia y su poesía"<sup>930</sup>. La verificación es, pues, el proceso histórico por el que se hace patente la verdad de los entes en su historia y circunstancias concretas.

La *verdad formalmente es la inteligibilidad de la cosa* que se nos hace presente a través de diversos métodos: la *verdad ontológica* (lo que la cosa es) posibilita la *verdad conceptual* (lo que pensamos que es) y *lógica* (lo que es sin contradicción en sus conceptos). La verdad lógicamente primera (no consciente) es la verdad del ser: la constatación de que el ser es y no puede no ser al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista. La "manipulación" de una relación mental ( $2 + 2 = 4$ ) se verifica cuando advertimos que entre sus conceptos no existe contradicción, sino coherencia, igualdad. La verdad de lo que pensamos de un ente se halla pues fundada en ese ente (es el ente mismo en su inteligibilidad); pero la forma de lograrla es el resultado de una construcción instrumental humana.

Sobre lo conocido conscientemente se puede *operar abstracciones*, esto es, *consideraciones por separado*, acerca de lo que es la cosa: podemos considerar que este hombre es rubio dejando de considerar todo lo demás. Las abstracciones, (no en cuanto al contenido abstraído, sino en cuanto son formas de conocer), no pertenecen a los entes; sino a las formas de conocer humana y, como tal, existen solo en la mente humana.

Entre estas formas de conocer, Rosmini recuerda: 1) la forma *realista*, por la cual el sujeto estima que las cosas existen tan cual las conoce, pero independientemente del sujeto que las conoce: sin el conocimiento del sujeto (forma *anoética*). 2) La forma *dianóética*, por la cual se reconoce que las cosas conocidas no existen como conocidas, sino en relación con un sujeto para quien son conocidas. 3) La forma *dialéctica* de conocer, por la cual –dada la limitación de la mente humana– se objetiva, entificándolo en sí, a lo que en realidad no es objetivo, como cuando se habla de "el verde" de una hoja<sup>931</sup>. La mente humana, en su limitación, no puede conocer nada sino considerándolo primeramente como un objeto, aunque en la realidad sea un sujeto.

31. La comprensión es una construcción. Implica partes dentro de un todo. La comprensión, pues, no se da por mera o automática percepción, sino por captación de las relaciones: es allí donde surge el significado, cuando el significante remite a lo significado, y éste es captado en un contexto con sentido. El primer sentido intelectual objetivo, el primer y más universal contexto, se manifiesta cuando se capta el sentido de la no contradicción entre los conceptos. Sobre esta base, de la cual tomamos conciencia lentamente, se construye todo el edificio conceptual humano y lógico.

---

<sup>930</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo de la metódica*. O. C., n. 409.

<sup>931</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, n° 1023-1024. ROSMINI, A. *Teosofía con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. III, n. 377.

## Dos formas de conocimiento

32. Hay dos formas de entender el conocimiento: *el conocimiento como objetivo o verdadero*, fundado en lo que cada ente es, y el conocimiento *entendido subjetivamente como asentimiento o persuasión*, como afirmación de un sujeto frente a un objeto. Esta última forma de conocer se funda en la actividad del sujeto y genera las creencias, las conjeturas. Esta forma de conocer tiene *implicancias no solo intelectuales, sino también morales*. En realidad, el niño y el hombre al construir sus conocimientos *construye también un aspecto de su personalidad*.

El sujeto construye conocimientos, pero también construye errores. El asentimiento puede ser dado, en efecto, por el sujeto en forma ciega o gratuita y entonces lo afirmado resulta ser falso, en cuanto y en tanto se apoya en una razón falsa<sup>932</sup>.

“El sujeto inteligente interviene para constituir todo conocimiento con su propia actividad: en la intuición (de la idea del ser) es simplemente receptivo; en la percepción es pasivo y comienza también a ser activo, no de actividad voluntaria, sino natural, pero en la reflexión, la actividad del sujeto es mucho mayor. Él por sí mismo se mueve hacia el objeto para tomarlo y hacerlo suyo: este tomar posesión del objeto y apropiárselo, hace que el conocimiento llegue a ser una disposición que el sujeto se da a sí mismo. Porque el esfuerzo puesto en él, la posesión de él, y casi el dominio, es toda operación y actitud subjetiva. Tal es el verbo de la mente: es una afirmación del sujeto”<sup>933</sup>.

El *error* consiste en un acto del sujeto, el cual pronuncia que una cosa existe, cuando ella no existe o viceversa. Si el sujeto afirma con su voluntad o espontáneamente el ser y los límites que tiene un ente, entonces lo afirmado en el conocimiento es verdadero; si lo que afirma el sujeto no es adecuado al ser que conoce y que tiene el ente, entonces la afirmación no es verdadera. Las condiciones para el surgimiento de una verdad se van dando en la medida en que el sujeto distingue conscientemente: 1) su idea o representación de un objeto, de 2) el objeto mental o empírico. Sin la conciencia de esta distinción no hay conciencia de conocer y de la verdad o de la falsedad. La *verdad formal* es la que excluye la contradicción entre los las ideas; la *verdad empírica* excluye la contradicción entre lo pensado (idea, objeto ideal) y la realidad (objeto sentido, real, empírico) a la cual se refiere lo pensado.

Crear saber, afirmar saber, no es saber. El saber o es verdadero o no es saber, sino creencia de saber<sup>934</sup>. Es cierto que los errores pueden cumplir una función de motivación didáctica; pero no en sí mismos, sino en cuanto son reconocidos como tales y generan un conflicto cognitivo. El error exige entonces reorganizar de otra manera los conocimientos.

Amar a la verdad implica dar el asentimiento a lo que se conoce cuando hay razones para darlo y suspender el juicio de asentimiento cuando no hay razones para asentir. La construcción de los conocimientos no termina entonces siendo una cuestión solamente de formación intelectual, sino que es también una forma de construcción moral.

33. En este contexto, resulta ingenua la propuesta de Locke sobre el conocimiento, donde es suficiente ver para captar las cosas como son en sí mismas: “Conocer las cosas como son en sí mismas”. En el empirismo el valor del conocimiento se funda

---

<sup>932</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 226. ROSMINI, A. *Psicologia*. O. C., n. 1498. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Bertolotti, 1875-1876, n. 1303. ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. Torino, Unione Tipografica, 1883, p. 273.

<sup>933</sup> ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. O. C., p. 531.

<sup>934</sup> ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. O. C., p. 528. ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 225, 227, 100-101, 139-140.

en la evidencia perceptiva, por lo que “conocer es ver... por la evidencia que produce la convicción que nos provoca”<sup>935</sup>. De aquí que no es una recomendación didáctica satisfactoria el “que (un alumno) use sus ojos” con buena voluntad<sup>936</sup>. Se requiere una creciente actitud de crítica ante la construcción del conocimiento.

También el mero constructivismo *psicológico* –hoy tan en auge- es parcial si en él se pretende agotar todas las instancias del constructivismo.

“Un profesor constructivista que favorezca este proceso sería el que asume que el alumno debe tener experiencia en formular hipótesis y en predecir, manipular objetos, plantear cuestiones, investigar e inventar, con la finalidad de que desarrolle nuevas construcciones...”

“Una vez que el docente constructivista sabe ‘donde’ se encuentra el alumno, ha de promover el conflicto cognitivo como forma de aprender”...<sup>937</sup>

Por ello, paradójicamente, el docente que asume una teoría constructivista de los conocimientos tiene presente las condiciones psicológicas de los alumnos; pero para que puedan *superar su subjetivismo psicológico* y comprender, en lo posible, la realidad con objetividad. Porque si bien el saber humano es una organización construida, por los sujetos, el contenido de ese saber pretende ser objetivo, “se caracteriza por no contemplar el subjetivismo humano en el proceso de construcción de la realidad”<sup>938</sup>.

Si bien ante un problema surgen, en diversos sujetos, diversas interpretaciones, la forma de enfrentarlo –en tanto y en cuanto- es análogamente semejante, que posibilita una estrategia didáctica constructivista semejante que implica: 1) *analizar* el problema (el conflicto entre lo que sucede y lo que se estima que teóricamente debería suceder) en un determinado sector; 2)  *sintetizar* los fenómenos, datos, hechos, informaciones, creando una hipótesis, conjetura o interpretación que le dé coherencia (la creatividad en este momento es un aspecto fundamental de la construcción de los conocimientos); 3) pero también es fundamental *someter a prueba* (de coherencia confirmatoria o falsadora) las conjeturas elaboradas; 4) se requiere *realizar luego nuevas aplicaciones* a variados casos, siempre en diálogo y actitud crítica con las opiniones de los demás. Este es el proceso que utilizamos desde que nacemos ante los problemas cotidianos y que los científicos perfeccionan. A este proceder didáctico le podría llamar “de base epistemológica”, pues tiene en cuenta la construcción tanto del sujeto como de la estructura del conocimiento, social y lógicamente validado<sup>939</sup>.

<sup>935</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 235 y 251.

<sup>936</sup> LOCKE, J. *Of the Conduct of Understanding*. O. C., p. 266, 147.

<sup>937</sup> HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico* en *Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 57. COLL, C. *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?* En *Propuesta Educativa*, 1993, n. 8, p. 48.

<sup>938</sup> HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico* O. C., p. 59. GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 22.

<sup>939</sup> Cfr. DARÓS, W. *Enquadre epistemológico de la didáctica experimental*, en *Didáctica Experimental*. Rosario, 1981, n° I, p. 31-64. DARÓS, W. *La construcción de los conocimientos y currículum de base epistemológica* en *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Rosario, 1993, n. 7, p. 5-53. DARÓS, W. R. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Ediciones Matética, 1983. DARÓS, W. R. *Introducción a la Epistemología Popperiana*. Rosario, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, 1996. DARÓS, W. *Ciencia y teoría curricular* en *Enseñanza de las Ciencias* de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1996, n. 14(1), p. 63-73. LINK, F. (Director del Curriculum Research Association, Washington) *Le programme d'enrichissement instrumental: Stratégie d'amélioration cognitive et scolaire* en OCDE. *Apprendre à penser, penser pour apprendre*. Paris, CERI, OCDE, 1993, p. 63. APARICIO, J. *El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza en Tarbiya*, 1995, n. 10, p. 23-28. FENU, C. *Il problema della creazione nella filosofia di Rosmini*. Stresa, Ediz. Rosminiane Sodalitas, 1995.

*Aprender sobre una base epistemológica* requiere cualidades psicológicas en el sujeto que, al tiempo que lo hacen crecer desarrollando sus posibilidades próximas, lo organizan como sujeto y como persona. Proceder científicamente, en efecto, exige al sujeto que aprende, desde el punto de vista psicológico: 1) imaginación que no piense solo en lo útil, sino en generar teorías que hagan comprensible lo problemático (lo que implica apreciar, en un primer plano, la creatividad, el acto poético, y la teoriedad o contemplación del posible ser de las cosas); 2) capacidad de sorprenderse e interesarse por las cosas, 3) ponerse a sí mismo y a sus propias ideas en discusión; proponer problemáticamente lo obvio; 4) concentrarse, 5) experimentarse como generador de los propios actos; 6) nutrir confianza en sí mismo, 7) aceptar los conflictos, tener resistencia a la frustración, ante el rechazo de los resultados o de la información; 8) proceder objetivamente, librándose de personificarse en las ideas que propone y deshacerse de los problemas extraños al tema; 9) evitar la parálisis tanto de la hipercrítica y como la de lo fácil; 10) abrirse a la experiencia y responder con toda la personalidad; 11) querer aprender y, en consecuencia, renunciar a los esquemas autoprotectores que no someten a refutación el propio proceder y lo encapsulan en el dogmatismo; 12) tomar conciencia, examinar y valorar serenamente el propio proceso lógico de aprender en diálogo con los demás; 13) hacerse preguntas y no descartar apriorísticamente lo aparentemente absurdo; 14) empeñarse en construir el conocimiento con cierto optimismo crítico<sup>940</sup>.

En resumen, construir los conocimientos exige, a partir de un problema, la valoración de todas las capacidades creativas y personales; pero, al mismo tiempo, la necesidad de disciplinar el pensamiento con recursos lógicos y epistemológicos.

34. *La reflexión sobre los problemas*, afirmaba Rosmini, *es el único y universal camino del saber*. La reflexión “no consiste en el ejercicio de la sola memoria y de la imaginación”. La materia del saber vale muy poco si no es trabajada con la reflexión. La imaginación, entendida como capacidad creadora, inventora, es útil cuando está dominada por la fuerza del pensamiento que luego la somete a prueba. “Aprende quien se ejercita en tener firme el pensamiento sobre el problema que se propone”. Aprende quien no cesa en la reflexión sobre el problema y busca los instrumentos para su posible solución, manteniendo la coherencia<sup>941</sup>. “Las ciencias son el producto del pensamiento reflexivo y libre”<sup>942</sup>. Ellas fueron y son construidas y reconstruidas (individual y socialmente) por los hombres; y, una vez construidas, constituyen ayudas para que se construya y reconstruya la mente del hombre. En este proceso, los que aprenden *se socializan* (confrontando sus ideas previas con las ideas científicas vigentes) al tiempo que *se personalizan* (pues les exige tener un pensamiento creativo y crítico).

Es a partir de *saberes específicos* (prácticos y teóricos), críticamente reconstruidos, como la inteligencia se robustece y comienza a conquistar cierta libertad intelectual, a adquirir el espíritu crítico del proceder científico. La *libertad intelectual* no se adquiere por decreto: es una conquista por la que el sujeto, dominando mentalmente la comprensión de la realidad objetiva, logra también y como efecto, la conquista a sí mismo, y puede luego tomar distancia del mundo que lo rodea. Este dominio de sí es lo

---

<sup>940</sup> Cfr. DARÓS, W, *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Rivista Rosminiana di Filosofia e di Cultura*, 1996, Fasc. I, p. 15- 48. DARÓS, W. *El hecho de conocer y el ser del conocer (Rosmini-Balmes) en Pensamiento, Revista de investigación filosófica*. (De la Universidad de Comillas). Madrid, España, 1995, Enero-Abril, n. 199, p. 101-128.

<sup>941</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Roma, Città Nuova, 1995, n. 881-883.

<sup>942</sup> ROSMINI, A. *Logica*. O. C., n. 1. Cfr. AA.VV. *Constructivismo y ciencia en Temas educativos*, 1993, n. 9. BARRON RUIZ, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos en Revista de Educación* (Madrid), 1991, n.294, p. 301-322. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48. MELLANO, V. – CARRACEDO, D. *Contribuciones de la filosofía de la ciencia a la didáctica de las ciencias en Enseñanza de las ciencias*, 1993, n. 11(3), p. 331-339.

que tiene verdadero valor formativo, logrado mediante la estructuración (no la supresión) de las fuerzas emotivas, la organización lógica (no absurda) de la conducta.

En este contexto, se puede hablar de un constructivismo donde se interestructuran el psiquismo del que aprende con el conocimiento organizado y viceversa. Se excluye pues tanto un constructivismo subjetivo (donde solo interesa el activismo del sujeto) como un constructivismo objetivista (donde lo que interesa es el conocimiento por el conocimiento mismo)<sup>943</sup>.

35. El constructivismo, pues, no puede ser visto como una teoría solamente mental, psicológica, biológica o social de la mente: el implica además una idea filosófica de ser humano y de sociedad.

El proceso de aprendizaje humano socializado ya no es un aprendizaje psicológico que espontánea o naturalmente se produce. El niño abandonado a sus fuerzas no avanzaría mucho en las exigencias de un aprendizaje formal. En este contexto, el alumno no es el centro único y la norma del proceso de aprendizaje. Se debe *partir* de la situación psicológica y social del alumno; pero se debe *llegar* a comprender la estructura lógica y epistemológica de lo que se aprende.

“Es una fe mitológica en el desarrollo natural y espontáneo del proceso educativo en el educando, lo que fuerza a imponer como norma reguladora el modo de obrar propio del educando; pero esa fe mitológica solo prospera en una falsa concepción psicologista del proceso educativo... Una vez más reafirmamos que ese proceso no consiste en un desenvolvimiento psicológico y natural del educando, sino en un proceso cultural desplegado como progresiva comprensión discursivo-racional de la cultura objetiva; y en este plano, no tiene vigencia ningún dinamismo interior que impulse el desarrollo desde el mismo educando”<sup>944</sup>.

Una *visión integral de la educación humana* implica el problema de la perfectibilidad no espontánea del ser humano, de la objetividad de la verdad de los entes cognoscibles, de la solidaridad de la ayuda docente y social, de los valores implicados (científicos, morales, estéticos, etc.) que hacen valioso el proceso de aprender.

Se tendría una estrecha concepción del constructivismo si se lo viera solo como una teoría psicológica o como una técnica o una estrategia para construir conocimientos según las diversas etapas evolutivas del desarrollo psicológico del niño.

“Creemos que resulta necesario profundizar en la distinción entre lo que podría llamarse tres tipos distintos de constructivismo: el filosófico, el psicológico y el educativo.

- a) La posición filosófica o epistemológica general que ha inspirado el trabajo empírico de tipo psicológico y que a su vez se ve refrendada por éste.
- b) Las conclusiones que se derivan de la investigación psicológica evolutiva o cognitiva sobre la adquisición de conocimiento, y
- c) Las implicaciones de dichas investigaciones para la actividad educativa y las investigaciones sobre las condiciones en las que se aprenden y enseñan nuevos conocimientos”<sup>945</sup>.

---

<sup>943</sup> DUSCHI, R. *Más allá del conocimiento: Los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual* en *Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 3-14. FLORES OCHOA, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia, Mc Graw-Hill, 1994.

<sup>944</sup> CRISTOBAL SEBASTIAN, A. *Filosofía de la educación*. Madrid, Rialp, 1965, p. 324. Cfr. MATTHEWS, M. *Vino viejo en botellas nuevas: Un problema con la epistemología constructivista* en *Enseñanza de las ciencias*, 1994, n. 12(1), p. 79-88.

<sup>945</sup> CARRETERO, M. – LIMÓN, M. *Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica* en RODRIGO, M. – ARNAY, J. *La construcción del conocimiento escolar*. O. C., p. 139. KAPLAN, C. *Inteligencia, escuela y sociedad* en *Propuesta Educativa*, 1997, n. 16, 24-33. PERALTA, O. *Una propuesta educativa sociocultural de desarrollo infantil* en *Cultura y Educación*, n. 6-7, p. 117-132.



36. En resumen, nos parece que el constructivismo no puede quedar reducido a la teoría piagetiana. Por nuestra parte, consideramos que (referido a la forma filosófica de entender) una teoría del constructivismo no puede prescindir de aclarar:

- a) Una concepción del conocimiento, en la que *participan un sujeto activo* y un *objeto* de conocimiento; en la cual uno no se confunden con el otro ni se reduce al otro. *No hay conocimiento sin la distinción de sujeto y de objeto*, aunque esta distinción puede no ser consciente en quien conoce. Identificar el sujeto cognoscente con el objeto conocido o es un idealismo (donde lo real se confunde con lo ideal) o es un sensismo (donde el conocer es reducido al sentir).
- b) El conocimiento es: 1) el *acto* (el conocer), 2) de un sujeto que termina en 3) un objeto (lo conocido). Al realizarse este acto *el sujeto no es consciente de sí*, pues el objeto de este primer acto no es el sujeto sino el objeto conocido. El primer acto de conocimiento es *directo* (y puede llamarse *intuición*). El conocimiento reflexivo o consciente es un *acto segundo* que toma por objeto al acto primero. El primer acto de conocimiento debe ser pensado como existiendo por la presencia constitutiva de un objeto en sí inteligible (la idea del ser): ese acto y ese objeto hacen al ser humano inteligente.
- c) El conocimiento implica un objeto conocido y una forma de conocerlo. No se puede hablar de constructivismo sin especificar que objeto es el que se pretende construir. Reducir todos los objetos a objetos formales es un *idealismo*; reducir todos los objetos a objetos reales es un *realismo*. En la concepción ontológica de Rosmini, el ser posee tres formas a él esenciales, que se implican pero se distinguen: la forma real de ser, la forma ideal de ser y la forma moral de ser. La concepción filosófica de Rosmini no es, por lo tanto, ni un realismo ni un idealismo ni un moralismo; sino una filosofía de la integralidad<sup>946</sup>.

Ahora bien, el *objeto conocido (o mental)* es siempre una idea, un medio para conocer. Pero esa idea (que en cuanto ha sido elaborada o interiormente gestada se llama concepto) puede tener como *referencia y contenido un ente real* (físico, sensible: una montaña) o *ideal* (una idea, el contenido de un concepto simple o complejo, con una existencia solo intramental); o bien puede referirse a un *objeto construido con materiales y con ideas* (una silla, la página de un libro, una computadora, un billete de cien dólares). Los objetos del pensamiento además de referirse a entes físicos e ideales pueden, pues, implicar una referencia a ambos aspectos: así resultan los entes morales, sociales, históricos, etc. Los objetos sociales se apoyan en un referente sensible, pero se fundan en el consenso social e históricamente establecido.

Construir un concepto es frecuentemente (excepto, en parte, cuando percibimos el ente físico) un proceso mental complejo de construcción sobre un objeto ya construido. En este caso, *"comprender" implica reconstruir mentalmente el proceso de construcción* (físico, social, moral). Esto es, en última instancia, lo que afirma el constructivismo: *conocer no es copiar, no es un percibir pasivamente un objeto; sino proceder activa e intelectualmente a pasar por todos los pasos que constituyeron*

---

<sup>946</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Sistema de filosofía en Introducción alla filosofía*. Roma, Città Nuova, 1979. ROSMINI, A. *Teosofía con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. I-IV. CAMILLONI, C. *Filósofos del ser triádico: San Agustín, Rosmini, Sciacca*. Córdoba, Edición del autor, 1995. DARÓS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997. DARÓS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998. DARÓS, W. *Ser (del conocer) y los entes en A. Rosmini. Confrontación con el pensamiento de M. Heidegger en Estudios Filosóficos*, n. 119, 1993, p. 63-100.



a ese ente que deseamos conocer. Esta afirmación encierra una concepción clásicamente filosófica: *conocer algo implica conocerlo en su esencia*, esto es, en todo el armazón (en todos sus elementos y formas) que lo constituye con las circunstancias que lo constituyen. Las esencias de los entes, (exceptuamos entonces la esencia del ser) no se intuyen en su complejidad con un solo acto, sino que requieren que con la mente y los sentidos percibamos y construyamos las relaciones de todos sus aspectos. Ya Aristóteles criticaba a los primeros filósofos griegos que pensaron que “lo semejante se conoce con lo semejante”: que el psiquismo para conocer el agua tenía que ser agua y para conocer el aire tenía que ser aire. Estas cuestiones dieron origen a la pregunta ¿qué es el conocimiento? La cosa conocida, en efecto, parece tener una naturaleza totalmente distinta de las cosas reales sentidas. Platón hizo entonces la hipótesis de dos mundos con dos formas de ser (realidad-idealidad) irreducibles la una a la otra. Aristóteles unificó estas formas admitiendo una potencia de conocer (que era como la luz inteligible) y las cosas cognoscibles por esa luz. Pero concibió *pasivamente* esa forma de conocer: en la forma de quien contempla un espectáculo (forma teórica, pues  $\theta\epsilon\omega\rho$ /j era el espectador). Sin decir mucho más sobre lo que era la potencia de conocer en sí misma, Aristóteles pasó rápidamente a explicar las formas de conocer: nuestra investigación, afirmaba, debe comenzar por estudiar las formas en que se mueve la mente al conocer<sup>947</sup>. Pero bien sabemos que el conocer no se confunde con el ver. Conocer, en una situación problemática, no es un acto espontáneo.

No se puede pues hablar de la construcción de un objeto de conocimiento, *sin especificar de qué clase de objeto se habla*: de un objeto real, de un objeto-idea, de un objeto moral o social, por ejemplo. Un realista estima que un hecho real no necesita de nuestros enunciados y de nuestros conceptos para existir, pero una idea o un enunciado necesita de hechos reales para ser empíricamente verdadero.

Si afirmamos que construimos el concepto referido a una *entidad real*, por ejemplo el concepto de “montaña”, nos referimos a la *construcción psicológica* (a las dificultades para conceptualizar un objeto, quizás por la grandeza o poca familiaridad con ese objeto) de la *forma lógica* del mismo (los elementos que entran en su comprensión y la extensión que tiene: por ejemplo, ¿una montaña es lo mismo que un cerro, una colina, una cuchilla?). En este caso, la realidad sirve de referencia para discutir lo correcto o incorrecto de nuestra conceptualización.

Si, por el contrario, afirmamos que construimos el concepto de una *entidad ideal*, por ejemplo, de *número* (o cantidad abstracta), entonces nos referimos a algo que construimos en su forma (mental y abstracta) y en su contenido (cantidad ideal idéntica en sí y ordenada respecto de otro número). En este caso, la coherencia o incoherencia de los elementos que lo integran sirve como referente para la validez del concepto formal.

Si, por otra parte, afirmamos que construimos un concepto de una entidad *moral o social*, entonces nos referimos a la construcción de un concepto cuyo valor hace referencia a los sujetos y su relación con el consenso que ese concepto recibe de los mismos. Un acto es moralmente justo cuando, conocido un ente por la inteligencia, la voluntad libre consiente en reconocerlo como es (y, en coherencia con su ser, en reconocerlo como debe ser): reconstruir ese concepto es captar y recorrer mentalmente ese proceso de constitución. No habría justicia social si no hubiese injusticia natural; esto es, no se pretende tender a igualar las cosas; si no estimamos que hemos nacido en una situación construidamente desigual que pasa por ser natu-

---

<sup>947</sup> Cfr. ARISTÓTELES. *De anima*, I, 3, 405 b 31. ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato*. Roma, Città Nuova, 1995. DARÓS, W. R. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984, p. 59. PADOVANI, U. *Metafisica classica e pensiero moderno*. Milano, Marzorati, 1981.

ral. Un acto es social cuando es constituido por un sistema de reglas consensuadas (tácita o explícitamente) por un grupo: construir ese concepto implica captar y recorrer mentalmente ese proceso de constitución<sup>948</sup>. En este contexto, es una exageración y un reduccionismo afirmar que "todo es una construcción social"<sup>949</sup>.

- d) La construcción de los conceptos tiene *condicionantes* en su elaboración: sociales (el lenguaje, el diálogo, la discusión, etc), psicológicos (las referidas al estado evolutivo del psiquismo de quien construye un conocimiento; por ejemplo, el egocentrismo, el animismo, etc.); biológicos (neuronal, nutricional, etc.). Una condición que pasa, sin embargo, desapercibida es la *condición de posibilidad metafísica*, esto es, la condición *fundante última* del conocer. Esta condición se refiere a lo que nos hace cognoscente; no al modo o forma en que conocemos y construimos los diversos conocimientos. Generalmente se toma al conocer como a un hecho que se da por el mero hecho de que el hombre vive: en el mejor de los casos, se le añaden explicaciones desde diversas ciencias (biología, sociología, psicología, etc.). Si se estima que estas explicaciones científicas no requieren una explicación ulterior, se tiene entonces una filosofía positivista e inmanentista, según la cual las ciencias cubren toda la necesidad de saber y de explicación de los fenómenos, y las explicaciones ulteriores son meras ilusiones o fantasías.
- e) Son, por lo tanto, insuficientes, desde un punto de vista filosófico, las explicaciones del constructivismo referidas a un solo autor (Dewey, Piaget, Ausubel, Vygotsky, etc.). El constructivismo es una teoría sobre la construcción del conocimiento que, como tal, implica –tácita o expresamente– una concepción de lo que es el conocimiento. Ahora bien, este *ser* del conocimiento no se agota en las explicaciones de una u otra ciencia (psicología, sociología, historia, psicogénesis, etc.). Al constructivismo subyace una filosofía que es necesario manifestar, pues el negarle esa interpretación filosófica lo encuadra en una filosofía paradójicamente negadora de la filosofía: el Positivismo<sup>950</sup>.
- f) En la concepción rosminiana del conocimiento, el poder conocer es una posibilidad dada por la idea del ser. Una vez explicada esta causa última y metafísica del conocer (que fundamenta el uso del principio de no contradicción), se debe explicar activa y constructivamente el conocimiento de los entes. Todo conocimiento posterior de nuestra potencia de conocer, es el resultado y el término de actos (de una actividad) que generan inmaterial e interiormente las estructuras, las partes y su organización funcional, del ente exterior, objeto de conocimiento. El armado de lo que es un objeto complejo requiere tiempo, experiencias, aproximaciones hipotéticas a partir de conocimientos previos y rectificaciones; pero es lógico que esta construcción no puede ser una deformación de lo que es el objeto, si pretende ser un cono-

---

<sup>948</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Scritti Politici. La costituzione secondo la giustizia sociale. Sull'unità d'Italia. La costituzione del Regno dell'Alta Italia*. Stresa, Edizione Rosminiane, 1997. Los hechos como el dinero, el billete de papel moneda, son objetivos desde el punto de vista del conocimiento (existen como objetos sociales conocidos, consensuados y reconocibles, con una base física); aunque la existencia del dinero es socialmente construida por los sujetos, y en esa medida ontológicamente subjetiva. "La realidad socialmente construida presupone una realidad no socialmente construida" (SEARLE, J. *La construcción de la realidad social*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 197).

<sup>949</sup> "Decir que todo es una construcción social es afirmar que nuestras prácticas lingüísticas están tan unidas a otras prácticas sociales que nuestras descripciones de la naturaleza, como las de nosotros mismos, serán siempre una función de nuestras necesidades sociales. Decir que toda aprehensión es una cuestión lingüística equivale a decir que todo nuestro conocimiento es del tipo de lo que Russell denominó 'conocimiento por descripción'". (RORTY, R. *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Bs. As., FCE, 1997, p. 44-45).

<sup>950</sup> MARTÍNEZ, A. *Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del Positivismo?* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 28, p. 5-15. PERAFÁN ECHEVERRI, A. *Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard en Pedagogía y Saberes*, 1994, n. 5, p.15-24.

cimiento verdadero. Aprender, en este contexto, no es “construir modelos para interpretar la información que recibimos”<sup>951</sup>, implica también hacer interactuar el modelo mental con la realidad ajustando tanto las ideas como los intentos por cambiarla.

37. El constructivismo, que aparenta ser una concepción psicológica y didáctica, implica, pues, también una teoría filosofía que es conveniente hacer explícita, para que se hagan patente sus limitaciones. Entre otros beneficios nos traerá el de aprender a pensar y el de pensar para aprender<sup>952</sup>. Mas el aprender a construir conocimientos, finalmente, de poco sirve si con ellos no se construyen las personas capaces de autodeterminación<sup>953</sup>.

Al alcanzar el dominio mental de las formas de pensar se adquiere, en efecto, una nueva dimensión de la persona. El pensamiento trasciende el aspecto empírico marcado por las percepciones y puede aplicarse a conceptos y formulaciones abstractas, ayudado del lenguaje, pero trascendiéndolo a su vez.

El desarrollo mental implica no solo la construcción de conocimientos; sino además la concatenación lógica de los sistemas de representación mental y simbólicos, implicados en el razonamiento propio pero formalizado lógicamente. El pensamiento va construyendo entonces una consistencia racional, lógica, en la mente activa e intelectual. En la coherencia se disuelven las contradicciones y esto genera consecuencias psicológicas de mayor estabilidad, afirmación y seguridad personal.

La mente que construye sus conocimientos con lógica (aunque ésta no es la única forma de construirlos) tiende a pensar por sí mismo, pero regido por la pauta de la no contradicción. El sujeto se siente dueño de un instrumento sólido que le infunde cierta seguridad psicológica. Pero a esta coherencia interna de las formas lógicas de pensar, se le debe añadir la comprobación personal de los hechos de nuestro mundo, porque lo que es racional no es necesariamente real. En efecto, en la concepción rosminiana del ser, éste es: real (sentimiento, subjetividad, vida), es ideal (inteligibilidad, objetividad) y es moralidad (reconocimiento libre de lo conocido objetivamente).

La racionalidad de la conducta no supone la supresión de la actividad personal, sino por el contrario, la asunción con toda la persona de una actitud activa, coherente y responsable ante lo real en cualquier forma se manifieste. La inteligencia entonces se convierte en un instrumento útil para salir del dogmatismo, pues no confunde lo ideal con lo real, la verdad con la libertad, ni impone la verdad suprimiendo la libertad, sino que éstas mutuamente se fortifican. Es en el ejercicio del pensar que se robustece la voluntad y se adquiere libertad; y es en la libre búsqueda donde se puede manifestar la verdad para ser asumida humanamente, esto es, sin que se sacrifique a ninguna de ellas.

La construcción de los conocimientos, aceptada en toda su dimensión termina siendo uno de los mejores aliados e instrumentos para la construcción, en su integralidad, de la persona del que aprende.

---

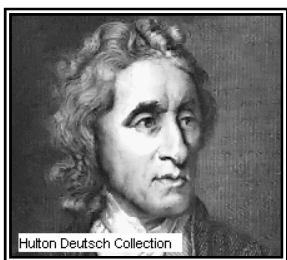
<sup>951</sup> Cfr. POZO, J. *Aprendices y maestros*. Madrid, Alianza, 1996, p. 60.

<sup>952</sup> Cfr. BARTH, B-M. *De la pratique à la théorie: Apprendre à construire son savoir* en OCDE. *Apprendre à penser, penser pour apprendre*. Paris, CERI, OCDE, 1993, p. 155-166. FOLLARI, R. *El planeamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto* en *Revista de Educación*, 1997, n. 312, p. 163. DARÓS, W. La autonomía y los fines de la educación. Rosario, Ediciones Cerider, 1997.

<sup>953</sup> NEMIROFF, G. *Reconstructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*. New York, Praeger, 1992. OTTONELLO, P. P. *Rosmini. L'ordine del sapere e della società*. Roma, Città Nuova, 1997. PULVIRENTI, R. *Fondazione teoretica di un nucleo ontico della persona umana* en *Rivista Rosminiana*, 1992, F. III, p. 235.

## NOTA BIOGRÁFICA

### John Locke



John Locke (1632-1704) nació en Wrington (cerca de Bristol). Sus padres se dedicaban al comercio y eran de profesión puritana. Obtuvo una beca para estudiar en *Crist Church College* de Oxford, donde era muy apreciada la filosofía nominalista. Leyó los escritos de Descartes y se interesó por su manera de enfrentarse con los problemas del conocimiento. En 1658 obtuvo el título de *Master of Arts* y en 1660 fue elegido como profesor de Griego.

Siendo profesor se dedicó a estudiar física, química. En 1668 entró a formar parte de la *Royal Society* (dedicada al fomento del conocimiento de la naturaleza). Por su cuenta estudió medicina, recibéndose de médico en 1674.

Fue amigo de Ashley Cooper, jefe del partido liberal (*whig*). Dada su influencia, Locke deja su posición política conservadora y se hace liberal. En 1667 escribe su *Ensayo acerca de la tolerancia* (a favor de la libertad económica y religiosa), que luego, en 1689, publica como *Epistola de tolerancia* (a la que le seguirán otras dos cartas sobre el mismo tema en 1692 y 1702). Para él, lo más importante en política, no era el orden y la seguridad del Estado (como lo proponía el absolutismo de Robert Filmer en su libro el *Patriarca o del Poder Natural de los Reyes*); sino la protección de los derechos del individuo.

Por influencia de Ashley Cooper (convertido en Lord canciller del Tesoro Real, el cargo más alto del Estado), Locke tuvo contactos con la corte real y fue nombrado, en 1673, *Secretary of Presentations*, ocupándose de cuestiones de política eclesiástica. Ante la posibilidad de ser castigado por escribir un panfleto sobre el peligro de que se reintrodujera la monarquía absoluta en Inglaterra, pasó a residir en Francia entre 1675 y 1679, trabando conocimiento con los intelectuales franceses. En 1679, Ashley Cooper lo llamó de nuevo a Londres.

Alrededor de 1680-1682 compuso sus *Two Treatises of Government*. En 1683, cayó en desgracia de los Estuardos y debió huir a Holanda, donde permaneció hasta 1689. Inglaterra estaba dividida en dos partidos: el partido *tory*, defensor de los Estuardos, era absolutista. Sostenía el derecho divino de los reyes y la no resistencia al poder. El partido *whig*, liberal, prefería una monarquía limitada por la autoridad del Parlamento.

En 1688 con Guillermo III de Orange y la huida de Jacobo II, comienza en Inglaterra la "Gloriosa Revolución", que pone fin a la monarquía absolutista de derecho divino y se inicia una monarquía parlamentaria.

Locke reelaboró y publicó en Holanda su primera *Carta sobre la tolerancia* y

terminó su obra principal: *Ensayo sobre el entendimiento humano* (iniciada en 1671 y publicada en 1690).

En 1688, después de la revolución, vuelve a Inglaterra. La monarquía le ofreció varios puestos de embajador que no aceptó. Sólo ejerció un pequeño cargo en una comisión de impuestos (*Commissioner of Appeals*) que no le quitaba mucho tiempo a sus investigaciones, hasta 1700, en que se retiró a Essex. Terminó de escribir entonces, entre otras obras: *Dos tratados sobre el gobierno civil* (1689), *Algunos pensamientos sobre Educación* (1683), y la *Racionalidad del Cristianismo* (1695).

Sus obras han tenido innumerables ediciones y ha sido uno de los filósofos más representativos del empirismo filosófico.

## ANTONIO ROSMINI



Antonio Francisco David Ambrosio Rosmini nació en Rovereto (ciudad sujeta a tributo a la Casa de Austria, aunque consciente de su italianidad), el 24 de marzo de 1797. Fue el primogénito varón que según las leyes heredaba todo el patrimonio familiar.

A los siete años fue a la escuela pública de Rovereto, según decía, “ad imparare la sapienza” (para aprender sabiduría). Según otra biografía, las primeras letras las recibe de un instructor que va a su casa.

Se destacó desde pequeño por ayudar a los niños pobres, regalándoles lo que podía.

Desde pequeño también fue un lector constante y ávido. Escribía un diario personal y resumía en él lo que leía.

Ya a los 15 años sus maestros (sobre todo Pietro Orsi) admiraban su madurez mental, su capacidad para escribir y la amplitud de su cultura.

En 1816 obtiene el diploma de “maturità classica”, con gran alabanza de los docentes. En el diploma se lo menciona como un “joven doctísimo y dotado de un agudo ingenio”.

En los años 1816-1819, cursa sus estudios universitarios en teología en la Universidad de Padua. En 1821 fue ordenado sacerdote y se dedicó, en Rovereto a la oración y al estudio hasta 1826. En esos años escribe *Dell'educazione cristiana*.

En 1828, fundó el “Instituto de la Caridad” (hoy conocido como Padres Rosminianos). Viajó a Roma para obtener la aprobación del Instituto (lo que logrará diez años después, en 1839) y para publicar en Roma su primera gran obra filosófica: el *Nuevo Ensayo sobre el origen de las ideas*.

Entre 1830 y 1840 escribe *La antropología en servicio de la ciencia moral*, la *Antropología Sobrenatural*, *La renovación de la filosofía en Italia*, *Los principios de la ciencia moral: una historia comparativa y crítica*, *Sumaria razón por la que permanecen o se arruinan las sociedades humanas*, *La sociedad y su fin*, *El principio supremo del método* y los reglamentos para las escuelas.

En 1836, la condesa Ana María Bolongaro (que morirá en 1848) lo invita a residir en Stresa y le dejará luego su palacio, que es la actual sede del Centro Internacional de Estudios Rosminianos.

Entre 1840 y 1850 escribió, en otras obras, *Lo divino en la naturaleza*, *Psicología*, *Filosofía del derecho*, *Lógica*, *Sistema filosófico*, *Compendio de Ética*, *Teodicea*, *Vincenzo Gioberti e il Panteismo* (*Saggio di Lezioni Filosofiche*).

En 1848, Rosmini había animado la esperanza de una Italia unida. Publicó un

opúsculo sobre la *Unidad de Italia*, llamando a los italianos a la unión en una confederación de los estados, existentes entonces, bajo la presidencia del Papa (Pío IX, 1846-1877). En esa fecha había publicado su *Constitución civil según la justicia social* y, tras las reformas iniciadas por Pío IX, se animó a publicar también el largamente preparado libro *Las cinco llagas de la Iglesia*.

En agosto de 1848, mientras se estaba curando de una dolencia hepática, el gobierno de Piemonte (donde Gioberti era ministro) encarga a Rosmini que vaya a Roma y trate de hacer un Concordato con la Santa Sede, al que le seguiría después un tratado político militar. Luego de ser consejero del Papa, y posible cardenal, sus adversarios consiguieron que le incluyeran dos obras en el índice de los libros prohibidos: *Constitución civil según la justicia social* y *Las cinco llagas de la Iglesia*.

Rosmini retornó a Stresa, aceptando la prohibición de esas dos obras, y se puso a escribir la *Introducción a la filosofía*. Pero la mayor parte de su tiempo, en estos años, lo dedicó a volver a redactar la *Teosofía* (u Ontología, teología natural y cosmología) que se publicó póstuma en cinco gruesos volúmenes (1859-1874).

Vuelto Pío IX a Roma, conservaba por Rosmini mucha estima. Decretó entonces que no se litigara más sobre los escritos de Rosmini, acusados de contener errores; y nombró una comisión de 16 consultores que, en secreto, leyeron las obras de Rosmini y le refirieron todo lo concerniente. El 14 de julio de 1854, la Congregación plenaria del Índice, presidida excepcionalmente por el Papa, estableció después de discusión, con 15 votos contra 1, el *dimittantur opera omnia*, esto es, la plena ortodoxia de los todos escritos de Rosmini.

En ese año Rosmini volvió a Rovereto a ver su casa natal y a sus amigos. Allí al participar de un almuerzo, con muchas otras personas invitadas del lugar, al parecer, fue envenenado. Tomó contraveneno, pero permaneció con graves dolencias hepáticas.

Volvió a Stresa, donde siguió escribiendo. Su muerte acaeció el domingo primero de julio de 1855, a los 58 años. Se halla sepultado en Stresa.

Mas sus adversarios siguieron buscando una condena eclesiástica de su filosofía, la cual iba siendo aceptada incluso por obispos y seminaristas. El 14 de diciembre de 1887, el Papa León XIII firmó la condena, presentada por la Congregación del Índice, de 40 proposiciones que afectan a lo esencial de la filosofía rosminiana, algunas de las cuales fueron tomadas de obras que ya habían sido libradas de todo error por el Papa anterior.

La condena afirma que no pocas proposiciones “parecen no ser consonantes con la verdad cristiana (catholicae veritati non consonae videbantur)”. La condena no menciona en qué sentido estar proposiciones no parecen ser acordes a la verdad cristiana. Sin embargo, en algunos escritos no oficiales se sugirió que ellas eran sospechosas de sostener un panteísmo o un ontologismo<sup>954</sup>. La condena se hace afirmando que se lo *condena en el sentido que el propio autor (Rosmini) lo entiende al texto*. No obstante, la condena de esas proposiciones tienen sentido para quien las lee con una mentalidad aristotélica o neotomista. Rosmini, en efecto, había repensado profundamente la concepción del ser (uno y trino) y la participación de los entes finitos en el ser, donde queda expresamente excluido el panteísmo y el ontologismo, cuestiones que Rosmini mismo había criticado a Gioberti.

Ya son muchos los autores, en efecto, que ha visto en esas proposiciones condenadas un sentido ortodoxo<sup>955</sup>.

---

<sup>954</sup> “ Ma voglia egli o non voglia, quel suo divino è Dio, e il Rosmini è caduto nel panteismo”. Cfr. F.C.D. Teólogo. *Ragioni della condanna fatta dal S. Uffizio delle così dette XL Proposizioni di Antonio Rosmini*. Firenze, Cellini, 1889, p. 32.

<sup>955</sup> Cfr. GIANNINI, G. (Monseñor) *La metafísica de Antronio Rosmini*. Villa María, Ediciones Convivio Filosófico, 1997. MUZIO, G. *Il senso ortodosso e tomistico delle quaranta proposizioni rosminiane*. ROMA, Quaderni “Sodalitas Thomistica” , 1963. MORANDO, G. *Esame critico delle XL proposizioni rosminiane*. Milano, 1905. PAGANI, G. B. *Le quaranta proposizioni rosminiane con-*

Sea como fuere, Rosmini es uno de los grandes filósofos de la toda la historia de la filosofía occidental. No sólo es uno de los últimos filósofos que ha escrito y desarrollado un sistema filosófico que abarca muy diversos sectores del quehacer filosófico (gnoseología, metafísica, derecho, moral, estética, pedagogía, teología natural, política, etc.); sino que, además, como muy pocos, ha construido un sistema coherente, con un repensamiento profundo y crítico de las cuestiones propuestas a consideración por la filosofía moderna.

Lamentablemente su pensamiento no fue bien recibido ni por los no cristianos que lo veían como a un decidido defensor de valores espirituales cuestionados por el sensismo de la época, ni por los cristianos que, con la condena eclesiástica, lo sometían a sospecha.

No obstante, después del Concilio Vaticano II, con la abierta publicación de su libro *Las cinco llagas de la Iglesia*, se comenzó a conocer su espíritu renovador. Actualmente y en el ámbito internacional, comienza el descubrimiento de su filosofía y de la grandeza de su personalidad. De hecho, no solo se han realizado numerosos congresos nacionales e internacionales dedicados a su pensamiento, sino que, además, en el ámbito católico, en febrero de 1996, se ha iniciado el proceso para su beatificación.

Más aún, el Papa Juan Pablo II, en su encíclica de 1998, *Sobre las relaciones entre fe y razón*, propone a Rosmini -junto a otras personas- como "ejemplo significativo de un camino de búsqueda filosófica". Sin avalar ningún aspecto del pensamiento de estos modelos, no obstante se afirma que "prestar atención al itinerario espiritual de estos maestros ayudará, sin duda alguna, al progreso en la búsqueda de la verdad y en la aplicación de los resultados alcanzados al servicio del hombre" (nº74).



---

dannate dal S. Uffizio con decreto "Post Obitum". Roma, Forzani, 1908. DARÓS, W. *¿Antonio Rosmini ontologista?*, en *Rivista Rosminiana*, 1981, F. III, p. 273-286.



## BIBLIOGRAFÍA

### OBRAS CITADAS DE JOHN LOCKE

*N.B.* Al pie de página se cita la bibliografía utilizada en cada caso.

Para una bibliografía general de y sobre las obras de J. Locke, puede consultarse, desde 1970, el anuario *Locke Newsletter* de la Universidad de York, en Heslington, York. Inglaterra.

Para la bibliografía, entre 1900 y 1980, sobre J. Locke, puede consultarse:

HALL, R. - WOOLHOUSE, R. (Eds.) *80 Years of Locke Scholarship: A Bibliographical Guide*. Edinburgh, University Press, 1983.

YOLTON, JEAN – YOLTON, JOHN. *John Locke. A Reference Guide*. Boston, Mass., 1985.

- LOCKE, J. *Works of John Locke*. Aalen, Scientia Verlag, 1963. Contiene 10 volúmenes. Especialmente mencionamos:

I. *Introduction*

II. *Elements of Natural Philosophy*.

III. *Of the Conduct of Understanding*.

IV. *A letter to the Right Rev. Edward Lord Bishop of Worcester*.

V. *Some Considerations of the Consequences of the Lowering of Interest and the Raising of the Value of Money*.

VI. *Four Letters on Toleration*.

VII. *The Reasonableness of Christianity, as Delivered in the Scriptures*.

VIII. *Extrait d'un livre anglois qui n'est pas encore publié, intitulé "Essay philosophique concernant l'entendement". An Essay Concerning Human Understanding. Paraphrases of the Epistles of St. Paul*.

IX. *Some Thoughts Concerning Education. An Examination of P. Malebranche's Opinion of Seeing all Things in God. Some Familiar Letters between Mr. Locke and several Friends. A Discourse of Miracles*.

X. *Some Familiar Letters between Mr. Locke and several Friends. Remarks upon some of Mr. Morris's Books*.

NIDDITCH, P. – YOLTON, J. (Eds.) *The Clarendon Edition of the Works of John Locke*. Oxford, Clarendon, 1975 y sgs.

En otras ediciones que se tienen también presente:

- LOCKE, J. *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*. Edición bilingüe. Barcelona, MEC-Anthropos, 1992. Contiene:

- *Of the Conduct of the Understanding*.

- *Elements of Natural Philosophy*.

- *Remarks upon some of Mr. Morris's Books*.

- *Discours of Miracles.*
- LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Collegated and Annotated with Biographical, Critical and Historical Prolegomena by Alexander Campbell Fraser. New York, Dover, 1947. Vol. I-II.
- LOCKE, J. *An Essay concerning Human Understanding*. London, Fontana, 1964.
- LOCKE, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, F.C.E., 1986.
- LOCKE, J. *Two Treatises of Government*. Cambridge, University Press, 1960.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil. Ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. Bs. As., Alianza, 1990.
- LOCKE, J. *Carta sobre la tolerancia*. Edición bilingüe: Latín-Castellano. Montreal, Casalini, 1962.
- LOCKE, J. *Carta sobre la tolerancia y otros escritos*. México, Grijalbo, 1970.
- LOCKE, J. *On Education*. New York, Teacher College Press, 1971. *Pensamientos sobre educación*. Madrid, Akal, 1986.
- LOCKE, J. *Essay on the Law of Nature*. Oxford, Clarendon, 1958.
- LOCKE, J. *La racionalidad del Cristianismo*. Madrid, Paulinas, 1977.
- LOCKE, J. *Perception and Our Knowledge of the External World*. London, Fontana, 1967.
- LOCKE, J. *Several Papers Relating to Money, Interest and Trade*. New York, A. M. Kelley, 1968.
- *The Correspondence of John Locke*. NIDDITCH, P. (Ed.). Oxford, Clarendon Press, 1976.

## OBRAS CITADAS DE ANTONIO ROSMINI

*N.B.* Se citan solo las obras utilizadas. Para una bibliografía general de y sobre las obras de A. Rosmini puede consultarse:

- CAVIGLIONE, C. *Bibliografía delle opere di Antonio Rosmini disposte in ordine cronologico*. Torino, Paravia, 1925.
  - BERGAMASCHI, C. *Bibliografia degli scritti editi di A. Rosmini*. Vol. I: *Opere*; Vol. II: *Lettere*. Milano, Marzoratti, 1970.
  - VERGAMASCHI, C. *Bibliografia Rosminiana*. Milano, Marzoratti, Vol. I-II, 1967; Vol. III-IV, 1974; Vol. V, Genova, 1981; Vol. VI, 1982; Vol. VII, Stresa, 1989; VIII, Stresa, 1996. Lo siguiente en *Rivista Rosminiana* hasta la fecha.
- Para las fuentes utilizadas por Rosmini, véase: *Rivista Rosminiana*, 1997, fasc. III-IV, p. 299-634.

- ROSMINI, A. *Scritti autobiografici inediti*. Roma, Anonima Romana, 1934.
- ROSMINI, A. *Il giorno di solitudine*. Roma, P.U.L., 1993.
- ROSMINI, A. *Eudemonologia*. Gaeta, Bibliotheca, 1997.
- ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova, 1979.
- ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876. Tengo también presente la edición de: Torino, Cugini Pomba e Comp., 1852 y la de Roma, Anonima Romana, 1934.
- ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, L. Marinoni, 1910.
- ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941.
- ROSMINI, A. *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*. Roma, Forzani, 1898
- ROSMINI, A. *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*. Roma, Città Nuova, 1981.

- ROSMINI, A. *Risposta ad Agostino Theiner contro il suo scritto intitolato Lettere storico-critiche intorno alle Cinque Piaghe della Santa Chiesa, ecc.* Casale, Tipografia di Andrea Casuccio, 1850.
- ROSMINI, A. *Compendio di etica e breve storia di essa.* Roma, Desclée, 1907.
- ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale.* Roma, Fratelli Bocca, 1954.
- ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale.* Roma, Città Nuova, 1991.
- ROSMINI, A. *Antropologia soprannaturale.* Roma, Città Nuova, 1983.
- ROSMINI, A. *Logica.* Roma, Città Nuova, 1995.
- ROSMINI, A. *Filosofia della politica.* Roma, Città Nuova, 1997.
- ROSMINI, A. *Vincenzo Gioberti e il panteismo. Saggio di lezioni filosofiche con altri opuscoli.* Padova, Cedam, 1970.
- ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre.* Roma, Città Nuova, 1977.
- ROSMINI, A. *Psicologia.* Roma, Città Nuova, 1995. Vol. I-IV.
- ROSMINI, A. *Catechetica. Opere varie.* Milano, Pogliani, 1938.
- ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema.* Milano, Signorelli, 1966.
- ROSMINI, A. *Opuscoli filosofici.* Milano, Pogliani, 1827.
- ROSMINI, A. *Opuscoli politici.* Roma, Città Nuova, 1978.
- ROSMINI, A. *Filosofia del diritto.* Padova, Cedam, 1967. Vol. I-VI.
- ROSMINI, A. *Il razionalismo che tenta insinuarsi nelle scuole teologiche.* Roma, Città Nuova, 1892.
- ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato.* Roma, Città Nuova, 1995.
- ROSMINI, A. *Opuscoli morali, editi ed inediti.* Padova, Cedam, 1965. Vol. I-II.
- ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'unica educazione.* Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857.
- ROSMINI, A. *Scritti vari di metodo e di pedagogia.* Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883.
- ROSMINI, A. *Dell'Educazione Cristiana,* Roma, Città Nuova, 1994.
- ROSMINI, A. *Apologetica. Opere varie di Antonio Rosmini-Serbatì.* Milano. Bonardi-Pogliani, 840.
- ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica.* Torino, Unione Tipografico, 1883.
- ROSMINI, A. *Teosofia con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray.* Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. I-IV; 1939, Vol. V; Milano, Fratelli Bocca, 1940, Vol. VI-VII, 1941; Vol VIII.
- ROSMINI, A. *Scritti Politici. La costituzione secondo la giustizia sociale. Sull'unità d'Italia. La costituzione del Regno dell'Alta Italia* Stresa. Edizione Rosminiane, 1997.
- ROSMINI, A. *Progetti di costituzione. Saggi editi ed inediti sullo Stato.* Milano, Fratelli Bocca, 1952.
- ROSMINI, A. *Sulla libertà dell'insegnamento.* Roma, Tipografia del Senato, 1912.
- ROSMINI, A. *Parere sulla definizione del dogma dell'Immacolata* en *Rivista Rosminiana*, 1907, n. 4, Anno II.
- ROSMINI, A. *La perfezione cristiana. Pagine di ascetica a cura di M. F. Sciacca.* Torino, Società editrice internazionale, 1955.
- ROSMINI, A. *Del matrimonio.* Roma, Città Nuova, 1977.
- ROSMINI, A. *Il Maestro d'amore. La società della carità.* Stresa, Sodalitas, 1996.
- ROSMINI, A. *Saggio sulla definizione della ricchezza.* Pescara, Edizioni Paoline, 1964.
- ROSMINI, A. *Il linguaggio teologico.* Roma, Città Nuova, 1975.
- ROSMINI, A. *Saggi inediti giovanili.* Roma, Città Nuova, 1987.
- ROSMINI, A. *Del divino nella natura.* Roma, Città Nuova, 1987.
- ROSMINI, A. *Massime di perfezione cristiana.* Roma Città Nuova, 1988.

- ROSMINI, A. *L' Introduzione del Vangelo secondo Giovanni commentata. Libri tre.* Padova, Cedam, 1966.
- ROSMINI, A. *Sull'idillio e sulla nuova letteratura italiana.* A cura di P. P. Ottonello. Milano, Guerini e Associati, 1994.
- ROSMINI, A. *Storia dell'Amore.* Domodossola, Sodalitas, 1941.
- ROSMINI, A. *Storia dell'Empietà.* Domodossola, Sodalitas, 1957.
- ROSMINI, A. *Dottrina della Carità.* Domodossola, Sodalitas, 1931.
- ROSMINI, A. *Il linguaggio teologico.* Roma, Città Nuova, 1975.
- ROSMINI, A. *Epistolario ascetico.* Roma, Tipografia del Senato, 1911.
- ROSMINI, A. *Epistolario completo.* Casale Monferrato, Tipografia Pane, 1887.
- ROSMINI, A. *Saggio sulla moda e Galateo de'letterati a cura di M. A. Raschini.* Milano, Guerini, 1997.
- COSTANTINO, G. *Primi elementi d'un sistema di filosofia cristiana. Annotato da Antonio Rosmini.* Novara, Tipografia Vescovile G. Miglio, 1847.
- VALPERGA-COLUSO, T. *Principii di filosofia per gl'iniziati nelle matematiche, volgarizzati dal professore Pietro Corte con annotazione del'Abate Antonio Rosmini-Serbatì.* Torino, Fratelli Favale, 1840.

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AA.VV. *Constructivismo y ciencia* en revista *Temas educativos*, 1993, n. 9.
- AA.VV. *Atti dei corsi della "Cattedra Rosmini": Pensiero rosminiano e cultura contemporanea.* Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1987.
- AA.VV. *Atti dei corsi della "Cattedra Rosmini": Rosmini e la cultura della rivoluzione francese.* Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1990.
- AA.VV. *Atti dei corsi della "Cattedra Rosmini": Rosmini e la storia.* Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1986.
- AA.VV. *Atti dei corsi della "Cattedra Rosmini": Rosmini: Etica e Politica.* Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1991.
- AA.VV. *Atti dei corsi della "Cattedra Rosmini": Rosmini: Il divino nell'uomo.* Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1992.
- AA.VV. *Atti dei corsi della "Cattedra Rosmini": Rosmini: Tradizione e modernità (1988-1998).* Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1989.
- AA.VV. *Atti dei corsi della "Cattedra Rosmini": Stato unitario e federalismo nel pensiero cattolico del Risorgimento.* Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1994.
- AA.VV. *Ethical Issues in Contemporary Society.* Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1995.
- AARON, R. I. *John Locke.* Oxford, Oxford University Press, 1971.
- ACADEMINA NACIONAL DE EDUCACIÓN *Pensar y repensar la educación.* Bs. As., Academia Nacional de Educación, 1991.
- AEBLI, H. *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.* Madrid, Narcea, 1991.
- AEBLI, H. *Las doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.* Madrid, Narcea, 1988.
- AGAZZI, J. *Irrationalism Today* en *Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 1982, n. 2-3, p. 127-146.
- AINSWORTH, S. Et al. *Theres is more than one way to solve a problem* en *Learning and Instruction*, 1998, n° 2, p. 141-158.
- ALBORNOZ, O. *Autonomía y justificación de la eficiencia en la educación superior* en

*Perspectivas* n. 2, 1991.

- ALLEN, R. *The education of autonomous man*. Aldershot, Avebury, 1992.
- AMBROSETTI, G. *L'ispirazione di Rosmini nella soluzione oggi dell problema della giustizia sociale en Iustitia*, 1983, n. 3, p. 153-191.
- ANTONELLI, M. *Pedagogia e problema educativo integrale in A. Rosmini en Pedagogia e Vita*, 1955, n. V, p. 410-416.
- ARCAVI, A. *...Y en matemáticas, los que instruimos ¿qué construimos?* en *Substratum*, 1995, n., 6, p. 77-94.
- ARCILLA, R. *Tragic Absolutism in Education en Educational Theory*, n. 4, 1992, p. 473-482.
- ARNAL, J. et al. *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor, 1992.
- ARTIGAS, M. *El desafío de la racionalidad*. Pamplona, EUNSA, 1994.
- ASHMAN, A.-CONWAY, R. *Using cognitive methods in the classroom*. London, Routledge, 1993.
- AUGÉ, M. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- AYUSTE, A. *Pedagogía crítica y modernidad?* En *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, n. 254, p. 80-86.
- BALDINI, A. *Il pensiero giovanile di Locke*. Milano, Marzorati, 1969.
- BAQUERO, R. Y otros. *Debates constructivistas*. Bs. As., Dique, 1998.
- BARCELÓ, J. *La noción de trabajo en Locke en Revista de Filosofía* (Chile), 1992, Vol. 39-40, p. 25-38.
- BARCENA ORBE, F. et al. *La filosofía de la educación en Europa* Madrid, Dykinson, 1992.
- BÁRCENA, F. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, Paidós, 1997.
- BARNES, P. - GIACOMELLI, M. *Estrategias para el aprendizaje conceptual en Aula Abierta*, 1995, n. 38, p. 8-17.
- BARRIO MAESTRE, J. *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid, Rialp, 1998.
- BARRÓN RUIZ, A. *Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas en Enseñanza de las ciencias*, 1993, n. 11(1), p. 3-11.
- BARRON RUIZ, A. *Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos en Revista de Educación* (Madrid), 1991, n.294, p. 301-322.
- BARTH, B.-M. *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, Retz, 1993.
- BECK, E. et al. *Autonomous Learners: An empirical project en Zeitschrift für Pädagogik*, 1992, p. 735-768.
- BENGOA RUIZ DE AZÚA, J. *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona, Herder, 1992.
- BENNER, D. *Studien zur Didaktik und Schultheorie*. Weinheim, Munchen; Juventa-Verl., 1995.
- BENVENUTI, S. *Saggi critici sulla filosofia di A. Rosmini*. Trento, Temi, 1957.
- BERGAMASCHI, C. *L'essere morale nel pensiero filosofico di Antonio Rosmini*. Stresa, La Quercia, 1979.
- BERMEJO, J. *Los niveles de representación en la estructura y el funcionamiento de los esquemas a lo largo de la infancia en Estudios de Psicología*, 1995, n. 54, p. 73-98.
- BERNAL GUERRERO, P. *La participación como propiedad de la persona. Raíces antropológicas de una educación participativa en Revista Española de Pedagogía*, 1995, n. 200, p. 105-130.
- BERRY, J. - SAHLBERG, P. *Investigating pupil's ideas of learning en Learning and Instruction*, 1996, n. 1, p. 19-37.

- BERTOLILA, S. *El vínculo docente-alumno-conocimiento y el deseo de aprender en Revista de la Facultad de Cs. Humanas*, 1995, n. 17, p. 103-115.
- BESCHIN, G. *La comunicazione delle persone nella filosofia di A. Rosmini*. Milano, Marzorati, 1964.
- BEUCHOT, M. *Semiótica y signo en Revista de Filosofía*, 1999, n° 95, p. 213-230.
- BINNEBERG, K. *Pädagogik ohne Ideologie*. Frankfurt am Main, Lang, 1997.
- BIRRA, R. *Antonio Rosmini filosofo dell'Ottocento*. Cassano, Meridionale, 1987.
- BLAKE, N. Et al. *Thinking again: Education after Posmodernism*. Westport, Bergin and Garvey, 1998.
- BODEN, M. (De.) *Philosophy of Artificial Intelligence*. Oxford, University Press, 1990.
- BOIX, M.-LLORET QUILES, M. *La conciencia, base del aprendizaje?* En *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, n. 254, p. 28-32.
- BONO, G. *Les relations intellectuelles de Locke avec la France*. Berkeley, University of California, 1955.
- BORGHI, L. *Educare alla libertà*. Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- BRAND, J.- GOMBOCZ, W. (Eds.) *The Mind of Donald Davidson*. Amsterdam, Rodopi, 1989.
- BREZINKA, W. *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel, 1978.
- BRICEÑO, F. *Filosofía y didáctica de la ciencia en Universitas 2000*, 1994, Vol. 18, n. 1, p. 121-129.
- BROWNE-MILLER, A. *Learning to learn*. New York, Insight Book, 1994.
- BRUER, J. *School for thought: A Science of Learning in the Classroom*. London, The MIT Press, 1993.
- BRUGIATELLI, V. *Il sentimento fondamentale nella filosofia di Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1996, n. I, p. 221-246; II, p. 431-456.
- BRUNER, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTHEA, 1982.
- BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- BUGOSSI, T. *Democrazia e aristocrazia in Sciacca en Studi Sciacchiani*, 1995, n. 1-2, p. 57-64.
- BUGOSSI, T. *El Evidente velado. Metafísica antrópica y hermenéutica*. Villa María, Convivio Filosófico Ediciones, 1996.
- BUGOSSI, T. *Interiorità ed Ermeneutica*. Roma, Japadre Editore, 1994.
- BUGOSSI, T. *Metafísica del hombre y filosofía de los valores según M. F. Sciacca*. México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1996.
- BUGOSSI, T. *Momenti di storia del Rosminianesimo*. Stresa, Sodalitas, 1986.
- BYRNES, J. - BEILIN, H. *The Cognitive Basis of Uncertainty en Human Development*, 1991, n. 34, p. 189-203.
- CACCIARI, M. *Tolerancia e in-tolerancia. Diferencia e in-diferencia en Nombres. Revista de Filosofía*, 1994, n. 4, p. 7-17.
- CALDERÓN, J. *Principios hermenéuticos para una didáctica de la filosofía en Insterticios*, 1995, n. 2, México, p. 33-50.
- CALONGHI, L. - COGGI, C. *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino, Tirrenia Stampatori, 1993.
- CAMILLONI, C. *Filósofos del ser triádico: San Agustín, Rosmini, Sciacca*. Córdoba, Edición del autor, 1995.
- CAMINO, N. *Ideas previas y cambio conceptual en Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 81-96.
- CAMP, A. *Enseñar a argumentar en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 25, p. 5-9.
- CAMPICHE, R. *École et construction du sens en Revue Française de Pédagogie*, 1998, n° 125, p. 29-43.
- CAMPS, A. - DOLZ, J. *Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 25, p. 5-9.



- CANDEL, M. *Donald Davidson. Filosofía de la psicología*. Barcelona, Anthropos, 1994.
- CANDIOTI de DE ZAN, M. *Los procesos constructivos en la comprensión del mundo social en Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*. n. 1, 1993, p. 30-42.
- CARR, D. *Education and Values en British Journal of Educational Studies*, n. 3, 1991, p. 244-260.
- CARR, W.- KEMMIS, St. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Roca, 1988.
- CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1966.
- CARRERO, M. Y otros. *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995.
- CARRETERO, M. *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Edelvives, 1993.
- CARRETERO, M. *Introducción a la psicología cognitiva*. Bs. As, Aiqué, 1997.
- CASANOVA, E. *Educación y persona*. Pamplona, Eudena, 1990.
- CASE, R. *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura*. Bs. As., Paidós, 1989.
- CASSINI, A. *La génesis psicológica del principio de no contradicción y el problema de las creencias contradictorias en Diálogos*, 1992, n. 59, p. 103-120.
- CASTORINA, J. - KAPLAN, C. *La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica en Propuesta Educativa*, 1995, n. 12, p. 54.
- CASTORINA, J. *Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación en Perfiles Educativos (México)*, 1994, n. 65, p. 3-16.
- CATURELLI, A. *El punto de partida de la metafísica rosminiana desde la perspectiva del realismo interiorista en Rivista Rosminiana*, 1995, n. 2, p. 117-128.
- CATURELLI, A. *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba, Universidad. 1982.
- CAVALLINI, G. *Come pensiamo il pensiero? Costruttivismo e integrazione in rivista Scuola e Città*, 1992, n. 1, p. 13-30.
- CAVALLINI, G. *Organizzatori cognitivi e costruzione sociale della conoscenza en rivista Scuola e Città*, 1992, n. 10, p. 424-430.
- CECI, ST. *How Much Does Schooling Influence General Intelligence and Its Cognitive Componentes? En Developmental Psychology*, 1991, n. 5, p. 703-722.
- CHADWINCK, C. *La psicología del enfoque constructivista en Revista de Educación*, 1997, nº 242, p. 50-55.
- CHANAN, G. - GILCHRIST, L. *Para qué la escuela*. Madrid, Cincel, 1982.
- CHANDLER, M. - BOUTILIER, R. *The Development of Dinamic System Reasoning en Human Development*, 1992, n. 35, p. 121-137.
- CLARET, J. *Organizar o pensamiento*. Porto, Porto Editora, 1992.
- COBB, P. *Learning from Distributed Theories of Intelligence en Mind, Culture and Activity. An International Journal*. 1998, nº 3, p. 187-205.
- COLL, C. *¿Qué es el constructivismo?* Bs. As., Magisterio del Río de la Plata, 1997.
- COLL, C. *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?* En *Propuesta Educativa*, 1993, n. 8, p. 48-57.
- COLL, C. *Significado y sentido en el aprendizaje escolar en Infancia y Aprendizaje*, 1988, n. 41, p. 131-142.
- COLLADO, I. - GARCÍA MADRUGA, J. *Comprensión de textos expositivos en escolares: un método de intervención en Infancia y Aprendizaje*, 1997, n. 78, p. 87-107.
- COLLIER, G. *Social Origins of Mental Ability*. Chichester (West Sussex), John Wiley, 1993.
- COLOM, A-MELICH, J. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- COLOMINA, P. - INRUBIA, J. *La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula en Cultura y Educación*, 1997, nº 8, p. 63-72.
- CORTINA, A. *La educación del hombre y del ciudadano en Revista Iberoamericana de Educación*, 1995, n. 7, p. 41-64.



- CRANSTON, M. *John Locke: A Biography*. London, Longmans, 1968.
- CULLEN, C. *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Bs. As., Paidós, 1997.
- DARÓS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997.
- DARÓS, W. "Ser" y "ente" en A. Rosmini en *Sapientia*. Bs. As., 1978, n° 127, p. 54-68.
- DARÓS, W. *¿Autodeterminación o Autonomía? Antonio Rosmini-Hans Aebli en Proyecto CSE*. (Bs. As.), 1996, n. 23, p. 51-73.
- DARÓS, W. *¿La negación de fines puede ser el fin de la educación?* en *Revista de Filosofía*, 1995, n. 83, p. 207-238.
- DARÓS, W. *Antropología e pedagogía in Rosmini. Per il ritorno all'uomo integrale nella pedagogia in Rosmini e l'Enciclopedia delle scienze. Atti del Congresso Internazionale diretto da Maria Adelaide Raschini, a cura di P. P. Ottonello*. Firenze, Olschki, 1998, p. 321-346.
- DARÓS, W. *Concepción de la filosofía y de la superación de la modernidad en Sciacca y Vattimo*, en *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Madrid, España, 1998, n. 209, p. 247-276.
- DARÓS, W. *El aprendizaje para una sociedad libre según P. Feyerabend* en *Revista Española de Pedagogía*, n. 82, 1989, p.99-111.
- DARÓS, W. *El saber y el aprender posmoderno* en CONCORDIA, Internationale Zeitschrift für Philosophie, Aachen, 1997, n. 31, p. 79-96.
- DARÓS, W. *El sentido filosófico de la finalidad y su analogía aplicada al proceso educativo* en *Analogía Filosófica*, 1995, (México), n. 2, p. 27-70.
- DARÓS, W. *Formar al hombre social y políticamente. (Confrontación Rosmini-Marcuse)* en *Revista Paraguaya de Sociología*. 1995, n. 90, Mayo-Agosto, p. 21-56.
- DARÓS, W. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones Cerider, 1997.
- DARÓS, W. *La construcción semiótica: Locke y Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1999, F. 1, p. 21-54.
- DARÓS, W. *La educación integral y la fragmentación posmoderna* en *Revista de Ciencias de la Educación*, 1997, n° 171, p. 275-310.
- DARÓS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998.
- DARÓS, W. *La filosofía posmoderna. ¿Buscar sentido hoy?*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1999.
- DARÓS, W. *La interpretación rosminiana del intelecto agente tomista* en *Pensamiento* (Madrid), 1978, Vol. 34, p. 47-72.
- DARÓS, W. *La persona humana en la filosofía de A. Rosmini y la cuestión de la autonomía personal*, en *Estudios Filosóficos*. Valladolid, 1996, n. 128, p. 75-126.
- DARÓS, W. *Prioridades de las finalidades educativas. Confrontación de la filosofía rosminiana de la educación con la de dos psicólogos*, en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 1995, n. 161, p. 7-34.
- DARÓS, W. R. *El hecho de conocer y el ser del conocer (Problemática entre A. Rosmini y J. Balmes)* en *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Madrid, España, 1995, n. 199, p. 101-128.
- DARÓS, W. R. *Fundamentos Antropológico-Sociales de la Educación*. Villa Libertador General San Martín, UAP, 1994.
- DARÓS, W. R. *Il Dio della Teosofia rosminiana en AA.VV. Atti del Congresso Internazionale della "Cattedra Rosmini" nel secondo centenario della nascita di A. Rosmini (1797-1997). Rosmini e la domanda di Dio: Tra ragione e religione*. Stresa, Sodalitas, 1998, p. 149-172.
- DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992.
- DARÓS, W. R. *Negación de los planteos metafísicos en el aprendizaje piagetiano*. Ob-

- servaciones Rosminianas en *Rivista Rosminiana*, 1994, n. 2, p. 119-137.
- DARÓS, W. R. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984.
- DARÓS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, 1992.
- DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Cerider, 1994.
- DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender* en *Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48.
- DARÓS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998.
- DARÓS, W. *La construcción del saber crítico (en la confrontación Locke – Rosmini)*, en *Philosophia*, Universidad Nacional de Mendoza. 1999, p. 64-99.
- DARÓS, W. *La construcción de los conocimientos: fundamentos y observaciones rosminianas* en *Rivista Rosminiana*, 1999, Fasc. III.IV, p. 337-368.
- DARÓS, W. *La Construcción semiótica (Locke – Rosmini)*, en *Rivista Rosminiana*, 1999, F. I, p. 21-54.
- DARÓS, W. R. *Planteamientos filosóficos acerca del constructivismo. Observaciones desde la filosofía de A. Rosmini* en *Revista Nuevas Propuestas*. U.C.S.E. (Universidad Católica de Santiago del Estero) N° 26, XII, 1999, p. 105-144.
- DARÓS, W. *La construcción del conocimientos en los niños según el idealismo objetivo de A. Rosmini* en *LOGOS. Revista de Filosofía*. Universidad La Salle. Con Consejo Editorial. México. 2000, n° 82, p. 65-96.
- DAVIS, N. y otros. *Transitions from objectivism to constructivism in science education* en *International Journal of Science Education*, Vol. 15, n. 6, 1993, p. 627-636.
- DE PIERRIS, G. *The Structure of Empirical Knowledge* en *Diálogos*, 1991, n. 57, p. 187-200.
- DEL DEGAN, G. *Atto e potenza d'intendere in Rosmini e S. Tommaso* en *Rivista rosminiana*, 1966, I, p. 10.
- DELVAL, J. *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Paidós, 1996.
- DELVAL, J. *Hoy todos somos constructivistas* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, n. 257, p. 78-84.
- DELVAL, J. *Los fines de la educación*. Madrid, Siglo XXI, 1990.
- DELVAL, J. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata, 2000.
- DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. México, FCE, 1984.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Lo que venos, lo que nos mira*. Bs. As., Manantial, 1997.
- DUARTE, R. *¿Reproducción o transposición?* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1996, n. 245, p. 78-83.
- DUFF, T.-JONASSEN, D. (Eds.) *Constructivism and the technology of instruction*. New Jersey, L. Erlbaum, 1992.
- DUNN, J. *La pensée politique de John Locke*. Paris, PUF, 1969.
- DUSCHL, R. *Más allá del conocimiento: Los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual* en *Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 3-14.
- EGAN, K. *Educated Mind*. Chicago, University Press, 1997.
- EHRHARD, TH. *Metakognition in Unterricht*. Frankfurt, Lang, 1995.
- ELLIOT, J. *Los dilemas y tentaciones en el práctico reflexivo en El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993.
- ENKVIST, N. *Eduquer à la recherche* en *Universitas 2000*, 1995, n. 4, p. 213-225.
- EPPLE, E. *Rosmini und Sein Pädagogisches Gedankengut*. Bonn, Bouvier, 1957.
- ERICSSON, K. – SIMON, H. *How to study thinking in everyday life* en *Mind, Culture and Activity. An International Journal*. 1998, n° 3, p. 187-205.
- ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA. *La inteligencia se construye usándola*.

- Madrid, Morata, 1995.
- ESTÉVEZ, E. *Estrategias cognitivas para la comprensión de textos para la educación superior* en *Revista de Educación Superior*, 1995, n. 94, p. 69-86.
- EUSSE ZULUAGA, O. *Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente* en *Perfiles Educativos*, 1994, n. 63, p. 31-42.
- EVAIN, F. *Genèse du "Nuovo Saggio sull'origine delle idee". Contribution à l'étude des sources de Rosmini* en *Rivista rosminiana*, 1959, IV, 249-275.
- FAERNA, A. *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1996.
- FAINHOLC, B. *Los aportes que hubiera dado Jean Piaget si se hubiera ocupado de la tecnología educativa* en *RED, Revista de Educación a Distancia*, 1995, n. 11, p. 81-87.
- FENU, C. *Il problema della creazione nella filosofia di Rosmini*. Stresa, Ediz. Rosminiane Sodalitas, 1995.
- FERNÁNDEZ ACEVEDO, Y. *Aproximaciones a una investigación alrededor de la formación de conceptos. Aportes del innatismo y del constructivismo* en *Cuadernos de Humanidades*, (U.N.S.), 1998, n° 10, p. 57-70.
- FERNÁNDEZ DE RUIZ, L. *El perfil institucional de la escuela: sus adecuación a condiciones de marginalidad* en *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas*. (Bs. As.), 1991, n. 7, p. 31-65.
- FIDELIO, P. *Ciencia, tecnología y desarrollo: ¿Hacia dónde vamos?* en *Aula Abierta*, 1995, n. 30, p.9-16.
- FILMUS, D. *El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas* en *Para qué sirve la escuela*. Bs. As., Grupo editorial Norma, 1993, p. 67-96.
- FILMUS, D. (Comp.) *Los condicionantes de la calidad educativa*. Bs. As., Novedades Educativas, 2000.
- FINKIELKRAUT, A. *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama, 1990.
- FLACCO, M. *Metafísica, lógica, matemática. Leibniz, Boole, Rosmini*. Venezia, Marsilio, 1997.
- FLORES OCHOA, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia, Mc Graw-Hill, 1994.
- FODOR, J. *El olmo y el experto. El reino de la mente y su semántica*. Bs. As., Paidós, 1997.
- FORMICHELLA, G. *L'essere nel pensiero di Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 2, p. 157-172.
- FRANKLIN, S. *Artificial Minds*. Cambridge, The Mit Press, 1997.
- FREY, G. *Über die Konstruktion von Interpretationsschemata* en *Dialectica*, 1979, n. 3-4, p. 247-262.
- FUKUYAMA, F. *El fin de la Historia y el último hombre*. Bs. As. Planeta, 1992.
- FULLAT, O. *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona, Ariel, 1997.
- GABILONDO, A. *¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la filosofía* en *Tarbiya. Revista de investigación e información educativa*, 1996, n. 13, p. 39-52.
- GALLEGO BADILLO, R. Y otros. *Constructivismo y la teoría del caos* en *Pedagogía y Saberes*, 1994, n. 5, p. 7-14.
- GARCÍA ROCA, J. y otros. *Pedagogía de la marginación*. Madrid, Editorial Popular, 1991.
- GARCÍA SÁNCHEZ, E. *John Locke (1632-1704)*. Madrid, Ediciones del Orto, 1995.
- GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993.
- GARDNER, H. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós, 1988.
- GARIONI BERTOLOTTI, G. *Antonio Rosmini*. Torino, SEI, 1957.

- GARNIER, C. et al. *Après Vygotski et Piaget: perspectives sociale et constructiviste*. Bruxelles, De Boec Wesmael, 1991.
- GARTON, A. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós, 1994.
- GIACON, C. *L'oggettività in Antonio Rosmini*. Milano-Genova, Silva, 1960.
- GIANNETTO, G. *Spinoza e l'idea del comprendere*. Napoli, Giannini, 1980.
- GIANNINI, G. *La metafísica de Antonio Rosmini*. Villa María, Et-Et Convivio Filosófico Ediciones, 1997.
- GIBSON, J. *Locke's Theory of Knowledge and its Historical Relations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1931.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *¿Qué es una escuela para la democracia?* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1998, nº 275, p. 19-28.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000.
- GIORDANO, V. *Le principali interpretazioni della ideologia rosminiana*, en *Giornale di Metafisica*, 1957, F. V, p. 590-604; 1958, F. I, p. 83-111, F. V, 619-633, F.VI, 766-789.
- GIUSSANI, L. *Il senso di Dio e l'uomo moderno*. Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 1994.
- GÓMEZ, I. *Enseñanza y aprendizaje en Cuadernos pedagógicos*, n. 250, sept. 1996, p. 54-59.
- GONZÁLEZ GALLEGO, A. *Locke: empirismo y experiencia*. Madrid, Montesinos, 1984.
- GOUGH, J. W. *John Locke Political Philosophy*. Oxford, Clarendon Press, 1950.
- GRAY, C. *Idealismo crítico e idealismo oggettivo en Rivista Rosminiana*, 1946, III-IV, 69.
- GREENO, J. *Theories and Practices of Thinking and Learning to Think en American Journal of Education*, 1997, nº 1, p. 85-126.
- GROLNICK, W.-RYAN, R. *Autonomy support in education: Creating the facilitating environment* en la obra de HASTINGS, N.-SCHWIESO, J. (Comp.) *New directions in educational psychology*. Lewes, Falmer, 1987.
- GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, F. - ALONSO TAPIA, J. *Enseñar a razonar: un enfoque meta-cognitivo en Tarbiya*, 1995, n. 9, p. 7-46.
- HABERMAS, J. *Interés y conocimiento*. Madrid, Taurus, 1990.
- HACKING, Y. *¿Por qué el lenguaje importa a la filosofía?* Bs. As., Sudamericana, 1989.
- HARRIS, P. et al. *Young Children's Comprehension en Child Development*, 1994, n. 1, p. 16-30.
- HEELAN, P. *Hermeneutical Philosophy and Pragmatism: A Philosophy of Science en Synthese*, 1998, nº 115(3), p. 169-302.
- HEEMANN, A. *La epistemología de la convergencia y la innovación pedagógica a partir de la biología educativa en Ludus Vitalis*, 1996, nº 4(7), p. 75-87.
- HERMANN PRESTES, N. *A educação, a razão e a autonomia en Educação e Filosofia*, n. 13, 1993.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, A. *Algunas características de los procedimientos lógicos del pensamiento de los estudiantes de nivel superior en Revista Cubana de Educación*, 1994, Vol. 9, n. 1-2, p. 91-102.
- HERNÁNDEZ, F. *Para un diálogo crítico con el constructivismo en Revista Argentina de Educación*, 1996, n. 24, p. 49-65.
- HERNÁNDEZ, J. *Racionalidad Hermenéutica en Estudios de Filosofía*, 1995, nº 12, p. 93-106.
- HEWSON, P. - BEETH, M. *Enseñanza para un cambio conceptual en Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 13(1), p. 25-35.
- HIRST, P. *La educación liberal y la naturaleza del conocimiento en PETERS, R. Filosofía*

- de la educación. México, FCE, 1987, p.162.
- HODSON, D.- BENZE, L. *Becoming critical about practical work* en *Intenational Journal of Science Education*, 1998, nº 6, p. 683-695.
- HOLBACH. *Sistema de la naturaleza*. La Habana, Ed.de Cs. Sociales, 1989.
- HOYOS VÁSQUEZ, G. *Ética comunicativa y educación para la democracia* en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1995, n. 7, p. 65-91.
- IANFRANCHI, R. *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma, Città Nuova, 1983.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. *Formación humanística y filosofía* en *Revista Española de Pedagogía*, 1994, n. 198, p. 231-246.
- ILIESCU, A - P. *Rational Reconstruction: Preconditions and limits* en *Theoria*, 1996, n. 27, p. 33-47.
- ILLICH, I. et al. *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Salamanca, Atenas, 1989.
- IRESON, J. – BLAY, J. *Constructing activity* en *Learning and Instructtion*. 1999, nº 1, p. 19-37.
- IRESON, J. – BLAY, J. *Constructing activity* en *Learning and Instructtion*. 1999, nº 1, p. 19-37.
- JANACK, M. *Rorty on Ethnocentrism and Exclusion* en *The Journal of Speculative Philosophy*, 1998, nº 12(3), p. 204-216.
- JENKINS, J. J. *Understanding Locke*. Edimburgo, University Press, 1983.
- JOHN-STEINER, V. Et Al. *A Functional Systems Approach to Concept Develpoment en Mind, Culture and Activity. An International Journal*, 1998, nº 2, p. 127-135.
- JOLLEY, N. *Leibniz and Locke*. Oxford, Clarendon Press, 1984.
- JORDÁN SIERRA, J. *Comunicación y educación. Una lectura de la antropología de A. Rosmini*. Barcelona, PPU, 1995.
- KERDERMAN, D. - PHILLIPS, D. *Empiricism and the Knowledge Base* en *Review of Educational Research*, 1993, n. 3, p. 305-313.
- KINNUNEN, R. - VAURAS, M. *Comprehension Monitoring* en *Learning and Instruction*, 1995, n. 2, p. 143-166.
- KOHLI, W. *Critical Education* en *Educational Theory*, 1998, nº 84(4), p. 511-518.
- KOULALIDIS, V. - OGBORN, J. *Science Teacher's philosphical Assumptions* en *International Journal of Science Educational*, 1995, n. 3, p. 273-284.
- KRAUSS, J. *John Locke: Empirist, Atomist, Conceptualist, and Agnostic*. New York, Philosophical Library, 1968.
- LA VIA VINCENZO, *La restaurazione rosminiana della filosofia*. Milano, Spes, 1996.
- LABURU, C. *La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción* en *Enseña de las ciencias*, 1996, n. 14(1), p. 93-101.
- LACASA, P. – FUENTES-GUERRA, M. *¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje?* en *Cultura y Educación*, 1997, nº 8, p. 27-49.
- LAMIEL, J. *Personality Psychology and the Second Cognitive Revolution* en *American Behavioral Scientist*, 1992, n. 1, p. 88-101.
- LANFRANCHI, R. *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma, Città Nuova, 1983.
- LASA, C. *El hombre a-lógico o la finalidad de la educación actual*. Villa María, Ediciones Convivio Filosófico, 1996.
- LATORRE, A. *Desarrollo cognitivo y procesos educativos en ciencias*. Valencia, Universidad, 1992.
- LAVAL, V. *La compréhension des promesses par les enfants de 3 à 9 ans en Enfance*, 1997, n. 4, p. 483-500.
- LAZZARI, L. – GARCÍA, P. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* en *Educação & Filosofia*, 1999, nº 25, p. 283-286.
- LEAR, J. *Aristóteles. El deseo de comprender*. Madrid, Alianza, 1994.
- LEE, P. *Language in Thinking and Learning* en *Harvard Educational Review*, 1997, nº 3, p. 3430-471.

- LENNER, L. *Natura e proprietà in uno scritto giovanile di Rosmini* en R. *Rosminiana*, 1994, n. 4, p. 353.
- LEOCATA, F. *La vida humana como experiencia de valor. Un diálogo con Louis Lavelle*. Bs.As., Proyecto, 1993.
- LEOCATA, F. *Los valores: una propuesta en el marco de la Ley Federal de Educación*. Bs. As., Cesarini, 1995.
- LEÓN CASCÓN, J. - GARCÍA MADRUGA, J. *Comprensión de textos e instrucción* en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 169, 1989, p. 54-59.
- LEWIN, F. -LOMASCOLO, T. *Importancia de una buena construcción de los conocimientos científicos desde los primeros niveles de educación* en *Novena Reunión Nacional de Educación en Física*. Salta, Asociación de Profesores de Física de la Argentina, 1995, p. 204-213.
- LEYDEN, W. *Hobbes e Locke. Libertà e obbiezione politica*. Bologna, Il Mulino, 1984.
- LIPMAN, M. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, De la Torre, 1997.
- LIPOVETZKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama, 1986.
- LLOYD, G. *Las mentalidades y su desentramamiento*. Madrid, Siglo XXI, 1996.
- LOCKART, R. *Locke*. Valencia, ICE de la Universidad de Valencia, 1986.
- LOCKWOOD, F. *Reflective learning in distance education* en *European Journal of Psychology of Education*, 1995, n. 3, p. 169-180.
- LOMBARDI, O. I. *Pertinencia de la historia en la enseñanza de la ciencia* en *Enseñanza de la ciencia*, 1997, nº 3, p. 343-350.
- LONERGAN, B. *Filosofía de la educación*. México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, A. *La tesis de la constitución de los objetos y las variantes del realismo y del idealismo* en *Diálogos*, 1993, n. 61, p. 53-85.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. *La tolerancia y la defensa entusiasta de la verdad* en *Revista Española de Pedagogía*, 1995, n. 201, p. 321-334.
- LOUGHLIN, L. *La educación en Locke*. Bs. As., Huemul, 1967.
- LUNTLEY, M. *Contemporary Philosophy of Thought*. Cambridge, Blackwell, 1999.
- LYOTARD, J.- F. *La condición postmoderna*. Bs. As., REI, 1987.
- MABBOTT, J. *John Locke*. London, 1973.
- MACKIE, J. *Problemas en torno a Locke*. México, Universidad Autónoma, 1988.
- MANGANELLI, M. *Il segno nel pensiero di Rosmini*. Milano, Marzorati, 1983.
- MARCUSE, H. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona, Seix Barral, 1971.
- MARCUSE, H. *Hegels Ontologie und die Grundlegung einer Theorie der Geschichtlichkeit*. Frankfurt, Klostermann, 1968.
- MARCUSE, H. *Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt, Klostermann, 1965.
- MARCUSE, H. *La tolerancia represiva* en *Convivium* n. 27, Abril-Sep., 1968.
- MARCUSE, H. *Pesimismo, un estado de madurez*. Bs. As. Leviatán, 1956.
- MARDONES, J. *Post-modernidad y Cristianismo. El desafío del fragmento*. Santander, Sal Terrae, 1988.
- MARÍN, N. *A comparative study of Piagetian and constructivist work on conceptions in science* en *International Journal of Science Education*, 1994, n. 1, p. 1-15.
- MARTÍNEZ, A. *Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del Positivismo?* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 28, p. 5-15.
- MARTÍNEZ, A. *Constructivismo radical, marco teórico de investigación y enseñanza de las ciencias* en *Enseñanza de las Ciencias*, 1999, nº 3, p. 493-502.
- MARTÍNEZ FREIRE, P. *La nueva filosofía de la mente*. Barcelona. Gedisa, 1995.
- MATTHEWS, M. *Vino viejo en bortellas nuevas: Un problema con la epistemología constructivista* en *Enseñanza de las ciencias*, 1994, n. 12(1), p. 79-88.
- MC CLEARY, R. *The logic of imaginative education: reaching understanding*. New York, Teachers College Press, 1993.



- McEWAN. *The Pedagogic nature of Subject mater Knowledge en Amercian Educational Research Jorunal*, 1991, n. 2, p. 316-334.
- MEHLER, J.-DUPOUX, E. *Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid, Alianza, 1992.
- MELLADO, V. - CARRACEDO, D. *Contribución de la filosofía de la ciencia a la didáctica de las ciencias en Enseñanza de las ciencias*, 1993, n. 11(3), p. 331-339.
- MERILL, M. *Constructivismo y diseño instruccional en Substratum*, 1995, n., 6, p. 13-33.
- MIANO, F. *Etica e storia nel pensiero di Karl Jaspers*. Napoli, Loffredo, 1993.
- MILLIKAN, R. *How We Make Our ideas Clear: Empirist Epistemology for Empirical Concept en Proceeding and Addresses of the American Philosophical Association*. 1998, nº 72 (2), p. 65-79.
- MISGELD, D. *Hacia un nuevo Humanismo. Modernidad, derechos humanos y educación*. Santiago (Chile), Programa Interdisc.de Inv.en Ed., 1993.
- MOLINA, V. *Cuando hablamos de constructivismo en Revista de Educación (Chile)*, 1998, nº 260, p. 12-16.
- MOLL, L. *Vygotsky y la educación*. Bs. As., Aiqué, 1994.
- MONDOLFO, S. *Linee di storia sociale del pensiero e dell'educazione dall'Illuminismo ad oggi*. Catania, Edizione Greco, 1994.
- MONEREO, C. *Ser o no ser constructivista, ésta es la cuestión en Substratum*, 1995, n., 6, p. 35-54.
- MONSERRAT DEL POZO. *Derecho a la inteligencia en Cuadernos de Pedagogía*, 1996, n. 248, p. 87-91.
- MORENO MARIMÓN, M. *De las estructuras a los modelos organizadores en Cuadernos de Pedagogía*, 1996, n. 244, p. 60-65.
- MORENO, L. *Un examen de la argumentación de Frege contra la definibilidad de la verdad en Theoría*, 1996, n. 27, p. 165-176.
- MORIN, E. *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos, 1994.
- MUNNÉ, F. *Constructivismo, construccionismo y complejidad: La debilidad de la crítica en psicología construccionista en Revista de Psicología Social*, 1999, nº 2-3, p. 131-144.
- MURA, G. *"Pensiero debole" e verità come retorica en Aquinas*, 1998, nº 41(1), p. 103-121.
- MURDOCCA, M. *Pagine di una vita. Note biografiche su Antonio Rosmini*. Rovereto, Longo, 1986.
- NAVAS, M. S. *El prejuicio presenta un nuevo rostro en Revista de psicología social*, 1997, (12)2, p. 201-237.
- NEBULONI, R. *L' oggettivismo etico rosminiano en Rivista di filosofia neoscolastica*, 1990, n. 4, p. 623.
- NEMIROFF, G. *Reconstructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*. New York, Praeger, 1992.
- NEUMANN, A. *Context, Cognition and Culture en American Educational, Research Journal*, 1995, n. 2, p. 251-282.
- NICKERSON, R. Y otros. *Enseñar a pensar*. Barcelona, Paidós, 1996.
- NIETO, P. et al. *Iniciación a la física en el marco de la teoría constructivista*. Madrid, C.I.D.E., 1993.
- NISSANI, M. *Experimental Studies of Belief Dependence of Observations and of Resistance to Conceptual Chance en Cognition and Instruction*, 1992, n. 9(2), p. 97-111.
- NOT, L. *Las pedagogías del conocimiento*. México, F.C.E., 1983.
- NOXON, J. *La evolución de la filosofía de Hume*. Madrid, Alianza, 1987.
- NOZICK, R. *La naturaleza de la racionalidad*. Barcelona, Paidós, 1995.
- O'LOUGHLIN, J. *Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism To*



- ward a Socialcultural Model of Teaching and Learning en *Journal of Reasearch in Science Teaching*, 1992, n. 29 (8), p. 791-820.
- OBIOLS, G. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As., Kapelusz, 1993.
- OJALVO MITRANY, V. *Vigotsky presente en la educación del futuro* en *Revista Cubana de Educación Superior*. 1998, nº 1, p. 27-34.
- OÑATIVIA, O.- ALURRALDE, G. *Semiótica y educación. Los sistemas de signos y la evolución de la inteligencia humana*. Salta, Yesica, 1992.
- ORANGE, C. *Repères épistémologique pour une didactique du problème* en *Les Sciences de l' éducation*, 1993, n. 4-5, p. 33-50.
- OREFICE, P. *Il lavoro intellettuale in educazione*. Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- OTTONELLO, P. *Il mito de Rosmini "Kant italiano"* en *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 3, p. 229-240.
- OTTONELLO, P. *L'Enciclopedia di Rosmini*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1992.
- OTTONELLO, P. P. *Rosmini. L'ordine del sapere e della società*. Roma, Città Nuova, 1997.
- OTTONELLO, P. *Rosmini "inattuale"*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1991.
- PADOVANI, U. *Metafisica classica e pensiero moderno*. Milano, Marzorati, 1981.
- PAGÉS SANTACANA, A. (Comp.) *Hombre y educación*. Barcelona, PPU, 1989.
- PAKMAN, M. (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- PALACIOS, J. - MARCHESI, A. - COLL, C.,. (Comp) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza, 1994-1996, 3 Vol.
- PANGLE, T. *The Spirit of Modern Republicanian*. Chicago, University Press, 1988.
- PELANDA. M. *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Rosario, IRICE, 1995.
- PENZO, G. *Nietzsche allo specchio*. Bari, Laterza, 1993.
- PERAFÁN ECHEVERRI, A. *Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard* en *Pedagogía y Saberes*, 1994, n. 5, p.15-24.
- PERCIAVALE, F. *Il concetto di "contemporaneità" in ambito filosofico e religioso nel pensiero di Sciacca* en *Atti del Congresso Internazionale M. F. Sciacca e la filosofia oggi*. Firenze, Olschki Editore, 1996, Vol. II, p. 439-450.
- PERETI, M. *La pedagogia di Rosmini come pedagogia della persona* en *Pedagogia e Vita*, 1955, n. V, p. 444-455.
- PERINAT, A. -SADURNÍ, M. *The Ontogenesis of Meaning* en *Mind, Culture and Actvity*, 1999, nº 1, p. 53-76.
- PESSIOA DE CARVALHO, A. *La construcción del conocimiento y la enseñanza de las ciencias*, en *Revista de Enseñanza de la Física*, 1994, n. 2, p. 9-15.
- PETRINI, F. *Sentire e intendere in Antonio Rosmini*. Domodossola, Antonioli, 1963.
- PEYRON-BONJAN, Ch. *Essai de lecture épistémologique des sciences de l' éducation*. Aix-en-Provence, Universsité de Provence, 1996.
- PIAGET, J. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Madrid, Siglo XXI, 1969.
- PIEMONTESE, F. *La dottrina del sentimento fondamentale nella filosofia di A. Rosmini*. Milano, Marzorati, 1966.
- PIEMONTESE, F. *Idealismo e Realismo in una prospettiva ontologica* in *Giornale di Metafisica*, 1959, III, 329-341.
- PIGNOLONI, E. *Rosmini e il gnoseologismo moderno* en *Rivista Rosminiana*, 1956, F. III, p. 205.
- PIGNOLONI, E. *Esperiencia e conoscenza, realtà e idea* in *Rivista Rosminiana*, 1959, II, 129-146.
- PLASENCIA, M. *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*. México,

- UIA, 1994.
- POPPER, K. *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Bs. As., Paidós, 1967.
- PORLÁN, R. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada, 1997.
- POZO, J. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid, Visor, 1987.
- PRENNA, L. *L'unità dell'educazione en Pedagogia e Vita*, 1992, n. 2.
- PULVIRENTI, R. *Fondazione teoretica di un nucleo ontico della persona umana en Rivista Rosminiana*, 1992, F. III, p. 235.
- PUSINERI, G. *Rosmini*. Stresa, Sodalitas, 1989.
- QIN THANA, G. *Fundamentos para la educación de la inteligencia*. Madrid, Univesidad Complutense, 1993.
- RAMÍREZ ROJAS, C. *Los niños: los aprendizajes fundamentales y lo fundamental del aprendizaje en Perspectiva Educacional*, 1993, n. 21-22.
- RAMÍREZ, E. *Reelaboración de esquemas lógicos en la producción de un discurso en Infancia y Aprendizaje*, 1994, n.67-68, p. 35-49.
- RASCHINI, M. A. *Dialettica e poiesi nel pensiero di Rosmini*. Venezia, Marsilio, 1996.
- RASCHINI, M. A. *Il principio dialettico nella filosofia di A. Rosmini*. Milano, Marzorati, 1961.
- RASCHINI, M. A. *Prospettive Rosminiane*. L'Aquila - Roma, Japadre, 1987.
- RASCHINI, M. A. *Rosmini et l'idée de progrès en Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 5-13.
- RAVILOLO, A. *Núcleos conceptuales y secuencia constructivista en la enseñanza de la energía en Revista de Enseñanza de la Física*. 1996, n. 2, p. 33-46.
- REIF, F. - LARKIN, J. *El conocimiento científico y el cotidiano: comparación e implicaciones para el aprendizaje en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1994, n. 21, p. 3-30.
- RICOEUR, P. *Hermenéutica y acción*. Bs. As., Docencia, 1988.
- RIVA, M. *Antonio Rosmini. Mente e cuore*. Stresa, Sodalitas, 1997.
- RIVERA FERREIRO, M. *El docente ¿intelectual autónomo?* en revista *Pedaagogía*, 1987, n. 9, p. 55-63.
- RIVERO, S. *Los saberes previos: algunos aportes teóricos en Aula Abierta*, 1997, n. 6, p. 14-17.
- ROCHE, G. *L'apprenti-citoyen. Une éducation civique et morale pour notre temps*. Paris, ESF, 1993.
- RODRIGO, M. – ARNAY, J. *La construcción del conocimiento escolar*. Bs. As., Paidós, 1997.
- RODRIGUEZ ARAMAYO, R. y otros. *En la cumbre del criticismo. Simposio sobre la "Crítica del juicio" de Kant*. Barcelona, Anthropos, 1992.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. *La representación y el aprendizaje de conceptos en Tarbiya*, 1993, n. 3, p. 59-79.
- ROGERS, C. *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcel., Paidós, 1986.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Bs. As., Paidós, 1993.
- ROIG GIRONELLA, J. *La intuición del ser en Rosmini, frente a la abstracción del ser en Suárez en Pensamiento*, Madrid, 1955, XI, p. 433.
- ROJAS, E. *El hombre light. Una vida sin valores*. Bs. As., Planeta, 1994.
- ROMANI, E. *El fin de la educación y el fin de la educación argentina*. Bs. As., Lumen, 1994.
- ROSSI, G. *La vita di Antonio Rosmini*. Rovereto, Manfrini, 1959.
- ROSSI, R. *Rosmini e l'Iluminismo Inglese en Rosmini e l'Enciclopedia delle scienze. Atti del Congresso Internazionale diretto da Maria Adelaide Raschini, a cura di P. P. Ottonello*. Firenze, Olschki, 1998, p. 59-78.

- RUIZ CUEVAS, J. *La teoría dell'errore in Rosmini* in *Rivista Rosminiana*, 1954, n. IV, 267-276.
- SABASTIÁN GARCÍA, P. *El sentir y la conciencia perceptiva* en *Diálogos*, 1988, n. 52, p. 127-142.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B. *Límites del discurso didáctico actual* en CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: *Volver a pensar la educación: Práctica y discursos educativos*. Madrid, Morata, 1995, Vol. II.
- SANABRIA, J. *Actualidad del pensamiento de Sciacca* en *Atti del Congresso Internazionale M. F. Sciacca e la filosofia oggi*. Firenze, Olschki Editore, 1996, Vol. II, p. 559-572.
- SANTAMARÍA, A. *La naturaleza semiótica de la conciencia* en *Infancia y Aprendizaje*, 1997, nº 80, p. 3- 17.
- SARRAONA, J. *Fundamentos de la educación*. Barcelona, CEAC, 1989.
- SAVATER, F. *Urgencia y presencia de la filosofía* en *Vela Mayor. Revista Anaya de Educación*, 1995, n. 6, p. 20-27.
- SCHNITMAN, D. *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Madrid, Paidós, 1995.
- SCURATI, C. *Locke*. Bresscia, La Scuola, 1967.
- SEARLE, J. R. *La construcción de la realidad social*. Bs. As., Paidós, 1997.
- SEED, Ph. *Developing holistic education*. London, Falmer Press, 1992.
- SFRISO, M. *La società contemporanea e la "pretesa" educativa del filosofo* en *Rivista rosminiana*, 1998, F. I, p. 35-44.
- SGARBOSSA, M. *Antonio Rosmini. Genio filosofico, profeta scomodo*. Roma, Città Nuova, 1996.
- SHANAB, R. *Locke, on Knowledge and Perception*, en *Journal of Critical Analysis*, 1971, n. 2.
- SHAPER, D. *Empirismo y búsqueda de conocimiento* en *Teorema*, 1982, Vol. XII/1-2, p. 5-26.
- SKINNER, B. *Beyond Freedom and Dignity*. New York, Bantam, 1982.
- SMITH, F. *La compréhension et l'apprentissage*. Montreal, HRW, 1989.
- SMITH, M. *Constructing meaning from text* en *Journal of Educational Research*, 1991, n. 5, p. 263-271.
- SMITHE, W. *Conceptions of Interpretation in Cognitive Theories of Representation* en *Theory and Psychology*, 1992, n. 3, p. 339-362.
- SOLAR CAYÓN, J. *La teoría de la tolerancia en John Locke*. Madrid, Dykinson, 1996.
- SPANOS, W. *The end of education: Toward post Humanism*. Minneapolis, Univers. of Minnesota Press, 1992.
- START, R. Et al. *Instructional Effects in Complex Learning* en *Learning and Instruction*, 1998, nº 2, p. 117-130.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1985.
- STILLE, O. *Die Pädagogik John Locke in der Tradition der Gentleman*. Bamberg, R. Rodenbusch, 1970.
- STOECKER, R. (Ed.) *Reflecting Davidson*. New York, Walter de Gruyter, 1993.
- STONE, C. - GOODYEAR, P. *Constructivismo y diseño instruccional: epistemología y construcción del significado* en *Substratum*, 1995, n. 6, p. 55-76.
- STRIKE, K. - EGAN, K. *La autonomía como objeto de la educación* en *Ética y política educativa*. Madrid, Narcea, 1981, p. 112.
- SUAREZ, G. *La postmodernidad y sus desafíos a la conciencia y vida cristiana* en *CIAS Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, n. 423, 1993, p. 227.
- SUREDA, J.- COLOM, A. *Pedagogía ambiental*. Barcelona, CEAC, 1989.
- TABERNER GUASP, J. *Socialización y espíritu crítico: educación ético-cívica* en *Revista Española de Pedagogía*, 1994, n. 199, p. 547-568.
- TARCOV, N. *Locke y la educación para la libertad*. Bs. As., Centro Editor Latinoamericano, 1991.

- TEDESCO, J.-PARRA, R. *Escuela y marginalidad urbana* en *Revista Colombiana de Educ.*, 1981, n. 7.
- THOMAS, G. *What 's the Use of Theory* en *Harvard Educational Review*, 1997, n° 1, p. 75-105.
- TIPTON, I. *Locke y el entendimiento humano*. México, F. C. E., 1981.
- TORRE PUENTE, J. *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid, Narcea, 1992.
- TORRES SANTOMÉ, J. *El curriculum oculto*. Madrid, Morata, 1992.
- TOTTALBA ROSELLÓ, E. *Pedagogía del sentido*. MADRID, ppc, 1997.
- TOULMIN, ST. *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, Alianza, 1979.
- VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedisa, 1987.
- VAUGHN, K. *John Locke, economista y sociólogo*. México, F. C. E., 1983.
- VÁZQUEZ, St. *Constructivismo, realismo y aprendizaje*. Bs. As., CIAFIC, 1995.
- VEGAS GONZÁLEZ, S. *El análisis filosófico de la acción irracional* en *Estudios filosóficos*, 1998, n° 134, p. 105-143.
- WEGERIF, R. Et Al. *From Social Interaction to Individual Reasoning* en *Learning and Instruction*, 1999, n° 6, p. 493-517.
- VEZIN. L. *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*. Paris, Centre national de la Recherche Scientifique, 1979.
- VICO, G. *I fini della educazione*. Brescia, La Scuola, 1995.
- VILLANUEVA VALDERDE, R. *La educación en la encrucijada del desarrollo* en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1995, n. 7, p. 135-164.
- VOLPATI, F. *L'ontologia esistenziale nella "Teosofia" di Rosmini* en *R. Rosminiana*, 1994, n. 2, p. 161.
- WATZLAWICK, P. (Comp.) *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona, Gedisa, 1990
- WHITEHEAD, A. *Los fines de la educación*. Bs. As, Paidós, 1985.
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. New York, Macmillan, 1960.
- YOLTON, J. *John Locke and the Way of Ideas*. Oxford, University of Oxford, 1956.
- ZANONE, G. *John Locke. Scienza e forma politica*. Bari, De Donato, 1975.





### **W. R. Darós**

Es argentino, profesor en Letras (Córdoba), licenciado y doctorado en Filosofía (Rosario). Además de cursar y graduarse también en Italia, ha realizado allí trabajos de investigación filosófica durante varios años.

Actualmente es docente de filosofía, e investigador independiente, -con sede en la *Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL)*-, del *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*, aplicando sus investigaciones preferentemente al ámbito de la filosofía de la educación.

Ha publicado numerosos artículos sobre filosofía y educación en revistas especializadas de América y Europa.

En mérito a sus escritos ha recibido Medalla de Oro de la Universidad Estatal de Génova (DI.S.S.P.E).

#### ***Libros del mismo autor:***

- El principio gnoseológico en la filosofía de A. Rosmini, 1979.
- Racionalidad, ciencia y relativismo, 1980.
- Epistemología y didáctica, 1983.
- Razón e inteligencia, 1984.
- Educación y cultura crítica, 1986.
- Individuo, sociedad y educación, 1988<sup>1</sup>, 2.000<sup>2</sup>.
- Teoría del aprendizaje reflexivo, 1992.
- Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje, 1992.
- Fundamentos antropológico-sociales de la educación, 1994.
- Verdad, error y aprendizaje, 1994.
- Introducción a la epistemología popperiana, 1996<sup>1</sup>, 1998<sup>2</sup>.
- La autonomía y los fines de la educación, 1996.
- *El entorno social y la escuela*, 1997.
- Filosofía de la educación integral, 1998.
- La filosofía posmoderna: ¿Buscar sentido hoy? 1999.



UNIVERSIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO LATINOAMERICANO

Autorizada provisionalmente por R.M.Nº 3502/92 según lo establecido en el Art. 64 de la Ley 24.521