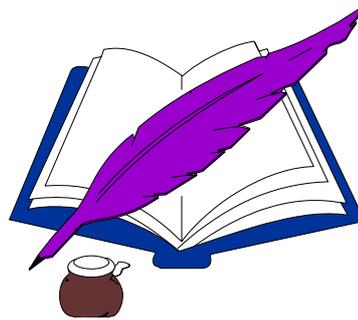


W. R. DAROS

# LA AUTONOMÍA Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FILOSOFÍA DE A. ROSMINI



EDICIONES CERIDER  
Rosario

## **W. R. Daros**

Es argentino, profesor en Letras (Córdoba), licenciado y doctorado en Filosofía (Rosario, Argentina). Ha realizado estudios y trabajos de investigación filosófica durante varios años en Italia.

Actualmente es docente de filosofía e investigador independiente, en el ámbito de la filosofía de la educación, en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Ha publicado numerosos artículos sobre filosofía y educación en revistas especializadas de América y Europa.

### *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.
- 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.

Conmemorando el bicentenario del  
nacimiento de  
Antonio Rosmini  
(1797-1855)

La presente publicación expresa ideas que son responsabilidad exclusiva del autor.

Rosario, 1997.

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: Centro Regional de Investigación y Desarrollo de Rosario.

Impreso en Argentina / Printed in Argentina.

# ÍNDICE

## LA AUTONOMÍA

### Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

PRÓLOGO.

INTRODUCCIÓN.

- Caracterización de la cuestión.
- El sentido filosófico de la finalidad.
- El problema de los fines en la educación.

I- LA NATURALEZA HUMANA Y SU DINÁMICA DESDE LA PERSPECTIVA FILOSÓFICA ROSMINIANA.

- El nacimiento del conocer: su naturaleza.
- Elementos constitutivos de la naturaleza humana.
- La corporeidad de lo humano.
- La espiritualidad de lo humano.
- Facultades objetivas y subjetivas de la naturaleza humana.
- Finalidades ínsitas en la naturaleza humana.

II- LA PERSONA HUMANA Y LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL.

- De la naturaleza humana a la persona humana.
- ¿Autodeterminación o autonomía personal?
- Personalización de la persona.
- La finalidad de la persona es el perfeccionamiento integral que incluye el moral.
- La concepción kantiana de la autonomía. Observaciones rosmínianas.

### III- PRIORIDAD EN LAS FINALIDADES DEL PROCESO EDUCATIVO.

- El concepto rosminiano de educación.
- Prioridades en los principios generales de la educación

### IV- FORMAR AL CIUDADANO EN LO SOCIAL Y EN LO POLÍTICO, COMO UN ASPECTO DE LA FINALIDAD EDUCATIVA.

- Retorno a la explicación sistemática.
- Concepto rosminiano de sociedad.
- Origen y edades de la sociedad.
- Naturaleza política de la sociedad.
- Formar al hombre en un contexto social y político.
- Confrontación con la posición de H. Marcuse sobre la formación social y política en educación:
  - Raíces del pensamiento de H. Marcuse.
  - Reducción del hombre a la única dimensión del consumo.
  - Repensar los fines de la educación.
  - Matices de la confrontación Rosmini-Marcuse.

### V- LA AUTODETERMINACIÓN Y SU REALIZACIÓN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

- El ideal de la armonía entre las instituciones.
- Verdad y libertad, derechos fundamentales de los hombres en las instituciones escolares.
- La institución escolar no es una empresa comercial.
- Autodeterminación en el ámbito institucional.
- La autonomía en la escuela. Confrontación con algunas ideas de J. Piaget.
- Observaciones críticas.

### VI- LA EDUCACIÓN EN CUANTO AUTODETERMINACIÓN EN EL APRENDIZAJE.

- El arte de aprender es arte de educarse a sí mismo.
  - *Algunas exigencias lógicas del aprender.*
  - *Algunas exigencias psicológicas del aprender.*
- Autodeterminación sin autonomía en el aprendizaje.

## CONCLUSIÓN: LA AUTONOMÍA Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN.

- Hipótesis de trabajo y la idea de finalidad.
- Consideraciones sobre la naturaleza humana.
- La autodeterminación personal y autonomía moral.
- La autodeterminación y los fines de la educación.
- Autodeterminación para la construcción de la persona.
- Autodeterminación institucional para crear un espacio para el crecimiento integral de las personas.
- Superación de la antinomia autonomía-heteronomía en el amor.
- Algunas observaciones sobre la concepción de Juan Delval acerca de las finalidades de la educación.

## OBRAS CITADAS DE A. ROSMINI Y BIBLIOGRAFÍA GENERAL



# PRÓLOGO

El diligente y articulado estudio de W. R. Daros sobre *La autonomía y los fines de la educación desde la perspectiva de la filosofía de Antonio Rosmini* (1797-1855) abre nuevas e interesantes perspectivas, sea en el plano de la teoría pedagógica, sea en el de una revisión puntual de la filosofía y de la pedagogía de Rosmini, y de la actualidad de este último en un contexto científico, cultural y educativo que, aun cuando tímidamente y a través de recorridos e instrumentos típicos del siglo XX, hace registrar en estos últimos años una toma de atención y de reflexión en torno a los fundamentos del discurso pedagógico y de los fines de la educación.

El riesgo con el que puede encontrarse quien se aproxima a temáticas complejas y sutiles, como aquellas que son objeto del presente volumen, es doble y puede consistir en: a) el querer actualizar, a cualquier costo, un autor y un pensamiento extraviando en ello la identidad del mismo; y en b) el disolver y vanificar, en la fragmentación peculiar del siglo XX, las teorías pedagógicas elaboradas hasta el Activismo y antes aún de que para la pedagogía se iniciase la fase ateorética y ametáfsica, en la cual la reflexión sobre la educación ha prevalecido sobre aquella en torno a la persona como sujeto educable y ha dado inicio al masivo dominio de lo educacional sobre lo educativo.

Acercar de nuevo los grandes temas de la pedagogía a través de la perspectiva filosófica de Rosmini y con la advertencia de no descuidar articulaciones culturales y nuevos horizontes epistemológicos también en el campo de las ciencias de la educación, constituye un esfuerzo logrado de inteligente recuperación y de aguda interpretación de lo que el pensamiento, en cuanto es siempre pensamiento de verdad y pensamiento potencialmente "fuerte" también en pedagogía, no puede abandonar sin correr el riesgo de reducir la pedagogía a una ciencia sin fundamento y sin fines porque se halla privada del valor-persona, su objeto peculiar sea en el plano ontológico, sea en el de la persona que se presenta y se realiza como personalidad concreta en el tiempo y en el espacio. Es necesario, por lo tanto, insistir en esta acción de recuperación del pensamiento pedagógico, en este "tempo" educacional.

**E**l esfuerzo de W. R. Daros es una contribución notable en tal sentido y constituye también un ejemplo de método para mantener unidos, en una síntesis dinámica, la tradición pedagógica, los problemas del presente y el proyecto futuro, en torno al cual no es posible desarrollar una hermenéutica pedagógica prescindiendo de los fines de la educación y de su fundamento filosófico.

**L**a acentuación, por parte del Autor, de la autodeterminación de la persona, como superación de los confines restringidos de la autonomía, aporta páginas de auténtica recuperación de la filosofía de la educación y, por lo tanto, de los instrumentos teóricos y prácticos para encontrar y entender a la persona en su concreta personalidad y en su horizonte de "regla" y de "idea directiva".

**S**e trata, en síntesis, de recomponer la "unidad de la educación" a través de un paciente trabajo de reconstrucción de la persona humana y de reconciliar a la misma persona con aquel evento peculiarmente ético-religioso de autodeterminación constante que es el camino de la conciencia en orden a la unidad contra los peligros de la dispersión. Evento, este último, tan discutido, desatendido, y hasta ignorado, justamente por una a menudo buscada dicotomía o esquizofrenia entre la persona, reducida a "fantasma" y la educación, hecha complejo de "cosas" que se hacen prescindiendo de los horizontes metafísicos, éticos y religiosos, por aquella "cultura de la sospecha" a la cual lo "moderno" y "pos-moderno" habrían debido sustituir por bien otra cosa. Sin acertar en todo, es necesario retomar el camino permanente del hombre ordenando el sentido de la vida y de la educación en mundos siempre más complejos, pero ricos en esperanzas y en motivaciones al educar. El volumen de Daros es un paciente trabajo que propone una invitación a "recomenzar" nuevamente.

**Giuseppe Vico**

Professore Ordinario di Pedagogia.  
Preside della Facoltà di Magistero  
dell'Università Cattolica di Milano.

# INTRODUCCIÓN

## CARACTERIZACIÓN DE LA CUESTIÓN.

1. El proceso educativo -y en una forma más reducida, el proceso de aprender- implica, si pretende ser humano, el conocimiento de finalidades conscientes y de medios adecuados. Toda acción típicamente humana supone ideas y, hablando más en general, ideales que dan sentido, orientan y posibilitan evaluar esa acción.

La época moderna se ha caracterizado por asumir, con gran optimismo y convicción, la idea -no fácilmente comprobable- de que la Humanidad progresa y progresará en todas las dimensiones (especialmente en el sentido de la *libertad*, la *igualdad* y la *fraternidad*) al ritmo de sus descubrimientos<sup>1</sup>. De esta manera la idea de progreso indefinido, en un doble sentido, ha sido propuesta por los abanderados del Iluminismo, como un ideal, tácita o explícitamente asumido por la sociedad y el hombre:

a) En un primer sentido, el progreso parece ser indefinido en la línea de un crecimiento siempre mayor respecto de los logros alcanzados en épocas anteriores.

b) En un segundo sentido, el progreso parece ser indefinido, significando con ello que no se halla determinado, sino en manos de la elección del hombre.

Mas la posmodernidad ha creado en nuestro siglo, especialmente después de la segunda guerra mundial, una desconfianza por los ideales iluministas del progreso indefinido. La posmodernidad parece haberse vuelto reacia a todo otro ideal -a nivel masivo- excepto al ideal de una prolongada y despreocupada adolescencia<sup>2</sup>.

2. Las instituciones educativas, constituidas en grupos sociales dentro de la sociedad, absorben la misma problemática que ésta. Las finalidades de la

---

<sup>1</sup> Cfr. BURY, J. *La idea del progreso*. Madrid, Alianza, 1991, p. 162.

<sup>2</sup> Cfr. OBIOLS, G. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As., Kapelusz, 1993, p. 56-57. LYOTARD, J.-F. *La condición postmoderna*. Bs. As., REI, 1987. LIPOVETZKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama, 1986. FIN-KIELKRAUT, A. *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama, 1990. VATTINO, G. *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedisa, 1987.

educación (y en particular del proceso de aprender escolarizado) en otras épocas claramente establecido, ha quedado abierto, a merced de las circunstancias sociales. En este contexto, lo único que las instituciones escolares, en sus diversos niveles y con diversos matices, parecen requerir del hombre contemporáneo es la *autonomía*. Ésta -aun sin ser claramente definida por quienes la aprecian- es indiscutida, hasta el punto de que lo que ahora interesa son sólo los *medios* para lograrla. En este contexto, el concepto de educación se convierte con frecuencia en sinónimo de tecnología educativa, desentendiéndose de la crítica de las finalidades.

Si en otros tiempos los fines de la educación pudieron convertirse en un *filosofismo* (en un planteamiento filosófico válido en sí mismo, que se agota en sí mismo), o modernamente en un *ideologismo* (esto es, en la imposición externa y determinante de lo que debe ser el hombre y la sociedad), hoy el *tecnicismo* (el valor absoluto de las técnicas de enseñanza, de los medios en sí mismos válidos que se convierten en fines) parece generar una situación diversa. O bien, por una parte, los docentes (al carecer de una sólida teoría educativa coherentemente llevada a la práctica) se atienen a un *pragmatismo* que consiste en recetas didácticas empíricas que ellos mismos padecieron en su proceso de aprendizaje escolar; o bien, por otra parte, la tarea didáctica parece *agotarse en el dominio de técnicas o recursos*, sin la sistematicidad que le ofrece una definida teoría filosófica sobre el hombre, excluyendo pensar en otras finalidades.

Más aún, la difícil tarea de adquirir la libre autodeterminación (incorrectamente entendida como *autonomía*), aparece en la expectativa de numerosos docentes, como una *finalidad última* del proceso educativo. Esta autodeterminación se confunde sin más con el dominio de sí mismo y con la *autonomía*, esto es, con la capacidad y con el hecho de que *cada uno establezca sus propias normas o leyes de conducta, sin tener en cuenta las pautas objetivas del ser de su propia naturaleza*. Entonces, en el mejor de los casos, el logro de la autodeterminación (erróneamente entendida como autonomía) se convierte en *el fin necesario, suficiente y universal* del proceso educativo.

Dos problemas aparecen pues claramente. El primer problema remite a la *absolutización* del concepto de *autonomía en lo institucional*, entendida como establecimiento de leyes o normas de conducta institucional por parte de un grupo social con independencia de todo otro ser; *en lo didáctico* entendida como establecimiento de normas de enseñanza por parte del docente con independencia o prescindencia de otros factores; *en lo individual* entendida como establecimiento de las propias normas de conducta sin referencia al ser de la propia naturaleza, considerado éste como un factor heterónimo. El segundo problema implica la *confusión*, de procedencia kantiana, del concepto de *autonomía* (el poder del hombre para establecer las propias leyes como formas de conductas que prescinden de todo contenido referido al ser) con el de *au-*

*todeterminación* (o libertad de elección ante las leyes, normas, o entes que, en cuanto son, poseen su propia consistencia).

Esta confusión y esta absolutización de la autonomía, considerada como una finalidad suficiente, es justamente la cuestionada en esta investigación, desde la perspectiva de la filosofía rosminiana.

3. El origen y valor de un trabajo científico y filosófico se halla en la riqueza y veracidad de su hipótesis refutable. Los hechos en efecto no hablan por sí mismos, sino dentro de una determinada interpretación<sup>3</sup>.

En el presente trabajo se parte de la siguiente *hipótesis de trabajo*: la autodeterminación (entendida como el proceso por el cual el sujeto, consciente y libre, llega a ser dueño de los actos que determina) es la condición necesaria y constitutiva de la educación del sujeto, pero no suficiente para abarcar la integridad de finalidades del proceso educativo del hombre. El hombre se autodetermina sobre la base de su ser, *sin poder ser moralmente autónomo*, esto es, generador arbitrario del modo como nace, de su naturaleza: de sus leyes naturales y morales; aunque pueda establecer positivamente leyes sociales, recursos instrumentales y técnicos.

Un proceso de investigación supone al menos una relación entre la variable independiente (causa), las intervinientes (concausas) y la dependiente considerada como efecto de aquella. Ahora bien, referido esto al problema de la autodeterminación de la persona (como indicamos, erróneamente confundido con el de la autonomía) requerirá analizar:

- a) La concepción de la *naturaleza humana y de su dinámica*, sin las cuales es imposible pensar en finalidades para el hombre; lo que haremos en el primer capítulo.
- b) La concepción de la *persona y la cuestión de la autonomía del hombre*, relacionada con la concepción de la naturaleza del hombre; lo que haremos en el segundo capítulo.
- c) El concepto de la *educación, sus funciones y prioridades en los fines* generales del proceso educativo; lo que intentaremos hacer en el tercer capítulo.
- d) El concepto de *sociedad, civil y política, y sus exigencias para con la educación*; lo que haremos en el capítulo cuarto.
- e) El concepto de la *educación institucional, de sus finalidades y medios*, considerando a la institución como portadora de exigencias de la sociedad, en la cual y (quizás) para la cual vive el hombre; de lo que se tratará en el quinto capítulo.

---

<sup>3</sup> LEÓN, O. - MONTERO, I. *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid, McGraw-Hill, 1993, p. 33.

f) El concepto de *educación en el aula: la autodeterminación* (erróneamente, como insistimos, confundido con el de autonomía) y las otras finalidades alcanzables desde el aula; lo que trataremos de estudiar en el capítulo sexto.

La hipótesis de trabajo establece una relación entre la autodeterminación (el ser dueño, libre y consciente, de los propios actos, autodeterminados conforme a normas) y la educación (entendida como desarrollo relativamente pleno de la persona); pero supone que esta relación si bien es *necesaria* para que se logre la educación de las personas, *no es, sin embargo, suficiente*, requiriéndose además el planteamiento de finalidades para las cuales el logro de la autodeterminación es un medio. En este contexto, la presente investigación filosófica, realizada a partir de la filosofía de A. Rosmini, se propone hacer manifiesto indirectamente el reduccionismo existente en las concepciones educativas que absolutizan a la autonomía como el fin (único) de la educación, haciendo patente que ésta es sólo un medio ante finalidades que trascienden la situación actual del sujeto.

4. La hipótesis de trabajo establece *una relación* entre autodeterminación (incorrectamente entendido como autonomía) y educación, mediando el proceso de aprender. La conclusión filosófica explica y justifica teóricamente en qué sentido y con qué límites es admisible esta relación.

El método implica pensar que ciertas variables están relacionadas entre sí y al efectuar las investigaciones se proponen detectar la índole de dicha relación<sup>4</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 estatuir un nexo teórico interpretativo, que (de transformarse en una hipótesis operativa) podría dar ocasión, si alguien lo realizara, a tratamientos educativos más empíricos. "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*..."<sup>5</sup>.

Para ello se emplea la técnica metódica de la exposición de la filosofía de A. Rosmini, la discusión racional y la crítica entendida como confrontación de criterios y supuestos<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Cfr. ARY, D. et al. *Introducción a la investigación pedagógica*. México, Interamericana, 1982, p. 23.

<sup>5</sup> ARNAL, J. et al. *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor, 1992, p. 68.

<sup>6</sup> Cfr. POPPER, K. *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos, 1987, p. 17.

## EL SENTIDO FILOSÓFICO DE LA FINALIDAD.

5. **P**ara los griegos -especialmente para Aristóteles- la finalidad (τελος: fin, término, frontera, cima, cumplimiento) era aquello a lo que una naturaleza (es decir, todo aquello que un ente traía al nacer) tendía y, lográndolo, alcanzaba su perfección, su plena madurez, con lo que de hecho actualizaba todo lo que podía ser. Quien había logrado su finalidad no era una potencia pasiva (alguien que podía llegar a ser lo que aún no era), sino una potencia activa (había alcanzado su pleno poder para ser y hacer).

Para Aristóteles -como luego para Tomás de Aquino- algo era evidente: que las cosas se movían<sup>7</sup>. Esto podía tener dos significados: que algo o alguien *necesitaba moverse* para alcanzar una perfección que aún no tenía; o bien que podía ser, hacer y mover porque ya había alcanzado su finalidad y la contenía en sí y, *sin necesidad de moverse*, como un motor inmóvil, como finalidad para otros, atrayendo a los demás que aún buscaban perfeccionarse. Por ello, para él, explicar el mundo (en su totalidad y en cada una de sus partes o componentes de este mundo) consistía en explicar el movimiento. No se trataba indudablemente de explicar sólo el movimiento físico o aparente; sino, ante todo, *por qué era posible* el movimiento. En otras palabras, ¿cuál era el *ser* del movimiento?

6. **L**a *naturaleza* de una cosa o ser viviente es aquello que *trae al nacer*. Nuestra naturaleza no nos hace nacer perfectos, sino que ella es solamente todo aquello que nos pone en condiciones de operar y perfeccionarnos. Pero el hecho de que un ente tenga una naturaleza (el hombre tiene la suya, el caballo la suya) no implica que posea una entidad inamovible; sino que la naturaleza de algo es *su principio de organización inmanente* y, en los entes que se mueven, constituye también el principio de movimiento.

Por el contrario, en nuestro siglo, algunos existencialistas, como Jean Paul Sartre, han identificado a la naturaleza con la esencia, y a ésta con algo ya hecho, como una idea irreformable. Por ello, Sartre afirmaba que el hombre no tiene esencia, ni ser, ni naturaleza fija; sino que es existencia entendida como un permanente hacerse<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> ARISTOTELES. *Física*, I, 2, 1185 a 12-14. Cfr. DARÓS, W. *El sentido filosófico de la finalidad y su analogía aplicada al proceso educativo* en *Analogía filosófica. Revista de Filosofía, Investigación y Difusión*. México, 1995, n. 2, p. 27-70.

<sup>8</sup> "La filosofía existencialista es ante todo una filosofía que dice: la *existencia precede a la esencia*, debe ser vivida para ser verdaderamente sincera". El existencialista no tomará jamás al hombre como fin, porque siempre está por realizarse. Y no debemos creer que hay una humanidad a la que se pueda rendir culto a la manera de Augusto Comte...El hombre está continuamente fuera de sí; es proyectándose y perdiéndose fuera de sí mismo como hace existir al hombre...Recordamos al hombre que no hay otro legislador que él mismo y que es en el desamparo donde decidirá de sí

Según Aristóteles, el hombre tiene una naturaleza ya hecha hasta tal punto que sea ella la que nos posibilita ser y hacernos. *El hombre tiene una naturaleza porque tiene una finalidad* a la que tiende por esa naturaleza; pero los hombres deben alcanzar esa finalidad con conocimiento, decisión y esfuerzo; porque si bien les es dada la *posibilidad* no les es dada la *realización* de ser hombres en forma adecuada a su naturaleza. De hecho el hombre nace de una relación (la de los padres) y se halla relacionado a otros, con los que se realiza, por lo que el hombre es por naturaleza un ser social.

Cabe notar además que la *finalidad natural* de un ente es su *bien fundamental*, propio y adecuado, lo que (de realizarlo) lo hace feliz (o, mejor dicho, *contento*: "con-tenido" en sus propios límites) y *autosuficiente*. Adviértase que el hombre puede *no* vivir de acuerdo con su naturaleza, contra su finalidad natural, ya sea por azar, por una circunstancia que él no decide, o porque no lo desea; mas en este último caso el hombre vive voluntariamente contra su naturaleza.

"La *naturaleza* de una cosa es precisamente *su fin*, y lo que es cada uno de los seres cuando ha alcanzado su *completo desenvolvimiento* se dice que es su naturaleza propia, ya se trate de un hombre, de un caballo o de una familia. Puede añadirse que este destino y este fin de los seres es para los mismos *el primero de los bienes*, y *bastarse a sí mismo* es, a la vez, un fin y una felicidad. De donde se concluye evidentemente que el Estado (la *polis*) es un hecho natural, que el hombre es *un ser naturalmente sociable*, y el que vive fuera de la organización y no por efecto del azar es, ciertamente, o un ser degradado o un ser superior a la especie humana".<sup>9</sup>

7. Si bien la naturaleza está constituida por la finalidad que posee cada ente al nacer, y que lo constituye como tal, esa constitución (que no depende de lo que desea el individuo) se da en un lugar y tiempo determinados, por lo que unos hombres pueden nacer naturalmente enfermos y otros naturalmente sanos, unos libres y otros esclavos. Esto no suprime que quienes nacen libres no puedan esclavizarse y viceversa. Para Aristóteles, "es esclavo por naturaleza el que puede entregarse a otro; y lo que precisamente le obliga a hacerse de otro es el no poder llegar a *comprender la razón* sino cuando otro se la muestra, pero *sin poseerla en sí mismo*"<sup>10</sup>.

El hombre, al no ser capaz de comprender y poseer la razón por sí mismo, nace y se hace naturalmente esclavo. La razón que es inteligente (*el lógos*

---

mismo". (SARTRE, J.-P. *El existencialismo es un humanismo*. Bs. As., Huascar, 1972, p. 45, 42-43).

<sup>9</sup> ARISTOTELES, *Política*, I, 1.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

*lógos* que capta el νοῦς) es la que hace al hombre nacer y ser libre, *poseedor de sí mismo en la racionalidad de las normas (nomoi)*. En este sentido Aristóteles llama "libre al hombre que existe siendo causa de sí mismo y no de otro (ἐλεύτερος ὁ αὐτοῦ ἑκα καὶ μὴ ἄλλου)<sup>11</sup>.

El hombre es hombre específicamente por su inteligencia, esto es, por el poder que recibe y posee el sujeto al estar bajo lo inteligible que lo hace inteligente (πάσχειν τί... τοῦ νοητοῦ). En la naturaleza del hombre hay algo semejante a una luz inmortal, nada material: la *inteligibilidad* y lo *inteligible* en sí mismo (τό νοοῦν καὶ τό νοοῦμενον) que lo ilumina y lo hace inteligente, capaz de inteligir las cosas. Esta luz inteligible (elemento divino que viene "de afuera" del alma) es la que hace naturalmente a la inteligencia y al inteligente en potencia, de modo que éste puede comenzar a inteligir las cosas. Como se advierte, la naturaleza de la inteligencia y su *finalidad natural (captar lo inteligible)* no suprime la actividad y el esfuerzo, por parte del hombre, de inteligir; por el contrario, es la que lo posibilita<sup>12</sup>.

En realidad, el hombre no puede crear, o establecer él, cuál es su finalidad natural. El hombre nace con una naturaleza que posee una finalidad propia -más allá y anterior al uso de la libertad del sujeto- a la que naturalmente tiende: en cuanto es inteligente tiende a inteligir y a querer lo que conoce como a su propio bien, pues la finalidad natural es la bondad natural (lo bueno naturalmente) para cada uno. *El hombre no crea la finalidad de propia naturaleza, pero puede consciente y libremente aceptarla y realizarla (alcanzado su propio desarrollo y esto es hacerse bueno) o puede rechazarla* y degenerar en su propia naturaleza. Una vez que acepta realizarse, realizando la finalidad que naturalmente le es propia, debe buscar los medios para lograrla<sup>13</sup>.

8. Según Aristóteles, cabe hablar de dos formas fundamentales del ser y de ser: *ser en acto* (ἐνεργεία: acto, energía, apto para ser; y por eso, quien es plenamente en acto ha alcanzado su plena finalidad), o bien *ser en potencia* (δυναμῖς: por lo que puede ser tendiendo a lo que aún no es en acto o perfección). En la concepción griega aristotélica, los seres humanos y las cosas de nuestro mundo sub-lunar son imperfectas, pero se mueven teniendo una finalidad, y en ella alcanzan la perfección.

Las cosas, pues, se mueven como perfectas, esto es, teniendo en sí mismas la propia finalidad; o se mueven porque son imperfectas y tienden a una finalidad que ellas no poseen en sí mismas. En este contexto, Aristóteles

---

<sup>11</sup> ARISTOTELES. *Metafísica*, A, 982 b 25.

<sup>12</sup> ARISTOTELES, *Del alma*, III, 4, 429 a 14; 5, 430 a 10-17. Cfr. ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato*. Padova, Cedam, 1963, Vol. I, p. 139, 136. DAROS, W. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984, p. 47-84. MONDOLFO, R. *El infinito en el pensamiento de la antigüedad clásica*. Bs. As., Imán, 1952, p. 127.

<sup>13</sup> ARISTOTELES, *Ética a Nicómaco*, III, 5, 1112 b 11-16.

piensa que *todo tiende a una finalidad*: no hay casualidad. Propiamente hablando existe solo *un motor inmóvil* (ακίνητον), eterno, perfecto, que no necesita moverse de lugar o cambiar y que, en última instancia, justifica que todo lo demás se mueva y cambie, porque todo tiende a él como a su finalidad última, como supremo inteligible y deseable.<sup>14</sup>

9. **T**odo en el mundo *tiende a*: tiene *in-tenciones*, tiene *finalidades*, aunque sólo los hombres las advierten. Solo los hombres tienen intenciones conscientes, las advierten como finalidades naturales de las acciones racionales. Las cosas materiales al moverse tienden a su propio desarrollo sin advertirlo; las plantas y animales tienden a su desarrollo cuando realizan acciones, mas sus acciones son movidas instintiva, ciegamente hacia una finalidad. Toda la naturaleza en su conjunto, tanto la física como la animal y la humana, posee un movimiento natural determinado por una causa final. Lo que produce algo, en efecto, se llama causa (αιτία: lo que responde por algo, lo que justifica algo), y lo que posibilita el movimiento al proponerse como finalidad última, se llama *causa final última*. Está claro que no debe confundirse la causa *eficiente* (que es el sujeto que se mueve y hace algo) con la causa *final* (aquello en vistas de lo cual hace -sabiéndolo o no- algo).

Esta concepción no era un *antropomorfismo*, con el que Aristóteles le atribuía a las cosas y animales el moverse por finalidades, como lo advertía en los hombres; sino que el colocar finalidades (aunque no fuesen conscientes) era *una manera metafísica de explicar el ser* del movimiento.

10. **A**hora bien, el movimiento puede ser: a) local, externo y constituye una *translación*; b) puede ser el pasaje de una posibilidad a una realización y entonces es un *cambio perfectivo*, como cuando una fruta pasa de un estado de inmadurez al de madurez; este cambio puede ser *inconsciente* en las cosas y animales, pero puede ser *consciente y querido* en los hombres; c) o puedes ser un movimiento inmanente, interior, *perfecto* de un ser ya perfecto, como el ejercicio de la perfección que ya no lo puede perfeccionar, propio del motor inmóvil que se contempla a sí mismo y goza.<sup>15</sup>

Mas no debe confundirse el término del movimiento (donde se suspende el movimiento, como en la muerte) con la finalidad. La finalidad es lo que motiva, mueve sin ser agente y desarrolla las posibilidades de un ente: el logro de la finalidad perfecciona. La finalidad no es lo último (ἔσχατόν) sino lo

---

<sup>14</sup> ARISTOTELES, *Metafísica*. L, 7, 1072, b 7-8, a 26.

<sup>15</sup> Cfr. LOPEZ SALGADO, C. *Etapas de la filosofía griega hacia la trascendencia. Sentido y alcance teológico de la filosofía de Aristóteles*. Córdoba, UNC, 1983. MUGNIER, R. *La théorie du premier moteur et l'évolution de la pensée aristotélicienne*. Paris, Vrin, 1930, p. 176.

que mejora (βελτιστόν) a la naturaleza y, en última instancia, al sujeto de esa naturaleza.<sup>16</sup>

11. Pero no todos los filósofos aceptaron la concepción finalista de Aristóteles. Ya su antecesor Empédocles sostenía que los organismos vivientes se constituían por combinaciones fortuitas, por coincidencias felices.

Los *mecanicistas*, basados en una *visión atomista* de la naturaleza, sostenían que era suficiente *postular átomos, movimiento y azar*, para justificar la existencia del mundo, e incluso para justificar la aparición infrecuente de anomalías (monstruos) que perecen porque no se adaptan<sup>17</sup>. Para ellos no existía una mente que ordena el universo, ni por lo tanto existía una finalidad preestablecida, sino propiamente un generarse de las cosas por azar, mediante el choque de los átomos, y una destrucción por colisión.

"Demócrito sostuvo la misma teoría que Leucipo sobre los elementos... Hablaba como si las cosas existentes estuviesen en constante movimiento en el vacío; hay innumerables mundos que difieren en tamaño. En algunos no hay ni sol ni luna, en otros son más grandes que los de nuestro mundo y en otros más numerosos... Algunos están creciendo, otros están en su plenitud y otros están decreciendo... Se destruyen mediante colisión mutua... Algunos atribuyen al azar la causa de este firmamento como de todos los mundos; pues del azar nacen el remolino y el movimiento que, mediante separación, llevó al universo a su orden actual".<sup>18</sup>

Al no haber una mente ordenadora en el mundo, tampoco hay libertad para ordenar. Las cosas suceden por azar y ese es su destino.

El presocrático Anaxágoras de Clazomene parece haber sido el primero que, oponiéndose a la concepción atomista de la realidad, postuló que existe una "Mente infinita, autocrática (νοῦς ἀπειρον καὶ αυτοκράτειν), que no está mezclada con ninguna cosa, sino que es por sí misma...La Mente ordenó todas las cosas" en el cosmos (διεκοσμήσει, las cosmetizó: hizo con ellas un cosmos u orden hermoso)<sup>19</sup>.

Aristóteles rechazó esta interpretación pues ella no explicaba la *constancia y la regularidad* con que se repite la naturaleza en la reproducción biológica de todos los individuos de la misma especie<sup>20</sup>. La reproducción regular

---

<sup>16</sup> ARISTOTELES. *Física*, II, 2, 194 a 29-33.

<sup>17</sup> ARISTOTELES. *Física*, II, 198 b 17-32. Cfr. DARÓS, W. *Introducción a la epistemología popperiana*. Rosario, UCEL, 1996, p. 16-18.

<sup>18</sup> HIPOLITO. *Ref.* I, 13, 2 (DK 68 A 40). ARISTOTELES, *Física*, B, 4, 196 a 24

<sup>19</sup> ANAXAGORAS, Fr. 12. Simplicio, *Física* 164, 24 y 156, 13. Cfr. KIRK, G.- RAVEN, J. *Los filósofos presocráticos*. Madrid, Gredos, 1974, p. 518-519.

<sup>20</sup> ARISTOTELES. *De part. animal.* I, 1, 641 b 26-28.

de tipo específico en la generación de los vivientes es, para Aristóteles, una prueba suficiente de la existencia de una finalidad en la naturaleza (τα φύσει) que tiende a reproducir la especie, y no el resultado de la suerte (ἄπο τυχῆς)<sup>21</sup>.

En resumen, según Aristóteles, "todo lo que sucede tiene una finalidad o es accidente casual de lo que tiene una finalidad"<sup>22</sup>.

12. Tomás de Aquino retomó esta mentalidad aristotélica y veía al mundo como una concatenación ordenada de causas, a partir de la primera causa: Dios creador. Tomás de Aquino, como Aristóteles, no veían al mundo como un caos, sino como un *cosmos*: con un orden hermoso y relativamente constante aun dentro de algunas excepciones.

"Vemos que algunas cosas, las cuales carecen de conocimiento, como por ejemplo, los cuerpos naturales, se comportan de cara a un fin, lo cual se pone de manifiesto por el hecho de que siempre o con mucha frecuencia se comportan de la misma manera, y persiguen lo que es lo mejor; ahí se manifiesta que ellas consiguen el fin no por casualidad, sino desde una intención. Pero aquellas cosas que no poseen ningún conocimiento, no tienden a ningún fin, a no ser que estén dirigidas por otro ser cognoscente e intelectual, como la flecha por el tirador. Hay, pues, algo inteligente por lo que *toda cosa natural está dirigida al fin*; y a esto llamamos Dios"<sup>23</sup>.

La última felicidad que el hombre puede alcanzar en esta vida consiste en la *consideración de las causas hasta llegar a la primera*. De este modo Tomás de Aquino unía el modo de pensar de Aristóteles con el Evangelio: en esto consiste la vida eterna, en que te conozcan a ti Dios verdadero<sup>24</sup>. Referido al hombre, el cuerpo humano está organizado de modo que el alma es el principio de esa organización y de su movimiento; es la forma constituyente y motora del hombre. El alma, a su vez, es la forma (del compuesto sustancial hombre) informada por el ser participado, iluminada por una participación de la luz divina de la cual depende. El alma, en efecto, subsiste en el ser participado<sup>25</sup>. El alma intelectual del hombre posee algo de infinito, por el ser infinito que ella participa y que la ilumina. Las inteligencias están *abiertas a lo infinito*; ese infi-

---

<sup>21</sup> ARISTOTELES. *Física*, II, 198 b 34-36.

<sup>22</sup> ARISTOTELES. *Del alma*, III, 12, 434 a.

<sup>23</sup> TOMAS DE AQUINO. *Summa Theologica*, I, q. 2, a. 3.

<sup>24</sup> TOMAS DE AQUINO. *In librum De Causis*. Proëm., 1-6.

<sup>25</sup> "Intelligentia est quaedam forma subsistens et immaterialis; sed quia ipsa non est suum esse, sed est subsistens in esse participato, comparatur ipsa forma subsistens ad esse participatum sicut potencia ad actum et ut materiam ad formam" (TOMAS DE AQUINO. *In De Causis*. Prop. IX, n. 230).

nito se convierte en la *finalidad a la cual ellas tienden a conocer plenamente*<sup>26</sup>. Todos los entes están compuestos de *finitud* (la naturaleza y esencia que ellos son) y de *infinito* (el ser que reciben por participación y que los hace existir, sin ser Dios); pero el hombre es el único ente de esta tierra que *conoce la infinitud del ser* del que participa por creación.

13. **E**n esta concepción, el hombre, al ser creado por Dios, es dependiente de Él por naturaleza. Dios, al participarle el ser, *le deja una finalidad natural: tender a conocer y amar el ser plenamente*; no sólo su ser propio como sujeto humano, sino el ser infinito que el hombre participa mediante la luz de la inteligencia. El hombre, pues, no puede ponerle una finalidad a su naturaleza: él ya nace con esa naturaleza y con esa finalidad impuesta. Podrá, sin embargo, consciente y libremente realizar esa finalidad o no.

En este contexto, Tomás de Aquino distingue: a) *ser subsistente* ("*perse' stare sive subsistere*), de b) *ser dueño de sí* (*causa de sus actos*). Ser por sí o *subsistir* significa que un ente "no tiene otra causa de ser que él mismo".

"Por consiguiente, si por *subsistir por sí mismo* (*stans per seipsum*) se entiende que *no depende de ningún agente superior*, entonces el subsistir por sí mismo sólo pertenece a Dios que es la causa primera de la cual dependen todas las causas segundas.

Pero si por subsistir por sí mismo se entiende que lo que subsiste por sí mismo *no es formado por ninguna otra cosa sino por su forma*, entonces el subsistir por sí mismo conviene a todas las sustancias inmateriales"<sup>27</sup>.

Este subsistir por su propia forma inmaterial es lo que hace a cada persona, y la hace distinta. Por *persona* se entiende a la sustancia completa (cuerpo y alma), a la unidad viviente, subsistiendo en una naturaleza intelectual<sup>28</sup>.

14. **C**omo se advierte, según Tomás de Aquino, ninguna creatura es *autónoma* en sentido de que no dependa del Creador y de que ella misma se dé las leyes constitucionales de su forma de ser. Por el contrario, Dios, al establecer la naturaleza del hombre, abierta y dirigida al ser infinito, *le establece naturalmente la finalidad*, le agrade o no al hombre, realice o no su finalidad libre y conscientemente. Pero la persona humana, por su alma inmaterial, posee una *relativa autonomía de acción*: "las creaturas racionales se gobiernan por sí

---

<sup>26</sup> "Intelligentiae... sunt infinitae propter acquisitionem suam, idest participationem a Primo quod est infinitum purum, idest essentialiter, a quo habent non solum infinitatem, sed etiam esse... Intelligentia est *infinitum participative*" (TOMAS DE AQUINO. *In De Causis*. Prop. XVI, n. 325 y 328).

<sup>27</sup> TOMAS DE AQUINO. *In De Causis*, Prop. 26, n. 413.

<sup>28</sup> TOMAS DE AQUINO. *De potentia Dei*, q. IX, a.4. *In Sent. IV*, lib. I, dist. 23, q.1, a. 2 contra.

mismas". "Quien tiene dominio de su acto es libre al obrar. Es libre quien es causa de sí; pero quien tiene necesidad de otro para obrar está sujeto a servidumbre. Solamente la naturaleza intelectual es libre"<sup>29</sup>.

"El hombre se diferencia de las otras creaturas irracionales en esto: que es señor de sus actos (*suorum actuum dominus*). Solamente se llaman *humanas* las acciones de las que el hombre es señor... Propiamente se dicen humanas aquellas acciones que proceden de la deliberada voluntad"<sup>30</sup>.

El hombre obra autónomamente cuando obra eligiendo después de haber conocido lo que va a elegir; pero el acto de elegir depende de un objeto, que es el fin natural del acto de elegir. En este sentido, "*todas las acciones humanas se hacen por una finalidad*": si no tuviesen finalidad no serían humanas, como cuando inadvertidamente nos tocamos la barba. La deliberación de la razón es el principio de los actos humanos: lo que hemos pensado y deliberado se coloca como la *finalidad* de un acto típicamente humano<sup>31</sup>. Para que exista un acto voluntario, libre, autónomo, se requiere que el principio que mueve a hacer el acto esté, como finalidad propuesta, dentro del acto, "con algún conocimiento de la finalidad". Para realizar un acto libre, *el hombre previamente debe conocer el fin (o los fines)* por el cual lo hace o elige entre dos posibles finalidades. La finalidad es la condición de posibilidad para actuar racionalmente y elegir. El hombre no puede elegir sin una finalidad: no habría motivo para elegir, no habría causa suficiente para moverse racionalmente a elegir o a no elegir, o a elegir esto o aquello. En este sentido, *el hombre al elegir no elige la finalidad que le posibilita elegir*; más una vez conocida la finalidad puede aceptarla como finalidad para su acto y actuar eligiéndola, o bien no actuar y no aceptarla como una finalidad válida para su acto. Somos dueños de nuestros actos, no de la finalidad misma que nos posibilita nuestro acto. En este sentido, como seres racionales, los hombres no son libres de querer o no querer en general. Por la naturaleza de la inteligencia, abierta a la luz que la ilumina, el hombre quiere y ama conocer, tiende naturalmente al ser que se le participa como a su fin último. El hombre no es señor de su finalidad última<sup>32</sup>.

15. Según Tomás de Aquino, se da un *doble conocimiento de la finalidad* de un acto: de una manera perfecta, cuando no solo se aprehende *la cosa* que es una finalidad para un acto, sino cuando además *se conoce que es una fina-*

---

<sup>29</sup> TOMAS DE AQUINO. *Summa contra Gentiles*, lib.III, cap. 112.

<sup>30</sup> TOMAS DE AQUINO. *Summa Theologica*, 1-2, q. 1, a. 1. Q.6, a. 2 ad 2.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> "De appetitus ultimi finis non est de his quorum domini sumus" (*Summa Theologica*. 1, q. 82, a. 1, ad 3).

lidad, y que el acto se ordena a ella. Por el contrario, una finalidad es conocida imperfectamente cuando solo se conoce algo a lo cual se tiende, como sucede con lo que sienten los animales. El animal, aprehendido el fin, no delibera acerca del fin y de los medios, sino que súbitamente tiende a él, con un apetito irracional. En el hombre, por el contrario, la *voluntad libre* es un apetito racional, *mediado por la razón*, la que le presenta la finalidad del acto como una finalidad explícita, consciente, deliberada<sup>33</sup>. De aquí que los Escolásticos hayan distinguido: a) la finalidad que puede tener la naturaleza de una cosa (*finis operis*: la finalidad de una casa se halla en ser habitable); de b) la finalidad que puede tener el agente, quien hace (*finis operantis*), en este caso, la casa (por ejemplo, ganar dinero, expresar con su realización algo bello, etc.). Los escolásticos distinguieron también: a) el fin *próximo* (al que la acción está inmediatamente ordenada), del b) fin *remoto*; c) fin *último* (no ordenable a otro) de d) el fin *intermedio* (deseable en función del fin último).

16. La mentalidad aristotélica -asumida luego por Tomás de Aquino en una visión teológica y providencialista- era una *mentalidad organicista*: todo el universo estaba organizado, con tendencias, de modo que cada uno de los elementos (tierra, agua, fuego y aire) tendía a su lugar apropiado. Una piedra tiende hacia abajo porque está compuesta de tierra y tiende a la tierra; el fuego de una vela tiende hacia arriba, hacia el sol, fuente del fuego. Cada elemento era una parte dentro de una totalidad. Esta mentalidad fue asumida también por los estoicos y reforzada con la idea del destino y la providencia. La concepción judeo-cristiana, centrada en la idea de un Dios creador, acentuó también la fuerza de esta mentalidad en la cual la naturaleza (en general y en cada uno de sus elementos) tiene finalidades, y las creaturas racionales tienen finalidades conscientemente asumidas.

En este contexto organicista y finalista, William Harvey, descubridor de la circulación sanguínea, en el inicio de la modernidad, sostenía que el corazón no era una bomba sino "el soberano" de la sangre y una morada íntima en la que la sangre recobraba su excelencia. Harvey atacaba la posición de los atomistas, porque "no reconocen esa causa eficiente y divina de la naturaleza que obra siempre con arte, providencia y sabiduría consumadas, y siempre con alguna finalidad y por algún fin bueno"<sup>34</sup>.

17. Gilbert, Bruno, Kepler creían todavía que el sol y los planetas poseían un alma, esto es, un principio intrínseco de movimiento y, al ser el movimiento circular un movimiento perfecto respecto de su centro, debían poseer un alma

---

<sup>33</sup> TOMAS DE AQUINO. *Summa Theologica*, 1-2, q. 6, a. 4.

<sup>34</sup> HARVEY, W. *De motu cordis*. Cap. 8. Cfr. KEARNEY, H. *Orígenes de la ciencia moderna 1500-1700*. Madrid, Guadarrama, 1970, p. 86. RANDALL, J. *La formación del pensamiento moderno. Historia intelectual de nuestra época*. Bs. As., Nova, 1952, p. 104-105.

superior a las cosas que se mueven en forma rectilínea. La finalidad justificaba el movimiento: los planetas deberían tener una finalidad, la de dar gloria a Dios con sus movimientos que imitaban lo perfecto.

Mas Renato Descartes, Galileo Galilei, Isaac Newton comenzaron a considerar al mundo como si fuese una máquina, esto es, sin un alma que le diese un movimiento por una finalidad. Surgía una *mentalidad mecanicista* que acabaría con la organicista. Esta mentalidad organicista retomaba la idea de los atomistas Demócrito y Leucipo, aunque trataba de no oponerse a la mentalidad cristiana y a la supervisión de la Sagrada Inquisición. Estos autores no negaban que Dios hubiese creado el mundo, pero creían que Dios, al ser omnipotente e infinitamente inteligente, creó las cosas dando *leyes propias*; de este modo Dios no debía intervenir sosteniendo o guiando a cada cosa<sup>35</sup>. Ahora las cosas debían explicarse recurriendo a la *idea de Naturaleza* y ésta debía entenderse como el conjunto de las leyes o constantes de los fenómenos. La Naturaleza era como un gran reloj que, una vez puesto en funcionamiento, funcionaba por sí mismo, de acuerdo a sus propias leyes: revivía con fuerza la idea de la *autonomía*. Esta era entendida como el funcionamiento de cada cosa de acuerdo a sus propias leyes.

El hombre, en su cuerpo, era regido por las leyes del mundo material; pero en su espíritu, al ser libre, no era regido por ninguna ley exterior a él; sino que él como *señor soberano* debía establecer sus propias leyes de conducta: era, en una palabra, *autónomo*.

18. Descartes se opuso a la mentalidad organicista propia de Aristóteles y contribuyó a generar una *mentalidad mecanicista*. No creía que los planetas estuviesen hechos de una sustancia (éter) diversa de las sustancias de la tierra. Rechazó también la idea de los *movimientos naturales* regidos por un finalidad de modo que todo lo que tenía tierra tendía a la tierra y lo que tenía fuego tendía hacia arriba, hacia el fuego del sol, la luna o las estrellas. *Todo* el universo estaba compuesto de *átomos o partículas* movidas por remolinos cósmicos.

Distinguió netamente en el hombre, el alma (que podía ser libre) del cuerpo (regido como un autómatas por las leyes físicas, mecánicas, lo mismo que las plantas y los animales).

"Y me prestó un excelente servicio la consideración de las máquinas. La sola diferencia que veo entre las máquinas y los objetos naturales es que los trabajos de las máquinas, en su mayor parte, son ejecutados por aparatos lo suficientemente grandes para ser perceptibles por los sentidos; mientras los procesos naturales casi siempre dependen de partes tan pequeñas que eluden por completo nuestros sentidos...Y es exactamente tan 'natural' para un reloj com-

---

<sup>35</sup> DESCARTES, R. *Carta a Mersenne*, 15/4/1630 en *Obras de Descartes*. Edic. Adam-Tannery, Vol. I, p. 144.

puesto de tales y tales ruedas el marcar el tiempo como para un árbol el nacer de tal semilla y producir tales frutos".<sup>36</sup>

19. **T**orricelli advirtió que el vacío era posible, como lo habían postulado los atomistas; y el sacerdote y matemático Pierre Gassendi, del círculo del jesuita Mersenne, sugirió que como Tomás de Aquino había bautizado las ideas del pagano Aristóteles, los hombres de la modernidad podían bautizar las ideas del *atomismo* si lo reducían a la *materia* creada por Dios en forma de átomos y no incluyendo al alma.

Mas no todos los filósofos aceptaron esta división de cuerpo y alma. Thomas Hobbes consideró a la naturaleza humana como puramente material, regida por una visión mecanicista, y sobre ésta construyó un sistema de ética y de política. Consideró como esencial el movimiento en la vida humana. Los hombres siempre apetecen algo, porque como sostiene Galileo, es natural el movimiento no la quietud. El universo y el hombre carecen de finalidades racionales. El hombre, como los animales, sigue lo que apetece, y el hombre es un lobo para todo otro hombre. La racionalidad del hombre no es más que un cálculo<sup>37</sup>. El hombre tiene por *finalidad instintiva* la felicidad y ésta no es más que la tendencia ciega, insaciable de poder; y sólo puede asegurar este poder con la posesión de más poder<sup>38</sup>. Ante el caos que reina entre los hombres regidos por sus ciegos apetitos, surge la necesidad de calcular los daños y las ventajas, y de crear un artífice de orden social (el Estado) que asegure la paz entre los hombres. El mantenimiento del Estado a cualquier precio (precio que será siempre menor que el de la guerra de todos contra todos) se convierte, de este modo en el principio y en la *finalidad artificial y racional de la justicia y de la educación* de los hombres.

20. **C**on Isaac Newton se completó la concepción de la *mentalidad mecanicista* del mundo y el *abandono de la finalidades últimas*.

Newton creía en Dios, y en que Dios no era una causa mecánica; pero la física que él estudiaba no debía ocuparse de esa última causa, ni hacer hipótesis sobre ella. La física debía estudiar los objetos y movimientos de los cuerpos observables. En la Física, el método

"consiste en hacer experiencias y observaciones, en sacar por inducción conclusiones generales, y en no admitir objeción alguna contra las conclusiones que no sean tomadas de alguna experiencia o de otras verdades ciertas; porque para

---

<sup>36</sup> DESCARTES, R. *Principia Philosophiae*, part. IV, cap. CCIV.

<sup>37</sup> HOBBS, Th. *Leviatán*. Madrid, Ed. Nacional, 1980, p. 149.

<sup>38</sup> Idem, p. 199.

las hipótesis no es necesario tener alguna consideración en la filosofía experimental".<sup>39</sup>

La ciencia debe buscar las relaciones próximas de los fenómenos; pero no es necesario remontarse hasta causas últimas ni postular finalidades en las cosas que suceden. En la *primera regla de razonamiento* que se propuso, Newton afirmaba: "No tenemos que admitir más causas de las cosas naturales que las que son a un tiempo verdaderas y suficientes para explicar las apariencias. A este propósito los filósofos dicen que la Naturaleza nada hace en vano, y es tanto más vano cuanto menos sirve"<sup>40</sup>. De esta manera, Newton establecía un principio pragmático de economía del pensamiento: la ciencia es un instrumento para explicar las cosas con los menores recursos posibles. Lo que se ve debe ser *explicado con leyes*, esto es, estableciendo la relación constante y matemática que se dan entre los fenómenos, sin necesidad de recurrir a la metafísica, pues la física no es metafísica. Newton al abandonar la búsqueda de las causas últimas -cosa que se había puesto de moda en la época y mentalidad moderna- *abandonaba la búsqueda del sentido o finalidad de las cosas*. Se contentaba con afirmar *cómo sucedían las cosas*, sin importarle decir por qué sucedían o como deberían ser en última instancia. A Newton no le interesaba probar la existencia de una fuerza oculta que empujaba los planetas hacia el sol según la ley del cuadrado de la distancia, aunque podía creerse en ella. Para él era suficiente establecer esa ley y no hacer más hipótesis<sup>41</sup>.

"No considero estos principios (masa, gravedad, cohesión) como cualidades ocultas, las cuales se supone que resultan de las formas específicas de las cosas, sino como leyes generales de la naturaleza, que rigen la formación de las cosas; su verdad se nos aparece a través de los fenómenos, aunque no se hayan descubierto sus causas todavía, pues éstos son cualidades patentes y sólo sus causas son ocultas.

Los aristotélicos dieron el nombre de cualidades ocultas no a las cualidades patentes, sino a las que se suponían escondidas en los cuerpos y tenidas por las causas desconocidas de los efectos patentes. Así serían las causas de la gravedad, de las atracciones magnética y eléctrica y de las fermentaciones, si supiéramos que estas fuerzas o acciones provienen de cualidades desconocidas para nosotros, y que no pueden descubrirse ni tornarse manifiestas. Estas *cualidades*

---

<sup>39</sup> NEWTON, I. *Traité d'optique*. Paris, Gauthier-Villar, 1955, p. 492. Cfr. p. 444.

<sup>40</sup> NEWTON, I. *Isaac Newton opera quae exstant Omnia*. London, Ed. Samuel Horsley, 1979, Vol. II, p. 160. Cfr. BURTT, E. *Los fundamentos metafísicos de la ciencia moderna. Ensayo histórico y crítico*. Bs. As., Sudamericana, 1960, p. 240.

<sup>41</sup> HULL, L. *Historia y filosofía de la ciencia*. Barcelona, Ariel, 1983, p. 206. Cfr. DAROS, W. *Razón e inteligencia*. O. c. p. 103.

*ocultas constituyen una valla para el progreso de la filosofía natural (o física), y por eso se las ha rechazado en los últimos años".*<sup>42</sup>

21. Pero la postura asumida por Newton contenía hipótesis metafísicas que le daban sentido: admitía, por un lado, un orden o legalidad en la Naturaleza y, por otro, que ese orden es inteligible<sup>43</sup>.

Las mismos principios científicos o leyes científicas, algunas veces, carecen de sentido en la realidad, pero se les supone un sentido, para interpretar esa realidad. Así por ejemplo, *el principio de inercia* afirma que un cuerpo aislado abandonado a sí mismo conserva su velocidad inicial, es decir, permanece en reposo si estaba en reposo, o bien toma un movimiento rectilíneo uniforme si estaba en movimiento. Se trata de un enunciado que nunca nadie ha visto ni verá, pues nadie puede ver un cuerpo que se traslada en forma indefinida hasta el infinito de los tiempos, en línea recta, con velocidad constante. Más aún, carece de sentido hablar de un cuerpo aislado, pues el movimiento es siempre relativo, por los cambios de distancia de un cuerpo respecto de otro que se toma como referencia. "Se supone que, de no existir la acción del resto de la materia, un cuerpo cualquiera tomaría el movimiento rectilíneo uniforme"<sup>44</sup>.

22. Charles Darwin avanzó en la concepción de que *no hay finalidades* en la naturaleza. Darwin siguiendo el ejemplo de Lyell en la Geología, coleccionó gran cantidad de hechos que mostraba la variación de los animales y plantas. Pronto advirtió que la *selección* era la clave del éxito del hombre para lograr razas útiles de los animales que criaba y de las plantas que cultivaba. ¿Pero como se daba esta selección en la naturaleza (selección natural)? En 1838, leyendo el escrito *Population* de Malthus, aplicó la idea de la *lucha instintiva por la existencia* a las especies, y así se le ocurrió que "las variaciones favorables tenderían a conservarse mientras que las desfavorables serían destruidas"<sup>45</sup>. "La *selección natural* no es perfecta en su acción. Tiende solamente a hacer a cada especie todo lo más apta posible en la batalla por la existencia con las otras especies, en circunstancias maravillosamente complejas y cambiantes"<sup>46</sup>. Esto pone al hombre y al mosquito "en la misma categoría", sin ser necesario postular ninguna producción intencional<sup>47</sup>.

---

<sup>42</sup> NEWTON, I. *Optica*, p. 377. Cfr. BURTT, E. O. c., p. 244.

<sup>43</sup> Cfr. PAPP, D. *Filosofía de las leyes naturales*. Bs. As., Troquel, 1980, p. 79.

<sup>44</sup> BUTTY, E. *Alcance de la ciencia*. Bs. As., Troquel, 1987, p. 11.

<sup>45</sup> DARWIN, F. *Autobiografía de Darwin*. Bs. As., Nova, 1945, p. 72,

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 174.

<sup>47</sup> *Idem*, p. 180. Cfr.. DARWIN, C. *The Origin of Species*. Oxford, University Press, 1958, p. 4. MAYR, E. *Population, Species and Evolution*. Cambridge, Harvard University Press, 1990. TEMPLADO, J. *La teoría de la evolución a los cien años de la obra de Darwin*, en *Revista Universidad*

23. De hecho, la idea de evolución biológica por selección natural sigue siendo hasta nuestros días el principio básico de la ciencia biológica<sup>48</sup>. Pero si bien, para los biólogos el hombre no nace con una finalidad biológica, esto no quita que el hombre no pueda proponerse finalidades, e incluso finalidades abiertas a muchas posibilidades. Más aún ha transformado su ser biológico en función de esas finalidades.

"La mano carece de finalidad biológica. Ha dejado de ser un apéndice locomotriz primero, de prehensión después, para asumir dos funciones distintas que ni siquiera tiene en el antropoide: instrumento de acción sobre el mundo exterior y de expresión de las intenciones o sentimientos de la persona".<sup>49</sup>

Hasta tal punto se estima, en este contexto biológico, que la vida del hombre no tiene finalidad que corre el riesgo de su propia extinción.

"Si la evolución fue diseñada y dirigida por la fuerza sobrenatural, no hay duda que dicha dirección es bastante deficiente. Lejos de progresar en forma rectilínea de lo simple a lo complejo, de la adaptación menos perfecta a la más perfecta, o de organismos inferiores a los superiores, hasta el hombre, la evolución estaría obrando a tontas, lo que habitualmente lleva a la catástrofe y sólo raras veces al éxito. La 'catástrofe' consiste, por supuesto, en la muerte y extinción. Uno de los rasgos más notables de la evolución, revelado por la paleontología, es que la mayoría de las líneas evolutivas representadas por los fósiles que se encuentran en las rocas, a la larga se han extinguido, sin que en la actualidad haya descendientes vivos de las mismas".<sup>50</sup>

"La selección natural carece de finalidad. Sólo el hombre puede tenerla"<sup>51</sup>. La evolución del hombre, su finalidad, en consecuencia, está en manos del hombre mismo. Aquí son indispensables la religión, la filosofía, el arte, el conjunto de la sabiduría y experiencia acumulada por la humanidad<sup>52</sup>. En hombre ha quedado, pues, en manos del hombre y de un poquito de suerte.

En este contexto, donde el 99,9% (alrededor de dos mil millones) de las especies se han extinguido, el hombre tiene alguna posibilidad de supervivencia si utiliza su inteligencia, si sabe dominar tanto el equilibrio como los

---

*de Madrid*, 8, 1959, p.17-47. Para una concepción atenuada de la selección natural véase: LEITH, B. *El legado de Darwin*. Barcelona, Salvat, 1986.

<sup>48</sup> Cfr. HUXLEY, J.-KETTLEWELL, H. *Darwin*. Barcelona, Salvat, 1985, p. 99. CRUSAFONT, M. - MELENDEZ, E.-AGUIRRE, S. *La evolución*. Madrid, BAC, 1987, p. 826.

<sup>49</sup> MERANI, A. *De la praxis a la razón*. Barcelona, Grijalbo, 1985, p. 15.

<sup>50</sup> DOBZHANSKY, Th. *Herencia y naturaleza del hombre*. Bs. As., Losada, 1979, p. 161.

<sup>51</sup> *Idem*, p. 176.

<sup>52</sup> *Idem*, p. 177.

desequilibrios (en todos los sentidos, tanto biológicos como culturales) en su evolución. La finalidad no está creada y establecida para el hombre; por el contrario, en un mar de circunstancias, la mayoría imprevisibles, debe saber actuar, elegir, seleccionar, creando sus propias finalidades de supervivencia biológica y cultural.

"Los procesos evolutivos sólo son posibles en sistemas abiertos pluralistas. La existencia de procesos de intercambio con otros sistemas y de una variabilidad y una tasa de transformación suficientes en el interior del sistema es la premisa básica para cualquier forma de evolución; pero tales fenómenos no deben rebasar ciertos límites, so pena de amenazar la existencia del sistema en cuestión"<sup>53</sup>.

La selección se produce en un doble sentido: por un lado, poniendo a prueba la coordinación interna del organismo y, por otro, su capacidad para enfrentarse con el mundo exterior<sup>54</sup>. En este contexto, *aprender* es un constante enfrentarse a problemas e intentar solucionarlos (haciendo hipótesis, interpretaciones y actuando con coherencia), implicando en esto a todo el ser humano en su interacción con el medio, físico y cultural<sup>55</sup>.

24. La idea de selección natural ha sido aplicada últimamente a la estructura del conocimiento científico. *El conocimiento no tiene por finalidad la verdad, sino la similitud*, esto es el acercamiento empírico, concreto, limitado, a la verdad la cual sigue siendo sólo una *idea rectora* de la investigación.

Karl Popper sostenía -en la línea kantiana- que solo hay quizás verdades tautológicas ("el ser es el ser", "la nada es la nada", etc.) las cuales no dicen nada de este mundo ni nos ayudan a avanzar en el conocimiento de este mundo. Ante una actitud empírica, los conocimientos formales no sirven para nada real, sino sólo como medios para un pensar formalmente correcto. Que el ser en general sea la verdad en general no ayuda a nada para una mentalidad empirista. Por ello la idea de verdad en general no sirve para nada, excepto como un hipotético *ideal regulador* de la investigación.

"Una gran ventaja de la teoría de la verdad objetiva o absoluta es que nos permite afirmar, con Jenófanes, que buscamos la verdad, pero puede suceder que no sepamos si la hemos hallado o no; que no tenemos ningún criterio para establecer la verdad, no obstante lo cual nos dejamos guiar por la idea de verdad como *principio regulador* (como habrían dicho Kant o Pierce); y que, aunque no hay ningún criterio general mediante el cual reconocer la verdad, ex-

---

<sup>53</sup> ECCLES, J.-ZEIER, H. *El cerebro y la mente*. Barcelona, Herder, 1985, p. 39.

<sup>54</sup> Idem, p. 28.

<sup>55</sup> Idem, p. 110. Cfr. BARNETT, S. *La conducta de los animales y del hombre*. Madrid, Universidad, 1987, p. 280-281.

cepto quizás la verdad tautológica, hay algo similar a criterios de progreso hacia la verdad".<sup>56</sup>

Para Popper, la verdad en sí misma "no desempeña un papel muy importante"; a él le importa la "verdad *interesante*", esto es, guiada por algún *interés práctico*; una verdad con "un alto poder explicativo, en un sentido que implica que es una verdad altamente improbable". En el mejor de los casos podríamos tener una *máxima verosimilitud*: esto es, que una teoría se correspondiera con todos los hechos reales<sup>57</sup>. El hombre aprende no de la verdad; sino, escuchándonos unos a otros, criticándonos aprendemos de los errores reconocidos, lo que nos acerca un poco a la verdad oculta. Es éste el enfoque crítico, propio del *criticismo kantiano*, intermedio entre el escepticismo, el empirismo y el dogmatismo racionalista e innatista<sup>58</sup>.

Thomas Kuhn ha sido más radical en cuanto a considerar que *el conocimiento científico no se rige por finalidades como la verdad, sino por una selección natural* en la lucha social entre las teorías de los científicos. Y para sostener esta idea apela expresamente a Darwin. En el conocimiento científico existe una selección a través de la pugna, "sin el beneficio de una meta establecida, de una verdad científica fija y permanente, de la que cada etapa del desarrollo de los conocimientos científicos fuera un mejor ejemplo"<sup>59</sup>. Un conocimiento científico es intrínsecamente un producto de un grupo, con profundas raíces sociológicas. Los valores compartidos determinan la elección de cientificidad que el grupo avala. Esos compromisos del grupo "no se someten a prueba", sino que, en un determinado momento cambian el *paradigma de lo científico*, esto es, el grupo de científicos cambia el sistema de valores sobre lo que es o no es científico<sup>60</sup>. La ciencia no solo tiene una lógica interna; posee, además, una historia externa de lucha social acerca de lo que es o no es científico. Lo que sea científico se aprende en un grupo que tiene cierto paradigma autorizado por el grupo acerca de lo que sea científico: "Esto es lo principal que aprenden los estudiantes al resolver problemas". El *paradigma* aparece como el criterio de lo que sea verdaderamente científico, como un "componente cognoscitivo de matriz disciplinaria" socialmente autorizada<sup>61</sup>.

---

<sup>56</sup> POPPER, K. *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Bs. As., Paidós, 1967, p. 262.

<sup>57</sup> Ibidem, p. 272.

<sup>58</sup> Ibidem, p. 433.

<sup>59</sup> KUHN, Th. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, FCE, 1975, p. 265-266.

<sup>60</sup> KUHN, Th. *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México, FCE, 1982, p. 21.

<sup>61</sup> Ibidem, p. 331.

"Kuhn propone suprimir el teleologismo de la historia de la ciencia...La clase de progreso que tiene la mente es un progreso *desde* y no *hacia*, por el que pueda decirse que desde tal sitio se avanzó a tal otro, en el que ahora estamos situados. De esta manera traslada a la ciencia el tipo de desarrollo que había propuesto la biología de Darwin. Las especies no van a ningún lado, no se desarrollan siguiendo un patrón ya dado *hacia* una meta; lo hacen desde tales bases, pero sin dirección apriorística. Los paradigmas crecen y se reemplazan igualmente *desde* donde están, implicando con ello un cierto desarrollo, mas no un lugar o una dirección dados. Avance *sin teleología* y, por lo tanto, *sin verdad al final del camino*"<sup>62</sup>.

25. La prescindencia de la finalidad, a la que se llega en la época actual, implica un notable cambio en el modo de concebir la *racionalidad* y, en última instancia, al *hombre*.

En la antigüedad, el hombre era ante todo un animal racional. La racionalidad era un distintivo imprescindible del hombre y esa racionalidad era concebida como un discurso o discurrir ( $\lambda\omicron\gamma\omicron\sigma$ ) de la inteligencia, la cual antes de ser racional ya era inteligente por inteligir la luz inteligible<sup>63</sup>.

Sobre todo en el ingreso a la modernidad, los filósofos tomaron una actitud empirista tal que para conocer lo que es la razón era necesario estudiarlo empíricamente a partir del análisis de lo que sentimos. En su inicio, para ellos, *sentir y conocer es lo mismo* o, en todo caso, *conocer, tener una idea*, es una imagen más tenue que el sentir. No hay, en esta actitud filosófica, un ser inteligible que hace inteligente al sujeto humano; por el contrario, el hombre es una especie con capacidad para sentir, como otros, pero que *ha podido construir su razón* abstrayéndose de las cosas y dominando el ensimismamiento. En este contexto, *la inteligencia no tiene finalidades*, ni tiene naturaleza; sino que el hombre, fundamentalmente *arracional*, existiendo se hace una naturaleza y se propone finalidades<sup>64</sup>.

26. Indudablemente, después del kantismo, donde la razón se ha hecho un juicio a sí misma y ha declarado que no hay nada superior a ella y a sus supremas síntesis que la constituyen, los filósofos o bien han abandonado ya la búsqueda de alguna *inteligibilidad* en sí misma -fundamento trascendente del

---

<sup>62</sup> LORENZANO, C. *La estructura del conocimiento científico*. Bs. As., Zavalía, 1988, p. 120.

<sup>63</sup> Cfr. DAROS, W. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980, p. 11-130.

<sup>64</sup> "La voluntad de vivir es el principio inexplicable capaz de explicarlo todo". "El individuo recibe la vida como un don; sale de la nada, sufre luego por la muerte la pérdida de aquel don, y vuelve a la nada de donde salió" (SCHOPENHAUER, A. *EL mundo como voluntad y representación*. Bs. As., Biblioteca Nueva, 1942, p. 757 y 258). "Todos los instintos que se desahogan hacia afuera se vuelven hacia adentro. Esto es lo que yo llamo interiorización del hombre: únicamente con esto se desarrolla en él lo que más tarde se denomina su 'alma'." (NIETZSCHE, F. *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza, 1975, p. 96). Cfr. ORTEGA Y GASSET, J. *Historia como sistema*. Madrid, Rev. de Occidente, 1959, p. 31-32.

hombre-; o bien la han colocado (como *racionalidad*) en los lugares más diversos: en la relatividad de las perspectivas o de las culturas, en una hipótesis o interpretación, en la comunicabilidad del lenguaje, en el análisis, en las cosas sentidas, en la dialéctica, en la duda escéptica, en el consentimiento social, etc.<sup>65</sup>

En ese contexto, sólo cabe construir al hombre desde sí, sin dependencias en relación a una naturaleza, a un ser inteligible de por sí que genera la inteligencia y se establece como su norma fundamental. El hombre debe hacerse *autónomo*, crear sus propias leyes de conducta, como individuo o como grupo social con el cual comparte por consenso ciertas normas que ellos mismos establecen. No parece que pueda existir otra finalidad superior. Con superficialidad metafísica, o con explícita negación de todo lo metafísico como condición de su posibilidad, se afirma que la razón no es más que un juego, sin privilegio alguno: "Nuevos juegos surgen; otros envejecen y son olvidados"<sup>66</sup>.

Mas sea cual fuere el fundamento que se le atribuya a la razón y a su racionalidad, la idea de finalidad reaparece, como ave fénix, en cuanto se la admite: la *finalidad* es una condición indispensable (aunque no suficiente) para el ejercicio de la racionalidad.

"Una acción es *racional* si hace el mejor uso de los medios disponibles para lograr un determinado fin. Puede ocurrir, sin duda, que sea imposible determinar racionalmente ese fin. Sea como fuere, solo podemos juzgar racionalmente una acción y describirla como racional o adecuada con respecto a un fin dado. Solo si tenemos un fin, y solo con respecto a ese fin, podemos decir que actuamos racionalmente".<sup>67</sup>

27. **A**un en este contexto, la finalidad sigue siendo como la pensaba Aristóteles, la causa del que opera con inteligencia buscando medios para realizar una acción. O bien las acciones que realizamos son instintivas, no motivadas por una finalidad ni típicamente humanas; o bien son racionales y humanas por estar motivadas por una causa final. Todo el proceso de investigación de los acontecimientos *típicamente humanos*, en el que se relaciona una variable independiente o causante del fenómeno, con una variable dependiente o efecto, quedaría sin explicación si no se aceptase el principio de causalidad *final*: en este caso toda la actividad humana estaría realizada por una causa eficiente pero en forma instintiva e inconsciente.

---

<sup>65</sup> Cfr. HORKHEIMER, M. *Crítica de la razón instrumental*. Bs. As., Sur, 1973, p. 188.

<sup>66</sup> "What we do is to bring words back from their metaphysical to their everyday use". (WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. New York, Macmillan, 1960, p. 48 e, n. 116). GARGANI, A. (Comp.) *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México, Siglo XXI, 1993, p. 252.

<sup>67</sup> POPPER, K. *El desarrollo del conocimiento científico*, o. c., p. 412.

La ciencia moderna ha abandonado o matizado muchas exigencias que postulaba Aristóteles para que hubiese ciencia (como la universalidad, la certeza, la evidencia); pero no deja de exigir que para que haya ciencia los efectos, los fenómenos, los hechos, las conclusiones sean explicadas por la *causa*. La causa es la *razón suficiente* o *fundamento* del efecto. La ciencia es una forma sistemática de conocer que da razones, expone las causas de lo que sucede. La causa (o las causas si son varias y concurrentes) es un elemento *necesario* para justificar el efecto, tantas veces como aparezca. En este sentido la causa es *lo universal* de la explicación: lo que explica al efecto o fenómeno todas las veces y cada vez que aparece. Mas el concepto de *causa* (αἰτία de αἰτιαομαι: respondo) es análogo: en parte igual y en parte diverso. En parte igual porque toda causa es aquello que influye en el ser del efecto; pero esa influencia puede ser de muy diversas maneras; debido: a) a aquello de lo cual se hace una cosa (*causa material*); b) a aquello que constituye a una cosa o ente (*causa formal*) y le hace ser lo que es y no otra cosa; c) a la acción del agente que mueve y produce el efecto (*causa eficiente*) al darle la forma; d) a los medios y condiciones con los cuales el agente puede hacer algo (*causa instrumental, causa segunda* respecto de la causa eficiente que se considera causa primera); e) a aquello en vista de lo cual (*causa final*) el agente hace algo. Muchas pueden ser las finalidades por las que el agente obra; pero podemos distinguir al menos *tres grandes géneros* de finalidades en relación con la naturaleza antropológica del ser humano: a) el objeto, finalidad para la acción del agente, puede ser *sentido, apetecido e instintivamente perseguido*; con frecuencia se atribuye a las cosas inertes el tender a un fin ("la piedra *tiende* a la tierra") lo que no es más que un antropomorfismo; b) puede ser conocido mediante *una idea o ideal* y el agente tiende a él conscientemente; c) o bien puede ser conocido consciente y *además libremente* buscado por la voluntad, lo que es una finalidad propia y adecuada al ser humano en cuanto es *humano*.

Dicho brevemente, la voluntad libre (la libertad) se mueve por una finalidad, sin por esto dejar de ser libre. La *finalidad* es, en efecto, la condición necesaria, pero no suficiente, del obrar típicamente humano.

#### EL PROBLEMA DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN.

28. **E**ncuadramos aquí la temática de los fines de la educación en el contexto del hombre. Abandonamos entonces la cuestión de si los animales son o no educables, o más bien domesticables.

El concepto de *educación* se enmarca entonces en el contexto del hombre en cuanto éste *es en potencia lo que aún no es*; y, en consecuencia, *no es en la actualidad todo lo que le es posible ser*. Bajo estas premisas, el

concepto de educación aparece ligado al concepto de desarrollo, de posibilidad de ser, de educabilidad del hombre.

De este modo, el concepto de educación implica, en última instancia, en una instancia filosófica, una *ontología* (una teoría del ente y del ser) y una *antropología* (una teoría del hombre). En este sentido, *esclarecer los fines últimos* de la educación siempre ha sido considerado una tarea propia de la *filosofía de la educación*.

Quienes obvian el planteamiento filosófico deben quedarse en lo que el hombre es positivamente y presentarlo también como lo único que es, puede y debe ser. Sin planteamientos filosóficos, el concepto de educación se convierte en algo estático, positivamente aceptado como realizado en la actualidad, sin posibilidad para la utopía, para la crítica, para el cambio, sin apertura al futuro.

29. **E**n realidad, el tema de las finalidades es un tema *antropológico* por excelencia, un tema *humano y humanista*. Históricamente, surge en el ámbito del derecho y de la teología, cuando el hombre advierte que es capaz de responder (ἁτιάζομαι: se inculpa, acusa) por sus acciones dando la causa de las mismas<sup>68</sup>.

Respecto de los fines de la educación podemos establecer tres cuestiones: a) Si los hay, cuáles son. b) Quienes los establecen. c) Quienes los realizan.

30. **R**especto de la primera cuestión, sólo pueden admitir que haya fines quienes aceptan, como *condición de posibilidad*, que la educación implica: a) no un hecho concluido sino, ante todo, el *hacerse* de un sujeto, en el que algo de su ser o naturaleza, *permanece* (como potencialidad) y algo *cambia* (actualizándose, realizándose), en un tiempo y en un lugar; que b) ese hacerse no se halla determinado, sino *sujeto a libertad*, de modo que no se produce necesaria, ni espontánea, ni ciegamente; c) que este poder hacerse del hombre es un índice, por un lado, de su finitud y, por otro, de su *apertura* a lo indefinido, o mejor aún, a lo infinito. Por otra parte, solo pueden admitir que haya fines generales *comunes* en el proceso educativo quienes admiten que los hombres, aun en la diversidad de los individuos y personas, poseen algo en común, esto es, una *naturaleza*, un *ser humano que es común* a todos los hombres: antes, durante y después de sus individualidades.

Respecto de cuáles sean los fines generales implicados en el concepto de educación, estos fines dependen de la concepción antropológica que se asuma. Lo que sea el hombre (*la idea de hombre, realizado perfectamente* en sus posibilidades) se pone como finalidad a alcanzar por el hombre mismo en su devenir. En este contexto, el *deber ser* del hombre no es un imperativo ex-

---

<sup>68</sup> JAEGER, W. *La teología de los primeros filósofos griegos*. México, FCE, 1980.

terior al hombre mismo, sino una exigencia de su ser no desarrollado, pero con la legítima posibilidad de desarrollo. El educarnos aparece entonces no tanto como un deber cuanto como *un derecho al desarrollo propio* que no puede ser moralmente impedido.

Ahora bien, lo que sea el hombre (el ser del hombre) puede ser considerado dentro de ciertos límites: a) para algunos, el hombre se halla perfectamente realizado cuando despliega sus posibilidades en todo su *ser hasta sus últimas consecuencias pensables*, y son entonces los *filósofos metafísicos* los que hacen las hipótesis de lo que es el *ser* del hombre y de sus finalidades. b) Para otros, el hombre *agota su ser en la sociedad* y son entonces los *sociólogos* los que estudian las finalidades que cada sociedad establece en un tiempo y lugar determinado. c) Para algunos, el ser del hombre se agota en la psicología individual; es algo exclusivo, *íntimo y personal* de cada hombre cuya finalidad es puesta por cada hombre y cuyo objeto es estudiado en la psicología y por los *psicólogos*. d) Para otros, el ser del hombre es un *misterio* solo captable por una vía religiosa, mística o revelada y son entonces las grandes *personalidades místicas* o los *teólogos*, consultando los textos revelados, los que establecen los fines del proceso educativo. e) Indudablemente que muchas más pueden ser las perspectivas desde las cuales se define cual es el ser del hombre (la biología, el lenguaje, la cultura, el arte, la política, etc.). Pero una cobra particular importancia: aquella que prescindiendo de la finalidad que posee el proceso de educar (pues quizás sea imposible de ser establecida o no haya una autoridad que la pueda definir indiscutiblemente), estima que éste radica en *la facilitación de medios* para que cada hombre o grupo social decida lo que debe ser.

31. **R**especto a la segunda cuestión, *quienes establecen esos fines*, ésta se reduce a averiguar la anterior y detectar quienes poseen poder intelectual para establecer cual sea el ser del hombre; o quienes poseen real injerencia en la *constitución* del ser o de la naturaleza del hombre. Porque una cosa es *descubrir cuáles son* los fines de la educación humana en general, y otra cosa es advertir quién o qué es *la razón que los establece*, por lo que puede generarse en el hombre un deber o al menos un derecho a lograrlos.

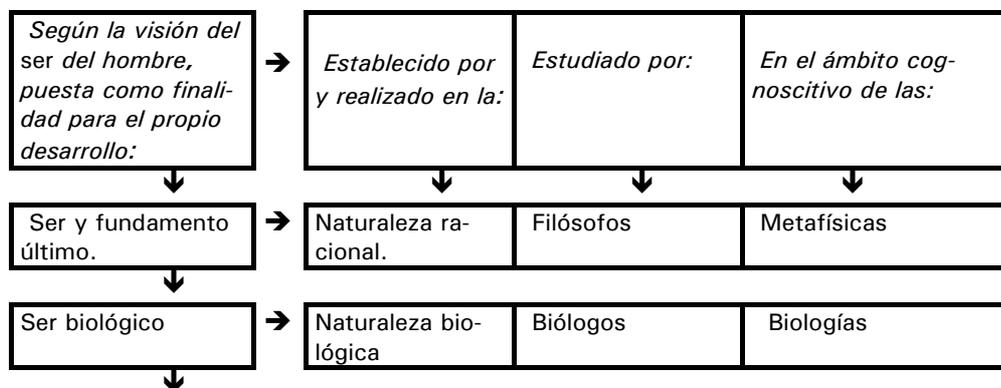
El tercer género de cuestiones, acerca de *quienes realizan* el proceso educativo (los padres, los docentes, la comunidad civil o religiosa, el poder político, etc.) puede considerarse desde dos puntos de vista: a) como una cuestión *de hecho* que debe ser observada empíricamente en cada época y lugar; y b) como una cuestión *de derecho* en cuanto depende de la naturaleza o ser del hombre. (Véase el cuadro de la página siguiente sobre los fines de la educación).

32. **E**l ser, en general o en algunos de sus aspectos, establecido como finalidad se convierte en un *valor*, por el que vale el efectuar la acción de al-

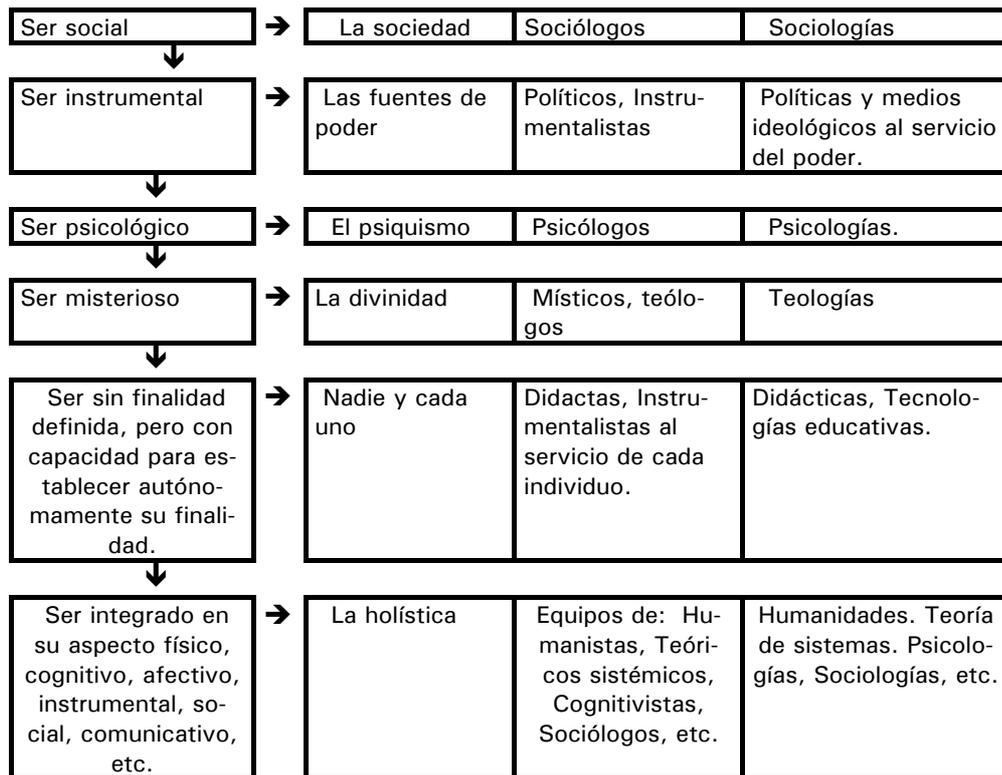
canzarlo, logrando con ello un desarrollo del sujeto que crece con la búsqueda o posesión del valor.

Más la finalidad, como los valores generalmente se hallan escalonados, esto es, formando escalas de valores y de fines, de los cuales solo uno es el final o último. Ahora bien, es este valor y finalidad última la que establece el valor dependiente de los demás, los cuales se convierten en medios respecto de este fin último. Así, por ejemplo, el *desarrollo cognitivo (o el afectivo, el físico, el técnico, la propia autonomía)* puede ser un valor y una finalidad del proceso educativo: a veces puede ser considerado *un valor último* cuando se considera que no hay otro superior a él; otras veces constituye solamente un *valor de medio* para lograr otros valores superiores o últimos. Mas es siempre la finalidad última la que *rige y designa* todo el sistema de acciones educativas. De este modo se puede hablar, por ejemplo, de una educación *conductista* porque el conducir heterónomamente la conducta de los alumnos sea considerado el valor supremo de ese sistema; se puede hablar de una educación *no directivista o autónoma*, cuando la autonomía se presenta como la finalidad y el valor supremo de ese sistema educativo. La educación *liberadora* puede ser considerada como un sistema de ideas y de acciones tendiente a producir una educación que asume como *valor supremo y como finalidad a la liberación*; la *pedagogía del oprimido*, por el contrario, puede considerarse como un sistema basado en el valor (o desvalor) y en la *finalidad de mantener la opresión* (social, económica, psicológica) sobre los educandos. La educación *holística* tiende a una formación sistémica e integrada de todas las posibilidades del ser humano<sup>69</sup>.

#### FINES DE LA EDUCACIÓN



<sup>69</sup> SEED, Ph. *Developing Holistic Education*. London, Falmer Press, 1992.



33 Desde un punto de vista histórico, podemos establecer que *dos* han sido las grandes corrientes de pensamiento (que a su vez se han subdividido en otras) con respecto a las fuentes que deben alimentar la búsqueda de los fines en la educación:

a) O bien, por un lado, el ser humano es humano por el *ser trascendente* que lo hace humano haciéndolo ser; en este caso la finalidad del ser humano y de la educación se encuentra más allá de este mundo.

b) O bien, el ser humano agota todo su ser en el *transcurrir histórico, evolutivo, inmanente* a la especie; en este caso el hombre no debe esperar nada fuera de sí mismo como individuo y como grupo social, y de las pautas de conductas que él establezca.

↗ Trascendente ⇒

El hombre es humano por estar abierto al <i>ser trascendente</i> , divino (diversamente entendido), metafísico, fundamento de todos los entes del cual el hombre participa y adquiere sus posibilidades de ser.
---

Ser

⇒ Inmanente ⇒

El hombre es humano, en su *inmanente* transcurrir histórico y evolutivo, por lo que hace: por su sentir, su fantasear, su pensar, su analizar, su amar, su decidir autónomamente, su modo de relacionarse, comunicarse y producir, etc.

34. De hecho, desde el Renacimiento se acentuó una tendencia secularizante, preocupada cada vez menos por el más allá y cada vez más por una felicidad alcanzable en este mundo. Para los pensadores de la Ilustración, la "mayor felicidad posible consistía en la mayor abundancia posible de objetos capaces de dar satisfacción a los hombres y en la máxima libertad para gozar de ellos". Creían ellos en un progreso futuro de la sociedad hacia un estado de felicidad mediante el crecimiento de la opulencia que dependía del aumento de la justicia y de la libertad, pero también de la ampliación y difusión del saber<sup>70</sup>.

Muchas son las causas (sociales, políticas, intelectuales, religiosas, culturales, económicas, etc.) que llevaron a pensar que la historia concreta es la historia del trabajo de los hombres en su lucha con la naturaleza con el fin de asegurar su sobrevivencia; a sospechar de toda teoría y a sostener finalmente que toda verdad objetiva no es una cuestión teórica sino práctica. Lo que hoy parece ser ante todo valioso es lograr (o intentar lograr) que cada uno sea artífice de su propio destino: el hombre parece definirse, ante el animal, como un ciudadano autónomo, con posibilidades de libertad. De los tres ideales propuestos por la revolución francesa (libertad, igualdad, fraternidad), la *fraternidad* (propuesta por las diversas denominaciones creyentes) llevó a veces a procesos en los que se suprime la libertad de pensamiento; la *igualdad* o comunidad en los bienes materiales de producción, impuesta por la fuerza, ha caído con el muro de Berlín; solo la *libertad*, las autonomías individuales y regionales, en todo sector, parece ser la estrategia largamente acariciada y propiciada por occidente.

La creencia en una necesidad de las leyes económicas pertenece a la prehistoria de la sociedad. La creencia en que la vida verdaderamente humana comienza con la supresión de la propiedad privada de los medios de producción y de la alienación de los individuos que ella produce ha dado lugar -tras la auto-frustrada experiencia comunista rusa- a otra: la supresión revolucionaria del régimen capitalista no trae consigo de forma necesaria la emancipación de los individuos. Nos hallamos así en una época posmoderna, viviendo las consecuencias del proceso de racionalización desencadenado por la Ilustración,

---

<sup>70</sup> BURY, J. *La idea del progreso*, o. c., 1991, p. 160 y 162. Cfr. FRANCHINI, R. *L'idea di progresso. Teoria e storia*. Napoli, Giannini, 1989. DARÓS, W. *Razón e inteligencia*, o. c., p. 85-107. DARÓS, W. *Fundamentos antropológico-sociales de la educación*. Villa Libertador San Martín, Universidad Adventista del Plata, 1994.

que lleva a una administración total de la sociedad en forma de un *estado tecnocrático autoritario*. De este modo, la razón por sí misma parece llevar a una nueva barbarie ilustrada, sin libertad. Entre los epígonos del endiosamiento de la razón, J. Habermas sigue creyendo que *la razón tiene una función práctica*: se cree que ella, sin abandonar su trono, es la única capaz de superar los dogmatismos y prejuicios, y asegurar una conducta racional para el individuo y para la sociedad en su conjunto, a través de un *interés emancipatorio, en una racionalidad comunicativa* que lleve a la concertación y al consenso.

35. En ese contexto posmoderno e inmanentista, la filosofía vuelve a tomar a la *autonomía* (entendida como posibilidad de tomar decisiones libres mediadas por la reflexión y sin coacción alguna) como el valor y la finalidad típicamente humana y social. El hombre ha quedado clausurado, para su comprensión, en el *contexto de la evolución histórico-social-política* como único marco posible de comprensión. La *discusión libre*, la argumentación, entendida como expresión de *autonomía*, aparece como el ideal del hombre hecho ciudadano, como tarea y única propuesta válida para las instituciones educativas.

"La vía del proceso social de formación no está marcada por nuevas tecnologías, sino por fases de *reflexión* que desmontan la *condición dogmática de ideologías* y de formas superadoras de dominación, que subliman la presión del marco institucional y que liberan la acción comunicativa en cuanto acción comunicativa. De esta manera, se anticipa el fin de este movimiento: la organización de la sociedad sobre el fundamento exclusivo de la *discusión libre* de toda dominación".<sup>71</sup>

"Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el de *aprender de los errores* una vez que se los ha identificado".<sup>72</sup>

Habermas propone un principio único de ética discursiva: el "principio de la universalización", según el cual toda norma moral válida *debe ser aceptada autónomamente por todos los que son afectados* por ella en su seguimiento. De este modo, la autonomía, la decisión personal y libre sobre las propias pautas de conductas es el criterio fundamental. Se debe, por otra parte, abandonar sin prejuicio alguno toda otra pretensión de fundamentación últi-

---

<sup>71</sup> HABERMAS, J. *Interés y conocimiento*. Madrid, Taurus, 1990, p. 66. BENGOA RUIZ DE AZÚA, J. *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona, Herder, 1992, p. 130. POWER, M. *Habermas and Transcendental Arguments* en *Philosophy of Social Sciences*. Vol. 23, 1993, n. 1, p. 26-49. GUIDDENS, A. et al. *Habermas y la modernidad*. Madrid, Cátedra, 1988.

<sup>72</sup> HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1989, p. 15.

ma<sup>73</sup>.

36. En esta segunda opción, que la modernidad y la posmodernidad han hecho por la razón y por su crítica para salvaguardar la autonomía del hombre, al menos en la argumentación y consenso y a veces por reacción contra el predominio de la razón, el *ser del hombre* y, en consecuencia, *los fines de la educación* a lograr, han quedado *reducidos*, por ejemplo, a ser y realizar:

- Un ser que se construye totalmente en su historia y en ella se conoce como individuo y como especie (como en el pensamiento de W. Dilthey)<sup>74</sup>.
- Un ser básicamente biológico que se supera a sí mismo mediante una lógica formal (J. Piaget)<sup>75</sup>.
- Un ser con capacidad de utilizar conocimientos científicos y técnicos (A. Whitehead)<sup>76</sup>.
- Un ser que fundamentalmente se distingue de los otros vivientes por el lenguaje y por la capacidad de análisis del lenguaje (G. Kneller)<sup>77</sup>.
- Un ser básicamente interpretador de signos (O. Oñativia)<sup>78</sup>.
- Un ser con capacidad de instrucción (J. Bruner)<sup>79</sup>.
- Un ser que se guía a sí mismo rectamente por el conocimiento (P. Hirst)<sup>80</sup>.
- Un ser conducido por otros iluminados (B. Skinner)<sup>81</sup>.
- Un ser escolarizado que debe desescolarizarse (I. Illich)<sup>82</sup>.
- Un ser psicológicamente libre (C. Rogers)<sup>83</sup>.
- Un ser emotivo que se rige por la afectividad, por las razones del corazón (M. Contini)<sup>84</sup>.

---

<sup>73</sup> Cfr. BENGUA RUIZ DE ARZÚA, J. o. c., p. 138. Cfr. MONDOLFO, S. *Linee di storia sociale del pensiero e dell'educazione dall'Illuminismo ad oggi*. Catania, Greco, 1994. GROTTI, C. *Nichilismo ed esperienza religiosa dell'uomo moderno*. Bologna, CUSL, 1991.

<sup>74</sup> DILTHEY, W. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Bs. As., Losada, 1960.

<sup>75</sup> PIAGET, J. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Madrid, Siglo XXI, 1969.

<sup>76</sup> WHITEHEAD, A. *Los fines de la educación*. Bs. As., Paidós, 1985.

<sup>77</sup> KNELLER, G. *La lógica y el lenguaje en la educación*. Bs. As., Ateneo, 1969. SANCHOS CAMACHO, M. *Ética y filosofía analítica. Estudio histórico-crítico*. Pamplona, EUNSA, 1985.

<sup>78</sup> OÑATIVIA, O.-ALURRALDE, G. *Semiótica y educación. Los sistemas de signos y la evolución de la inteligencia humana*. Salta, Yesica, 1992.

<sup>79</sup> BRUNER, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA, 1982.

<sup>80</sup> HIRST, P. *La educación liberal y la naturaleza del conocimiento* en PETERS, R. *Filosofía de la educación*. México, FCE, 1987, p.162.

<sup>81</sup> SKINNER, B. F. *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor, 1983.

<sup>82</sup> ILLICH, I. et al. *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Salamanca, Atenas, 1989.

<sup>83</sup> ROGERS, C. *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1986.

<sup>84</sup> CONTINI, M. *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze, La Nuova Italia, 1992.

- Un ser práctico, un ser que consume, un ser dominador epistemológico de técnicas empleadas como medios, sin importar mucho los fines, pues los fines del hombre son incognoscibles y ajenos a la ciencia (W. Brezinka)<sup>85</sup>.
- Un ser proletario que lucha por la desaparición de las clases y por el bien común (A. Ponce)<sup>86</sup>.
- Un ser reflexivo acerca de la praxis social y la racionalidad comunicativa para lograr consensos sociales (W. Carr.-Kemmis)<sup>87</sup>.
- Un ser con autonomía, con autodeterminación, que se autoconstruye ante valores que no se mencionan ni imponen (D. Benner)<sup>88</sup>.
- Un ser individual y socialmente integrado con la vida, como ideal de la persona autónoma (J. Mantovani).

"La educación sigue a la vida del hombre en su doble y correlativa realidad individual y social. Es, por un lado, *un proceso de socialización*: se aprende a pensar y hacer según el modo común y se adquieren normas para convivir con los semejantes. Por otro lado, es *un proceso de individualización*: se desenvuelven y maduran poderes para la propia creación y responsabilidad. Así se logra la aspiración de Juan Piaget: 'autonomía en la cooperación'. En el seno de la comunidad, bajo la influencia de la cultura y de estímulos formativos, el individuo se eleva a la categoría de persona, fin supremo de la educación"<sup>89</sup>.

---

<sup>85</sup> Cfr. BREZINKA, W. *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel, 1978, p. 33). "La ciencia empírica de la educación empuja la cuestión normativa hacia el campo no científico de la filosofía de la educación, en concreto al de la pedagogía práctica, porque no se trata de conocimientos sino de decisiones y valoraciones. Estas serían siempre subjetivas y no fundamentables en el sentido de la ciencia racional. La construcción científico-teórica de la *racionalidad de los medios* y de la *irracionalidad de las finalidades y pretensiones* conduce nuevamente a la pedagogía hacia dificultades insolubles". (HEITGER, M. *Pedagogía normativa: posibilidades y límites en La filosofía de la educación en Europa*. o. c., p. 57).

<sup>86</sup> PONCE, A. *Educación y lucha de clases*. Bs.As., Cartago, 1984.

<sup>87</sup> CARR, W.-KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Roca, 1988.

<sup>88</sup> BENNER, D. *Pedagogía sistemática. La pedagogía y su fundamentación científica* en BARCENA ORBE, F. et al. *La filosofía de la educación en Europa* Madrid, Dykinson, 1992, p. 44-46. Alemania, tras la experiencia catastrófica del Nazismo, ha hecho de la *tolerancia* el principal valor educativo en el intento de eliminar todo dogmatismo. Pero este intento no fue acompañado de una filosofía del hombre, por lo que los jóvenes deben decidir arbitrariamente por impulsos más o menos irracionales o coyunturales. "El miedo a 'imponer' al educando la propia visión del mundo y las valoraciones morales del educador ha hecho que la educación quede vacía de contenido axiológico...La no-intervención afirmativa en el proceso de autoformación (*Selbstbildung*) exige pensar la educación como un 'dejar ser' al individuo. Aquí radicaría la condición de posibilidad de la verdadera educación, que es autoeducación, una prometeica autoconstrucción del individuo". BARRIO MAESTRE, J. *La filosofía de la educación y la realidad pedagógica alemana en la segunda mitad del siglo XX en La filosofía de la educación en Europa*. o. c., p. 27.

<sup>89</sup> MANTOVANI, J. *Educación y vida*. Bs. As., Losada, 1980, p. 72.

37. Un caso particularmente interesante acerca de los fines de la educación lo constituye el propuesto por el pragmatismo de John Dewey. Según este filósofo de la educación, el proceso educativo no puede tener una finalidad fija impuesta por el educador al educando; porque Dewey no admite que exista una naturaleza humana fija y una finalidad en esa naturaleza.

Paradójicamente, la negación de los fines fijos de la educación se convierte en una finalidad de la educación<sup>90</sup>.

Según Dewey, lo propio del hombre es que "actúa siempre y no puede remediarlo. En cualquier sentido *es falso que un hombre necesite un motivo para hacer algo*. Para un hombre sano la inactividad es la mayor de las calamidades"<sup>91</sup>.

El hombre es un *ser activo (active being)*: eso es todo lo que puede decirse al respecto, sin que para ello se necesite motivo o justificación alguna. Es más, es "natural" que la actividad sea agradable. Los motivos y fines no surgen cuando el hombre necesita decidir sobre el actuar en sí mismo, sino sobre la *forma de actuar*<sup>92</sup>, esto es, en vista a los resultados que podrá obtener. Toda acción es una invasión de futuro, de lo desconocido; la contradicción y la incertidumbre son sus rasgos característicos e indiscutibles. Sólo las consecuencias sirven para ordenar la acción. Esto equivale a decir que el hombre no es racional sino que se hace racional.

"En vez de decir entonces que un hombre necesita un motivo que lo induzca a actuar, diremos que, cuando un hombre va a actuar, necesita saber qué es lo que va a hacer, cuál es la índole de su acto en relación con las consecuencias del mismo (*in terms of consequences to follow*)"<sup>93</sup>.

Dewey evita hablar de "naturaleza" humana, pues es "una palabra vaga y metafórica"<sup>94</sup>. A lo más indica las condiciones iniciales (instintivas). La *naturaleza humana*, pues, está constituida por un conjunto de actividades impulsivas innatas y, sobre ellas, se establecen los hábitos adquiridos en la relación social que los estimula. Ahora bien, como todas las virtudes son hábitos, la

---

<sup>90</sup> DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. México, FCE, 1984, p.105- 106. DARÓS, W. *¿La negación de fines puede ser el fin de la educación?* en *Revista de Filosofía*, Órgano oficial del Departamento de Filosofía de la Universidad Iberoamericana, México, 1995, n. 83, p. 207.

<sup>91</sup> Idem, p. 116.

<sup>92</sup> DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*. New York, The Modern Library, 1979, p. 113.

<sup>93</sup> Idem, p. 114.

<sup>94</sup> DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York, The Free Press, 1968. Hay edición castellana: Bs.As., Losada, 1971, p. 128.

*naturaleza humana educada es un logro personal, social y moral, sobre los instintos.*

El proceso educativo no se conduce, pues, por una finalidad basada en una naturaleza humana fija. El educador sólo debe ofrecer medios para que cada educando decida sobre su vida, sobre sus fines y sobre sus medios.

La tarea docente -la educativa en general- es una *tarea solamente instrumental*: consiste en preparar y ofrecer instrumentos de desarrollo, personal y social, para cada educando. Pero cada educando deberá buscar o inventar los fines para los que vive, teniendo en cuenta las consecuencia de los actos que realiza. Si de A (fumar tabaco) se sigue necesariamente la consecuencia B (dañarse la salud), entonces si alguien no quiere B, no debe realizar A.

En este contexto, la *idea de finalidad* es el producto de la abstracción que separa las partes de una serie habitual de actos.

"El 'fin' (*end*) es meramente una serie de actos cuya culminación se contempla en un futuro remoto; los medios (*means*) son esa misma serie vista en una etapa anterior...El 'fin' es el último acto en que se piensa, los medios son los actos que deben ejecutarse antes de llegar a él"<sup>95</sup>.

En este marco de ideas, la educación consiste formalmente en una *reconstrucción continua de la experiencia*, según los proyectos propios, individuales o sociales; idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa, como recapitulación del pasado, como desenvolvimiento de una naturaleza humana ya fija en su esencia<sup>96</sup>.

La educación es, entonces, *autónoma*, como la persona, en cuanto ella se propone cambiar unos medios y establecer otros nuevos en vista de las consecuencias que producen esos medios utilizados, o bien, producir nuevas consecuencias que serán luego tomadas como nuevos fines. Pero, adviértase bien, *no se trata de una autonomía pura*, como la de un intelecto que sea una facultad aislada de la experiencia; sino de *una autonomía como consecuencia de atenerse a las consecuencias* de los actos<sup>97</sup>.

El *único fin* que, con sentido de realidad, puede proponerse en educación, según Dewey, es *preparar a las personas para que decidan autónoma y críticamente sobre sus actos a partir de observar responsablemente las consecuencias de los mismos*.

---

<sup>95</sup> DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*. o. c., p. 34.

<sup>96</sup> Idem, p. 91. Cfr. DEWEY, J. *Los principios morales en que cimienta la educación*. Madrid, La lectura, p. 15.

<sup>97</sup> DEWEY, J. *Democracia y educación*, o. c., p. 103.

Este es un ideal que hoy ha vuelto a proponerse y que deberemos analizar. En este contexto pragmático, el gobierno político en la sociedad, y los docentes en la escuela, como tales, deberían ser indiferentes respecto de los fines últimos. Nadie debe establecer los fines últimos de la educación y de la vida para otro: cada ciudadano y cada educando debe encontrar o inventar los suyos. No hay unos valores que valgan más que otros: todos son democráticamente discutibles. A gobernantes y docentes compete ofrecer instrumentos y tolerar los distintos estilos de vida, excepto cuando el derecho de uno colisiona con el de otro. *El único valor considerado absoluto es la libertad, estimada autónoma*; y el único control posible, realista y pragmático, son las consecuencias de los propios actos. Ese parece ser el *único valor común* que justifica la existencia del hombre y de la sociedad. No hay finalidades impuestas ni propuestas, pues éstas lesionarían la tolerancia<sup>98</sup>.



---

<sup>98</sup> Cfr. FUKUYAMA, F. *El fin de la Historia y el último hombre*. Bs. As. Planeta, 1992, p. 228 y 408.

# I

## LA NATURALEZA HUMANA Y SU DINÁMICA

### EN LA PERSPECTIVA FILOSÓFICA ROSMINIANA

#### CARACTERIZACIÓN DE LA CUESTIÓN.

1. Nadie ignora la importancia que el concepto de naturaleza ( $\Phi\upsilon\sigma\iota\sigma$ , *natura*) ha tenido en nuestra cultura. Desde los primeros filósofos jónicos que se preocupaban por como nacían ( $\Phi\upsilon\omega$ ,  $\Phi\upsilon\sigma\iota\sigma$ ) y se conformaban las cosas<sup>99</sup>, hasta los fisiócratas modernos que deseaban regir los artificios de la economía por las leyes naturales, descubiertas en la física por Galileo Newton y otros, nuestra concepción del mundo ha quedado marcada por esta preocupación<sup>100</sup>. En nuestros días, la posmodernidad vive aún las secuelas de esta concepción bajo el velo de la autonomía, de la observación o gestación de las propias leyes<sup>101</sup>, al menos hasta donde no sean incompatibles con el consenso comunitario.

El Renacimiento, y luego la Modernidad, en su anhelo por liberar al hombre, entendieron por *naturaleza* la ley no recibida de afuera, sino que mana del propio ser de las cosas; ley con las que fueron dotadas desde su origen. Cada ente fue pensado según sus propias leyes naturales. Estas no deben ser imaginadas por el hombre, sino observadas, experimentadas, medidas con la ayuda de la razón. De este modo se creía que la creatura no se separaba del Creador. Se estimaba que mediante la investigación el hombre participaba de la

---

<sup>99</sup> Cfr. JAEGER, W. *La teología de los primeros filósofos griegos*. México, FCE, 1980.

<sup>100</sup> Cfr. PAPP, D. *Filosofía de las leyes naturales*. Bs. As., Troquel, 1980.

<sup>101</sup> Cfr. OBIOLS, G. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As., Kapelusz, 1993, p. 15. GONZÁLEZ, H. (Comp.) *Los días de la comuna*. Bs. As., Pontosur, 1987. MARDONES, J. *Post-modernidad y Cristianismo. El desafío del fragmento*. Santander, Sal Terrae, 1988, p. 82. 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.

acción creadora de las cosas, descubriéndola y obedeciéndola. Hasta el arte debía repetir lo que hacía la naturaleza.

“De esta suerte, a la pura *autolegalidad* de la naturaleza corresponde la *autonomía* del entendimiento que la filosofía de la Ilustración trata de mostrar, en el mismo proceso de emancipación espiritual”<sup>102</sup>.

2. **E**n el ámbito educativo, prácticamente todo es hoy objeto de discusión, excepto quizás la idea de la *autonomía*, entendida kantianamente a través de J. Piaget<sup>103</sup>, como la capacidad de entrar a la mayoría de edad mediante un pensamiento formalizado, organizando el propio proyecto de vida y de valores. La autonomía se ha constituido en el objeto o la finalidad a la que debe tender todo el proceso educativo. Tener en cuenta la *naturaleza* del niño es hoy una de las exigencias más ampliamente aceptadas por los educadores, aunque, por otra parte, en el ámbito de la filosofía quienes identifican a la *naturaleza* humana con la *esencia* humana, ponen en duda -por ejemplo desde el existencialismo- la validez de ambos conceptos.

Mas sea que se acepte el concepto de naturaleza, y la educación tenga como norma el desarrollo de la naturaleza humana, sea que se lo rechace como insuficiente o irreal, la búsqueda de finalidades para que el proceso educativo sea racional, impone una revisión de este concepto. Una de las preguntas más frecuentes en nuestro tiempo suele ser: ¿Cuál es el modo más *natural* de aprender, de enseñar y, ante todo, de conocer?

#### EL NACIMIENTO DEL CONOCER: SU NATURALEZA.

3. **A**ntonio Rosmini (1797-1855) ha sido uno de los últimos grandes filósofos capaces de repensar tanto el pensamiento clásico (dominando los textos en el original griego y latino) como el pensamiento moderno, y en particular el idealismo alemán (también leído en la lengua original), logrando elaborar un sistema filosófico propio<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> Cfr. CASSIRER, E. *Filosofía de la Ilustración*. México, FCE, 1986, p. 61.

<sup>103</sup> Cfr. PIAGET, J. *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide, 1974. Cfr. DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992, p. 112-115.

<sup>104</sup> Cfr. MURDOCCA, M. *Pagine di una vita. Note biografiche su Antonio Rosmini*. Rovereto, Longo, 1986. BIRRA, R. *Antonio Rosmini filosofo dell'Ottocento. Attualità del suo pensiero*. Casano Murge, Meridionale, 1987. GARIONI BERTOLOTTI, G. *Antonio Rosmini*. Torino, SEI, 1957. 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.

En este contexto, le interesaba a Rosmini saber si existía lo que legítimamente podía llamarse la *naturaleza* de algo (y en especial, cual era la *naturaleza humana*), comenzando por la naturaleza del conocer. Conocía la cuestión kantiana acerca del conocimiento de la naturaleza en general, y cómo ésta era considerada como un noúmeno, quizás sólo cognoscible para la divinidad pero, en sí misma, perfectamente oculta al entendimiento humano. Kant comienza su filosofía haciendo una crítica a la razón para advertir sus posibles límites; Rosmini, por su parte, inicia su filosofía estudiando el origen de las ideas, para constatar la naturaleza del conocer.

4. **P**ues bien, Rosmini admite el planteo kantiano en cuanto distingue: a) la *forma* del conocer, de b) la *materia* del conocer, esto es, *lo que se conoce* positivamente a través de los datos que los diversos sentidos aportan al hombre. Mas Rosmini no admitía, como Kant en su idealismo trascendental, que el hombre tuviese muchas formas innatas de conocer<sup>105</sup>.

Según Rosmini, era necesario admitir solo *una forma innata* como constituyente de la inteligencia: *la idea del ser*. No es necesario admitir el conocimiento (mediante una idea) innato de ningún ente. Todo ente es una determinación del ser. El *ser*, por el contrario, no posee ninguna determinación (por eso el ser no debe ser confundido con Dios, ni con cosa alguna) y *es cognoscible lógicamente en sí mismo y por sí mismo*, pues si el ser no fuese por sí mismo cognoscible nada lo haría cognoscible, dado que la nada es absolutamente nada, y entonces nada puede hacer conocer.

5. **K**ant, al admitir como innatas categorías como la unidad, la pluralidad, la realidad, la sustancia y el accidente, la necesidad y la contingencia, etc., *incluyó* en esas formas de conocer *algo de la materia (abstracta) conocida*, por lo que le era posible distinguir una categoría de otra, un concepto vacío de otro concepto vacío.

Según Rosmini, por el contrario, lo que nos hace seres cognoscentes es el *poder* conocer, aunque de hecho no conozcamos, consciente o inconscientemente, nada determinado. Ahora bien, lo único necesario para que el hombre-todo y cualquier hombre- pueda conocer (tenga el poder para conocer luego muchas cosas) es *conocer el ser en forma indeterminadísima*.

"Cuando yo usualmente digo: 'la razón es propia del hombre, el sentir es común a las bestias, el vegetar es común a las plantas, pero el ser es común a todas las cosas', yo considero el *ser común* independientemente de todo el resto. Si el

---

<sup>105</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'Origine delle Idee*. Intra, Bartolotti, 1875, n. 325-354. PEC-CORINI, F. *Rosmini versus Kantism?* en *Rivista Rosminiana*, 1987, F. I, p. 1-31.

hombre no tuviese la facultad de considerar el *ser* separadamente de todo el resto, esta forma acostumbrada de hablar sería imposible"<sup>106</sup>.

6. **A**dviértase que *poder conocer*, significa lo mismo que *ser inteligente en potencia*. El hombre es inteligente no solo por lo que conoce (por la *materia* del conocimiento, por la cantidad de cosas que conoce), sino ante todo por la *forma* de ser que tiene. El hombre tiene una *forma de ser* que lo hace inteligente y le posibilita conocer.

Según Rosmini, el ser posee muchas formas de ser<sup>107</sup>. Una de esas formas es la de *ser inteligible por sí mismo*; porque -repetámoslo una vez más- si el ser no fuese en sí mismo inteligible ¿qué o quién lo podría hacer inteligible, dado que nada hay fuera del ser?

Kant tuvo un cierto prejuicio materialista y creyó que si no conocemos algo (algo determinado: unidad, sustancia, etc.), nada conocemos. Por el contrario, Rosmini admite que para conocer (aunque más no sea en potencia) sólo se requiere conocer el ser inderterminadísimo, aunque no conozcamos nada más. Quien conoce el ser es inteligente, esto es, entiende el ser. En efecto el hombre es un sujeto inteligente al entender el ser como objeto inteligible por sí mismo.

7. **A**hora bien, ese entender es un *acto constituyente* de la inteligencia del hombre, y es un conocimiento directo (no reflexivo), es una intuición intelectual. El hombre es inteligente desde el momento en que (*por* la presencia del ser por sí inteligible) puede generarse en él la intuición fundamental, e intuirlo, con lo que adquiere -al entender- el sentido del ser, el sentido espiritual.

Cabe advertir que *no es el hombre el que da la inteligibilidad al ser* y lo hace inteligible. El hombre, antes de ser hombre, no puede darse ni dar lo que no tiene ni es: el ser. Por el contrario, él es por el ser: *por* el ser el hombre existe y existe, al mismo tiempo, como sujeto inteligente respecto del ser en sí y por sí inteligible que le da la capacidad para entender las cosas. Existe, sin embargo, un *prejuicio materialista* por el cual quien puede conocer (tiene la potencia), pero de hecho no conoce ningún ente o cosa en concreto, nada conoce. Falsamente se confunde a la posibilidad con la nada.

El ser, por el cual el hombre es y es inteligente, no es la causa agente del entender, sino la *causa formal*; la forma por la cual el hombre es y es, al mismo tiempo, inteligente. La causa formal es lo que constituye la esencia de una cosa, lo que *hace ser a algo lo que es*. En este caso, el ser inteligible es lo que hace al hombre ser *hombre*, esto es, *inteligente*.

---

<sup>106</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 398. Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1954, n. 10. GUZZO, G. "Lume naturale" e "forma della verità" e idea dell'essere in Rosmini en *Filosofia*, 1956, F. II, 205-238.

<sup>107</sup> ROSMINI, A. *Teosofia*. Roma, Edizione Nazionale, Vol. I, n. 147-154.

8. El ser en cuanto es *inteligible en sí mismo*, y un *medio* de inteligibilidad para las otras cosas que el hombre conocerá a través de los sentidos, es llamado por Rosmini *idea*. La *idea* en efecto, no debe confundirse con su contenido. La *idea* no es más que la *inteligibilidad*: la idea de algo es la inteligibilidad de algo. La inteligencia es el acto primero, constitutivo, por el cual el sujeto intuye la idea del ser. Se genera así el *sujeto* inteligente, en relación al *objeto* inteligido (idea del ser), mediando una *relación fundamental* y permanente (intuición): la inteligencia<sup>108</sup>.

En ese sentido, la *inteligibilidad del ser* es la *idea del ser*. El ser, al ser por sí mismo inteligible es, por sí mismo también, idea de sí mismo: idea del ser. Pero no debe creerse, como hace Hegel, que el ser se reduce a ser idea (idealismo); o que es al mismo tiempo, un devenir realidad e idealidad. El ser real no es por ello mismo ideal, como el sujeto no es por ello mismo objeto; sino que se trata de dos formas de ser esenciales al ser e irreducibles una a la otra, aunque una se dé en relación a la otra.

El hombre es, pues, inteligente por la innata idea del ser. A ella le debe el ser inteligente, el tener la capacidad de inteligir (ejercite o no luego esa capacidad). A alguien que no entendiese absolutamente nada ¿lo podríamos llamar inteligente, aunque más no sea en potencia? No, pues para que alguien pueda ser llamado inteligente, algo debe inteligir: como mínimo, al ser inteligible sin ninguna determinación. De este modo, un sujeto puede ser inteligente (tiene esa posibilidad) aunque de hecho no conozca ningún ente determinado, ni a sí mismo. Esto le sugiere a Rosmini que *el hombre no comienza a ser hombre por su conciencia*, esto es, por conocerse a sí mismo. La conciencia supone mucho más que conocer: supone un conocer el sí mismo, al sujeto que conoce en su propia determinación, sus propios límites<sup>109</sup>.

9. Llegamos así a la conclusión de que, en la filosofía rosminiana que venimos exponiendo, es *natural* al hombre el entender, el tener la capacidad de entender. Algo *natural* en el hombre no significa otra cosa sino que *nace por esa y con esa capacidad*: el entender hace a la naturaleza del hombre. Y es propiamente la inteligibilidad del ser la que, al acercarse a un sujeto viviente lo hace, a la vez, ser y ser inteligente, naciendo como tal.

El hombre nace por y con la intuición del ser: *la inteligencia es esa intuición* constitutiva y constante que tiene por objeto al ser y funda al hombre en el ser y por el ser.

---

<sup>108</sup> ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966, p. 51. ROSMINI, A. *Teosofia*, o. c., vol. V, n. 91.

<sup>109</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 671. DEL DEGAN, G. *Atto e potenza d'intendere in Rosmini e San Tommaso* en *Rivista Rosminiana*, 1966, F. I, p. 10-27.

La inteligencia del hombre es, pues, por nacimiento, por naturaleza, hija del ser, dependiente del ser por sí mismo inteligible. El hombre, por consecuencia, ya por lo que se refiere a su capacidad de inteligir, *no es un absoluto, sino un dependiente del ser inteligible*. "El hombre no puede pensar nada sin la idea del ser", y esa idea del ser no la crea el hombre, sino que el hombre es creado al presentarse ella e intuirlo<sup>110</sup>.

10. Cuando nos preguntamos por la *naturaleza del conocer* nos estamos preguntando por la esencia, por lo que hace que el conocer sea conocer, por el ser del conocer. No nos preguntamos por una forma de conocer: por ejemplo, por el conocer consciente o inconsciente, por el conocer esto o aquello. Los psicólogos, los biólogos y otros científicos generalmente se detienen en una manera o modo de conocer y no se interrogan por aquello que hace que el conocer sea conocer: no se preguntan filosóficamente por lo que en última instancia hace posible el conocer.

Ahora bien, sólo el *ser ideal* explica la esencia del conocer. Desgraciadamente se da poca importancia a este hecho.

"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>111</sup>.

Explicar la naturaleza del conocer es explicar cómo metafísicamente, en última instancia, nace el conocer, qué es lo que posibilita que exista el conocer. Rosmini coloca esta posibilidad en la *idea del ser*. El ser es por sí mismo inteligible, objeto para la mente. La mente o inteligencia surge cuando se objetiva en el ser, haciéndose ella un sujeto. El conocer es, pues, un acto, una actividad permanente por parte de un sujeto, pero es una actividad objetiva por tener en el objeto (idea del ser) su nacimiento y obtener de esa relación su naturaleza.

---

<sup>110</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 410-413. Cfr. POLIZZI, P. *Intuizione originaria e razionalità del conoscere* en *Giornale di Metafisica*, 1985, n. 2-3, p. 297-326.

<sup>111</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.

## ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA NATURALEZA HUMANA.

11. La naturaleza del conocer no constituye la totalidad de la naturaleza humana. Esta está constituida por todas las posibilidades con las que el hombre nace.

"Todas las potencias que entran en un individuo constituyen la *naturaleza* del individuo; pero la más sublime de todas las potencias, si esa naturaleza es racional, el más elevado de los principios activos, constituye la personalidad del individuo"<sup>112</sup>.

La naturaleza humana se perfecciona entonces, o se degrada, cada vez que se perfeccionan o se degradan sus potencias. Mas existe una posible distinción entre la *naturaleza humana* y la *persona humana*: ésta se perfecciona cuando se perfecciona el más alto principio activo de la naturaleza humana: esto es la voluntad y, cuando ésta es libre, la libertad. Se advierte pues, que el hombre puede actuar *natural* y espontáneamente cuando no obra su libertad; pero también puede actuar *natural* y *libremente* cuando con su libertad elige seguir las exigencias de su naturaleza. El hombre también puede obrar *libremente* y *contra su naturaleza*, como cuando dice que conoce un "círculo cuadrado"; porque si bien la naturaleza humana incluye la libertad no incluye por definición una determinación del objeto (contradictorio o in contradictorio) que elegirá el hombre en su acto libre.

Ahora bien, aquí no trataremos de la persona humana, sino solo de la naturaleza humana.

12. Como dijimos, la naturaleza humana no está constituida solamente por la *inteligencia* o potencia del conocer, sino además y fundamentalmente, por la *posibilidad de sentir*.

Hemos visto que el concepto de *naturaleza* de una cosa implica el conjunto de posibilidades que trae un ente en su ser, al nacer o surgir. Supone, por lo tanto, dos aspectos fundamentales: 1) el de las *posibilidades constitutivas* de los entes que poseen esa naturaleza, por la que el concepto de ente menciona una cierta *constancia* y hasta establece un cierto *límite*, de modo que es violento esperar o pedir alguna cosa que está más allá de la naturaleza propia de un ente, como pedir peras al olmo; 2) el de ser un concepto abierto a lo *dinámico* (δυναμικόν), cargado de potencialidades, de posibilidades aún no realizadas y no plenamente determinadas, de modo que dadas las circunstancias

---

<sup>112</sup> ROSMINI, A. *Antropología*, o. c., n. 851.

aunque muchos entes posean la misma naturaleza, pueden llegar a *logros diversos*.

En la idea de naturaleza de una cosa está implícitamente mentado un sujeto con posibilidades, pero no se debe confundir el concepto de naturaleza en general, con el concepto de naturaleza física sin más. Con el concepto de naturaleza *física* se menciona a un sujeto (el agua, el viento, la piedra, etc.) con posibilidades, pero estas posibilidades están determinadas y sus acciones, si las conocemos, son previsibles. En el concepto de naturaleza *humana*, por el contrario, se mencionan posibilidades abiertas del sujeto y, algunas de ellas, imprevisibles.

13. **A** este punto, según Rosmini, se deben distinguir algunos conceptos que generalmente se confunden:

a) La naturaleza es todo lo que entra en la constitución y *puesta en acto* de un ente con sus posibilidades<sup>113</sup>.

b) La *sustancia* es el acto primero, que constituye al sujeto, por el cual un ente subsiste y puede ser pensado *en sí y no en otro*. Pero la sustancia no implica, como la naturaleza, todo lo que es necesario para que el ente subsista: por ejemplo, los objetos constituyentes de las posibilidades del sujeto (la idea del ser y el sentimiento fundamental del cuerpo en el espacio).

c) La *esencia* es lo que se contiene -esto es, el ser y las propiedades del ser o de cada ente- en una idea (no la idea, que es solo el medio para conocer las esencias). La esencia indica la determinación que tiene cualquier ente, por *lo que es tal* y no otro; sea que este ente subsista realmente o sea solo pensado. Si el ser no tuviese ninguna determinación entonces ser y esencia serían lo mismo. De este modo se puede hablar de la *esencia* del ser, de un accidente, de un número, de una especie, de una sustancia, de una naturaleza, de un individuo, etc.<sup>114</sup>. No se confunda, pues, la esencia de algo individual (por ejemplo, de Pedro) con la esencia de lo específico de algo, con una especie (ser animal racional). "Toda idea simple contiene una esencia e, igualmente, toda idea compuesta contiene una esencia; y a esta idea compuesta, le son esenciales todos sus elementos, para ser tal cual es y no ser otra"<sup>115</sup>. La naturaleza humana posee varios *medios* para conocer las esencias de las cosas, esto es, para formarse una idea de ellas: con la *percepción* el hombre se hace una idea positiva de las cosas; con el *análisis y la síntesis* se hace ideas abstractas, genéricas de cosas reales o mentales; con la *integración y con el lenguaje* el hombre puede hacer ideas de esencias negativas (esto es, de lo que no conoce por percepción) y colocarle un nombre: aunque no puede percibir ciertos obje-

---

<sup>113</sup> ROSMINI, A. *Psicología*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. I, n. 56.

<sup>114</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 646

<sup>115</sup> Idem, n. 1215.

tos muestra sin embargo la necesidad de que existan, como un efecto necesita una causa.

Algunos filósofos empiristas modernos no han querido hablar de las esencias de las cosas, porque entendieron por *esencia* no *lo que se conoce* en una idea, como sostiene Rosmini; sino lo que en las cosas puede haber de *incógnito*: por ello afirmaron que no se puede conocer las esencias de las cosas. Según Rosmini, la esencia de algo sensible es *lo que se conoce* de ese ente por medio de los sentidos en una idea; pero no es una idea, ni es conocida por el hombre con los sentidos sin una idea. Lo esencial de una cosa lo capta la inteligencia humana, aunque está en la cosa.

14. Podemos ahora hablar de la *esencia de la naturaleza humana*, esto es, de lo que se contiene en esa idea. Hemos visto que para Rosmini la naturaleza es el conjunto de los constitutivos que dan las posibilidades a un ente. Ahora bien, una posibilidad implica un principio de actividad y un término: éste es el objeto constituyente de aquél.

Según Rosmini, "en el sentimiento consiste la esencia de la vida", y es radicalmente placentero, de modo que el dolor es la lucha de este sentimiento vital contra las causas que intentan hacerlo cesar<sup>116</sup>. El hombre por su naturaleza es humano porque es un sujeto que tiene la *posibilidad fundamental de actuar y sentir* (y por eso vive, es animado). El hombre es un principio de acciones; ante todo, de sentir que termina: 1) intuitivamente en *la idea del ser* (por lo que es inteligente al inteligir el ser), lo que genera además un sentimiento espiritual; y 2) en un cuerpo propio en el espacio, por lo que tiene un sentimiento fundamental de lo corpóreo.

El principio humano, *único* en su inicial capacidad para sentir que lo anima, tiene un *doble* término (la idea del ser y el cuerpo). El principio es un principio de acción (una posibilidad real, una potencia) y viene terminado por el término. Un principio se multiplica en su acción por la recepción de nuevos términos constituyentes. Por ello el hombre tiene inicialmente una posibilidad de sentir que es universal como el ser, pero sensiblemente delimitada por el cuerpo: a) siente espiritualmente y sin extensión a la idea del ser, y b) siente sensiblemente su cuerpo extenso. Es propio de la naturaleza del hombre, entonces, el que el hombre sea un *sentimiento fundamental, un principio de sentir, un principio animado*; aunque diversamente animado por la idea del ser (que le posibilita el *sentido intelectual del ser: la inteligencia*) y por su cuerpo (que le posibilita el *sentido fundamentalmente corpóreo* que se especifica luego según los diversos órganos corporales de *los sentidos*).

---

<sup>116</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*, o. c., Vol. III, n. 1032, *Psicología*, o. c., n. 104-106; *Antropología*, o. c., n. 45.

La naturaleza del hombre está constituida primeramente por *un* principio que la pone en acto y la hace actuar animándola o vivificándola al recibir la idea del ser en la intuición y la extensión del propio cuerpo al sentirlo corporalmente. *El ser, objeto de la intuición, y el cuerpo, objeto del sentimiento fundamental corpóreo son los dos términos constitutivos esenciales de la naturaleza humana y del sujeto humano.* Por ello nuestra naturaleza es humana y el hombre es hombre.

En este contexto, Rosmini da la siguiente definición de hombre:

"El hombre es un sujeto, animal, dotado de la intuición del ser ideal-indeterminado, y de la percepción del sentimiento fundamental-corpóreo, y agente en modo conforme a la animalidad y a la inteligencia que posee".<sup>117</sup>

El hombre no se define pues ante todo por su animalidad, como si fuese un animal que luego recibe la inteligencia; sino por ser *un sujeto (principio) animado, igualmente dotado de la capacidad de sentir lo sensible como lo espiritual.* Tampoco el hombre se define primeramente por su racionalidad, sino que ésta es sólo la capacidad de discurrir que posee la inteligencia del hombre. La racionalidad del hombre se funda en su inteligencia y ésta en el ser inteligible.

15. **T**odo principio receptivo da una posibilidad al hombre (en este caso, la de conocer intelectivamente y la de sentir corporalmente). Mas, a su vez, el *principio receptivo* al constituirse genera otro *principio ahora activo*: el sujeto comienza a actuar gracias a lo que ha recibido, y este principio activo es también constitutivo derivado de la naturaleza humana<sup>118</sup>.

Como el sujeto viviente recibe dos términos (la idea del ser y el cuerpo) que lo constituyen en humano, de ello se sigue que el sujeto humano *se convierte inicialmente en un principio doblemente activo*: a) ante la idea del ser (que recibida constituye la inteligencia) surge ahora la *voluntad* (que es inicialmente la adhesión espontánea del sujeto a la idea del ser que intuye); b) ante el cuerpo que siente como suyo, como permanente, surgen en el principio que siente el cuerpo (principio "sensiente") dos fuerzas originarias: una tendencia a producir y mantener el sentimiento (lo que Rosmini llama *instinto vital*); y una tendencia a aumentar el sentimiento vital (que Rosmini llama *instinto sensual*). El instinto vital coopera en la organización de la vida orgánica y es fuente de la vida sensorial.

---

<sup>117</sup> ROSMINI, A. *Antropología*. o. c., n. 37.

<sup>118</sup> ROSMINI, A. *Psicología*, o. c., Vol. II, n. 860. Cfr. RIGOBELLO, A. *L'essere come idea e il principio ontologico* en *Giornale di Metafisica*. 1985, p. 227-243.

Con cada término que el sujeto siente, se anima y surge en él una actividad relativamente independiente respecto de ese término. De este modo se comprende que el *inteligir* es independiente del *sentir corporalmente*; y, sin embargo, en la *unidad del sujeto animado* estas actividades diversas pueden influirse: un gran dolor corporal puede afectar el modo de pensar, y el seguimiento de un gran ideal puede disminuir una dolencia física.

Queda así establecido, según Rosmini, que la *voluntad* y los *instintos*, con sus modos propios de operar, son también constitutivos activos de la naturaleza humana.

## LA CORPOREIDAD DE LO HUMANO.

16. Cabe aquí distinguir la *naturaleza animal* de la *naturaleza humana*.

El animal posee, de acuerdo con la filosofía de A. Rosmini, una naturaleza constituida por un principio no inteligente, por carecer de la intuición de la idea del ser; pero que puede animar y sentir un cuerpo como propio. En consecuencia el animal no posee ni inteligencia ni voluntad, ni conocimientos ni voliciones; pero sí es dominado por el instinto vital y sensual.

Rosmini estima que algunos autores han confundido la función de los instintos con la función de conocer y *no distinguen el sentir del conocer*. Esto trae como consecuencia la indistinción entre un alma (o principio vivificador) espiritual y un alma animal. Rosmini define al *alma* como el principio de un sentimiento sustancial activo<sup>119</sup>.

El animal es el principio que anima el sentimiento fundamental de su cuerpo. El animal, a través del instinto vital y sensual, tiende a continuar la acción placentera, generándose una fuerza que sintetiza o une las diversas acciones. Esta *fuerza sintética* une las acciones del animal, haciendo de ellas una serie, un todo, y algunos autores han identificado esta fuerza con la inteligencia.

La fuerza sintética refuerza el grado de sentimiento de placer en serie. Esto genera en el animal la expectativa sensual (*l'aspettazione sensuale*) de un acontecimiento semejante en el futuro, pareciendo que el animal une de este modo el pasado con el futuro. Esta aprehensión múltiple, pero sintetizada, es una incitación a movimientos; es un afecto del animal, base y principio de movimiento constante y creciente, "manteniéndose por ella el animal en el movimiento espontáneo hacia el placer"<sup>120</sup>.

---

<sup>119</sup> Idem, n. 50, 53, 81, 119, 831, 967, 126. Cfr. RIVA, C. *Il problema dell'origine dell'anima intellettuale secondo Rosmini*. Milano, Sodalitas, 1956.

<sup>120</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 427.

El animal, por su fuerza sintética, hace de la *serie* de acciones placenteras *un solo sentimiento interno, unido, global*. De aquí sucede que en un solo sentimiento, el animal siente muchos actos contemporáneos y puede producir muchos actos y movimientos sucesivos. Para realizar esa cadena de actos no se requiere en el animal ni de la razón ni de la voluntad; para ello es suficiente admitir el principio del *movimiento espontáneo* que reproduce (para obtener o prolongar el placer o para evitar el dolor) lo que la fuerza animal sintética une.

Frecuentemente las acciones animales son tan *complejas y ordenadas* que hacen postular una inteligencia (esto es, la intuición de la idea del ser que posibilita abstraer la parte respecto del todo y plantearse problemas con ideas que superan la situación presente). Pero, según Rosmini, este modo de proceder se debe a tres causas conjuntas en el actuar del animal: 1) se debe ante todo al *orden natural de los estímulos externos* que incitan a los primeros movimientos y a las acciones consiguientes a esos estímulos; 2) al *ordenamiento del mismo cuerpo del animal* que establece un orden en las acciones y con la retentiva sensual puede volver a retraer la imagen de ese ordenamiento que constituye ahora un único sentimiento complejo y habitual; y 3) a la *actividad espontánea del animal* (en particular al instinto sensual que tiende a prolongar el placer del movimiento, y a la fuerza sintetizadora de las diversas acciones y de los diversos sentidos corporales del principio sensible: por ejemplo, uniendo la sensación interna del tacto y del movimiento, mediante la fantasía que reproduce las imágenes de cuerpos exteriores, el animal genera, poco a poco, una imagen interna de la distancia recorrida y puede aplicar las fuerzas necesarias para saltar y superar un foso)<sup>121</sup>.

"Cuando una sola parte de este sentimiento múltiple, una sola sensación de aquellas que entran en su formación viene nuevamente excitada en el animal por alguna razón externa, esta sensación parcial es motivo suficiente para suscitar en la fantasía del animal todas las otras sensaciones tenidas contemporáneamente con aquélla y formando un sentimiento general, o estado sensible, y repriminar en acto todo este sentimiento en su totalidad.

Por lo tanto, el animal que recibe una sensación ya tenida varias veces antes, no se mueve solamente según lo que exige esta sensación aislada, sino según lo exige todo el sentimiento en su conjunto... Por ejemplo, tan pronto como el perro ve que su patrón pone mano a la escopeta, hace gran fiesta, como si por ese solo acto entendiese que se trata de salir a cazar. Pero no es que el can entienda algo: *no es necesaria inteligencia* para explicar ese gran movimiento del can; basta recurrir a la asociación de las gratas sensaciones tenidas otras veces al cazar... por la fuerza unitiva del animal"<sup>122</sup>.

---

<sup>121</sup> Idem, n. 431-433, 459.

<sup>122</sup> Idem, n. 465-466.

Rosmini no pone, pues, vestigios de la razón humana en los animales, aunque la naturaleza humana comparta con la animal, la animalidad, esto es, el sentir un cuerpo, el tener instintos y una fuerza unitiva de las experiencias sensibles.

La fuerza unitiva, cuando no logra dominar armónicamente la serie de las sensaciones e imágenes que ha formado, explica también *ciertos comportamientos desordenados* del animal. Cuando una o pocas imágenes toman un vigor excedente y tiranizan la actividad sensual del animal, entonces con esto mismo atenúan la acción de las otras imágenes y sensaciones hasta dominar ellas solas. Se produce de este modo un movimiento parcial, desarmónico, desordenado respecto de la totalidad de los sentimientos. En tal estado, la fuerza unitiva es ralentada y pierde el poder de unir todas las imágenes y las sensaciones en concordia. Se manifiesta entonces en el animal el *furor* y, en el hombre, el *delirio*.

17. El hombre, hemos dicho, es un principio simple que siente tanto el cuerpo (con un sentimiento fundamental del cuerpo) como la idea del ser (sentimiento espiritual) que intuye adquiriendo así intelecto.

Muchos autores, especialmente los filósofos sensistas, pasaron por alto el hecho de que el hombre posee un sentimiento fundamental de su cuerpo e hicieron residir el sentir en uno de los clásicos cinco sentidos. Para Rosmini, estos y otros sentidos interiores no son más que una especificación del sentimiento fundamental del cuerpo.

El hombre es un principio que siente con un acto primero, constitutivo de su dimensión animal a través del *cuerpo, el cual es el término material y organizado del sentir*. El hombre es el *principio que siente*; el cuerpo es *lo sentido*; el sentimiento es el *acto* permanente y fundamental con el cual el hombre siente su cuerpo. Las sensaciones son sólo *mutaciones parciales* del sentimiento fundamental del cuerpo. Si el alma o principio sensible no sintiese ante todo su cuerpo con un sentimiento general y constante, cualquier estímulo realizado sobre el cuerpo no podría producir sensación alguna, porque el estímulo sería la acción sobre un ente que no siente<sup>123</sup>.

Por otra parte, un estímulo no es una razón suficiente para hacer que un ente que no siente comience a sentir. Los objetos sentidos no dan el sentir al sujeto que siente; sino, por el contrario, los sentidos son modificaciones de lo que siente el sujeto, como términos del sentir del sujeto. Si por otra parte podemos sentir diversas sensaciones (ver, oír, gustar, etc.) referida a un mis-

---

<sup>123</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*, o. c., n. 99. NEGRI, A. *Corporeità e discorso etico. Proposta per una lettura attuale della teoria rosmianiana del sentimento fondamentale* en *Giornale di Metafisica*, 1982, p. 237-289.

mo sujeto que siente, debe existir un sentimiento fundamental único, común, en la base de las diversas sensaciones particulares<sup>124</sup>.

El cuerpo, entendido como término extenso y organizado del sentimiento fundamental, es lo que constituye *la corporeidad del ser humano*, y es lo que lo instala en un tiempo y en un espacio físico y social<sup>125</sup>. El cuerpo humano es uno, *la corporeidad es una* porque una es la vivificación que de la extensión organizada hace la única alma (o principio sensible) del hombre, aunque el cuerpo, como término sentido y extenso, tiene partes. En el hombre, el principio -en cuanto principio- de vida y sentimiento es uno y simple, aunque sienta un cuerpo extenso. De este modo, pues, se puede definir la *vida* como la incesante producción o actualización de sentimiento (sentimiento que en la vida humana es doble por su terminación: corpóreo o sensible por sentir el propio cuerpo, y espiritual o inteligible por sentir intuyendo la idea del ser)<sup>126</sup>. En la relación del hombre con su mundo, tanto físico como social, el hombre recibe, a través del cuerpo y sus sentidos, nuevos impulsos para su actividad vital (produciendo y manteniendo el sentimiento vital) y sensual (aumentándolo). El *cuerpo humano* no es visto, pues, como algo en sí mismo negativo, sino como el término de la vivificación del alma, como el término sentido que el alma tiende a organizar y mantener organizado con su vitalización. Pero entre el instinto vital y el sensual se producen a veces fuerzas que ya aumentan la vitalidad, ya la perturban, según los casos; generándose fuerzas que unas veces medican al organismo y otras lo perturban. La *perfecta salud física* no es más que la perfecta organización de los órganos corporales; pero una lesión en una parte del cuerpo, produce a veces un desconcierto en toda la organización corporal, y puede llevar a una falta total del dominio de la organización lo que produce la muerte<sup>127</sup>. Otras veces, las estimulaciones excesivas de los sentidos exteriores y la vivacidad desmedida de la imaginación (generando gula, tristeza, miedo, etc.) acrecientan las pasiones, o sea el movimiento descontrolado del instinto sensual, y pueden llevar a una más o menos rápida pérdida de la organización y salud corporal<sup>128</sup>.

En esta temática de la corporeidad, cabe distinguir finalmente: a) el *propio cuerpo del hombre o cuerpo subjetivo* (esto es, del sujeto que lo siente con un sentimiento permanente y fundamental); b) de los *cuerpos extra-sujetivos* que sentimos como modificaciones de nuestro sentimiento fundamental,

---

<sup>124</sup> ROSMINI, A. *Psicología*, o. c., n. 102.

<sup>125</sup> Cfr. PIEMONTESE, F. *La dotrina del sentimento fondamentale nella filosofia di A. Rosmini*. Milano, Marzorati, 1966.

<sup>126</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 264.

<sup>127</sup> Idem, n. 403.

<sup>128</sup> Idem, n. 406-407.

mediante los sentidos particulares (vista, oído, tacto); modificaciones causadas en nuestro sentimiento por agentes exteriores<sup>129</sup>.

#### LA ESPIRITUALIDAD DE LO HUMANO.

18. La naturaleza humana tiene un *constitutivo espiritual* que no posee el animal. Este constitutivo está dado por la *idea del ser*: es ella la que dota al hombre de inteligencia y de voluntad, facultades que no provienen del hecho de sentir un cuerpo. *Lo sentido* es la *materia* del sentimiento; *lo entendido del ser inteligible* es la *forma* de la inteligencia. Ahora bien, la forma de la inteligencia es el elemento constitutivo de una naturaleza espiritual.

"*Lo sentido* (el cuerpo y, en él, lo sentido mediante los diversos sentidos) es un mero término de la actividad del sentiente; pero *lo entendido* (la idea del ser) es un objeto universal e impasible, en el cual se fija el principio inteligente"<sup>130</sup>.

El *espíritu* es el sujeto en cuanto es principio de la intuición de la *idea del ser* que lo constituye en inteligente y, consecuentemente, en capaz de querer, de amar, de ser libre. Como se advierte, ningún objeto material constituye al espíritu, ni tampoco ningún objeto material puede destruirlo; lo que significa que el espíritu del hombre es *inmortal en su ser*, aunque en su *operar* utilice los datos de los sentidos.

El espíritu del hombre, pues, posee dos características fundamentales: a) no está compuesto por un elemento material o extenso en la constitución de su ser-espíritu (aunque pueda vivificar también a un cuerpo organizado), o sea, es espíritu; y b) actúa espiritualmente: es la sede del sentido espiritual, esto es, del significado del ser que recibe, que puede descubrirlo participado en sí mismo y, en diverso grado, en los demás entes, o crear entes de razón atribuyéndoles sentido.

19. El espíritu humano, según Rosmini, entra en el ámbito de lo natural, aunque no de lo físico y material.

"Yo no restrinjo la palabra *naturaleza* para indicar con ella solamente el universo material. En la naturaleza comprendo también al *hombre con su espíritu*. Y llamo doctrina humana *natural* aquella que el hombre con las fuerzas de su espíri-

---

<sup>129</sup> Idem, n. 234-235.

<sup>130</sup> Idem, n. 507.

tu y con la ayuda de las creaturas que lo circundan, sin ninguna otra ayuda divina, puede por sí solo investigar y encontrar".<sup>131</sup>

El *intelecto humano, lo inteligido o inteligencia*, más que una potencia del hombre, es objetivamente un elemento de su esencia: el elemento que lo hace *espiritual*.

"Los antiguos distinguieron el *alma* del *espíritu* (o del *ánimo*), atribuyéndole el nombre de *alma* al principio próximo de la animación del cuerpo o principio sensitivo; y atribuyeron el nombre de *espíritu* a la misma sustancia en cuanto es intelectual e inmune al contacto corpóreo. Acostumbraban a decir que las bestias tienen alma; pero que el hombre tiene además ánimo".<sup>132</sup>

El intelecto o inteligencia se define *objetivamente* por su objeto, por lo que entiende, o sea, por la idea del ser; y *subjetivamente* por el sujeto que intuye esa idea del ser<sup>133</sup>. Ahora bien, con el vocablo *potencia* significamos la posibilidad que tiene el sujeto de pasar de la potencia al acto. La idea es el medio con el cual entendemos. La idea de ser es, al mismo tiempo el medio y lo que entendemos (el ser, lo inteligido).

La idea de ser es en acto lo inteligido, no en potencia, aunque el ser, una vez inteligido, da la potencia al hombre para conocer a los entes.

La inteligencia es la visión constante del ser ideal. Ese estar perpetuamente fijo del ser ideal es lo inteligido que da forma a la inteligencia y es un elemento de la esencia espiritual del hombre<sup>134</sup>.

20. La *idea del ser, o ser ideal*, que entra como un elemento de la naturaleza humana, no es sin embargo Dios, aunque es algo divino. Así, pues, hay algo *divino* en la naturaleza humana.

Tomás de Aquino llamaba *divino* a todo lo que participaba de la semejanza del ser divino<sup>135</sup>. Todo lo que tiene ser, en la medida en que lo tiene a través de su forma, se acerca a la semejanza con Dios<sup>136</sup>.

Rosmini, por su parte, llamaba *divino* al *ser ideal* (o idea del ser) porque es no solo indeterminado, sino además, porque participa de la infinitud (inclu-

---

<sup>131</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*. Casale Monferrato, Pane, 1894, Vol. I, p. 36.

<sup>132</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*, o. c., n. 230.

<sup>133</sup> Cfr. DEL DEGAN, G. *Soggetto e oggetto nella metafisica rosminiana* en *Rivista Rosminiana*, 1960, F. III, p. 196-219.

<sup>134</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*, o. c., p. 56-57.

<sup>135</sup> "Divinum quidem est, quia omnis forma est quaedam participatio similitudinis divini esse, quod est actus purus" (*In I Phys. Arist. Lect. XV, d. Cfr. S.C.G. I, 50, 8*). MUZIO, G. *Dell'essere e del conoscere* en *Filosofia e Vita*, 1963, IV, p. 332-342.

<sup>136</sup> "Res autem quaelibet, secundum quod esse accidit ad similitudinem Dei". S.C.G., III, c. 97.

yéndose en el ser todo lo que es), de la simplicidad (pues en el ser no hay más que ser), siendo por lo tanto imperecedero, estando más allá de todo tiempo y espacio. No obstante, el ser ideal aún llamándose divino, no puede confundirse con Dios. *Dios es el Ser Infinito Real*, una persona; no solamente un ser ideal. El ser ideal es el objeto natural de la inteligencia humana, pero no lo es el ser real o Dios. De este modo Rosmini no puede ser calificado de filósofo ontologista<sup>137</sup>.

Dios no es un elemento de la naturaleza humana: afirmar esto sería un panteísmo. Según Rosmini el *ser es uno en su esencia* (en lo que es), pero es *trino en sus formas*: ser-ideal (forma objetiva), ser-real (forma subjetiva), ser-moral (forma en que el sujeto libremente reconoce la objetividad del objeto y se hace justo)<sup>138</sup>.

En la inteligencia humana solamente brilla el *ser ideal* iluminándola; pero el sujeto (hombre) de la inteligencia humana no es infinitamente real, sino limitado, por lo que el hombre no es Dios. Sin embargo si existe el ser ideal que genera la mente humana, y la mente humana no lo genera, debe existir un *ser real* correspondiente, infinito, una Mente Divina, una Persona infinita que fundamenta el ser ideal que brilla en la mente humana: debe existir una causa para explicar ese efecto.

El ser ideal es, pues, el puente a través del cual Rosmini postula la existencia real de Dios. Suprimido o negado el ser ideal que constituye la inteligencia humana y que fundamenta los principios del razonamiento humano (la no contradicción, el principio de causalidad, etc.) queda clausurada toda posibilidad de probar lógicamente la existencia de Dios<sup>139</sup>.

Mas los hombres perdieron pronto de vista la *idea del ser*, idea universalísima, sin ningún contenido material. Como la idea del ser es luz de la inteligencia, pero no es ningún objeto limitado o material conocido, los hombres hicieron de la idea del ser un sinónimo de *la nada*, o bien, una abstracción creada por la mente humana, o una fantasía<sup>140</sup>.

## IDENTIDAD DE LA NATURALEZA HUMANA.

---

<sup>137</sup> ROSMINI, A. *Del divino nella natura*. Roma, Città Nuova, 1991, p. 27. AA.VV. *Rosmini: il divino nell'uomo. Atti del XXV Corso della "Cattedra Rosmini"*. Stresa, Sodalitas-SPES, 1992. MORRA, G. *La riscoperta del sacro. Studi per un'antropologia integrale*. Bologna, Pàtron, 1964. DAROS, W. R. *¿Antonio Rosmini ontologista?* en *Rivista Rosminiana*, 1981, F. III, p. 273-286.

<sup>138</sup> ROSMINI, A. *Teosofia*, o. c. , Vol. I, n. 147-167.

<sup>139</sup> ROSMINI, A. *Vincenzo Gioberti e il panteismo*. Padova, Cedam, 1970, p. 11 y 134-135. Cfr. ROSMINI, A. *L'Introduzione del Vangelo secondo Giovanni commentata*. Padova, Cedam, 1966, p. 42-43.

<sup>140</sup> ROSMINI, A. *Del divino nella natura*, o. c., p. 134-136. DEL DEGAN, G. *Innatismo o astrazione dell'essere come idea?* en *Rivista Rosminiana*, 1961, F. I, p. 42-49.

21. La naturaleza humana está constituida por un principio simple que termina sintiendo un cuerpo como propio e intuyendo la idea del ser, por lo que adquiere la capacidad de sentir las modificaciones que se dan en su cuerpo (teniendo así diversas sensaciones), y de conocer otros objetos mediante ideas que son limitaciones de entes (presentadas por los sentidos) incluidos en la inteligibilidad de la idea del ser.

Ahora bien, en este contexto, se puede advertir que una cosa son los elementos constitutivos permanentes que posibilitan establecer la identidad de la naturaleza humana (el cuerpo y la idea del ser), y otra cosa son las modificaciones que, mediando estos términos constitutivos, se pueden dar como desarrollo del sujeto y como accidentes del sentir y del conocer.

La *identidad de la naturaleza* no se opone a la evolución, al desarrollo del sujeto. Por el contrario, ella es la que los posibilita. La identidad de la naturaleza humana no suprime el cambio del sujeto, solamente asegura su identidad mediante la permanencia constituyente de los términos naturales.

22. La muerte consiste en la imposibilidad para el principio sensible de mantener al cuerpo organizado y sintiéndolo como único. Por ello, con la separación del término de su sentir fundamental, esto es, de su cuerpo, el sujeto humano pierde su relación con lo que lo hace humano; pero no pierde totalmente su identidad, pues continúa siendo un sujeto espiritual, esto es, intuyendo la idea del ser que lo hace sujeto inteligente, portador responsable de sus actos. Pero *la identidad del sujeto se perdería si éste pudiese ser separado de la idea del ser*.

"Si viniese sustraído al alma lo primeramente entendido (la idea del ser) cesaría su identidad.

La razón de esto se encuentra en el orden que tienen entre sí el principio del sentir y el principio del entender, que en el alma humana se unen en un principio solo. El orden entre ellos es tal que el principio inteligente es superior al principio sensible, de manera que aquél es el que da próximamente el origen al principio común del entender y del sentir"<sup>141</sup>.

Es solamente el hombre mediante el principio inteligente el que puede decir "yo siento" ya que decir esto implica un conocimiento que el hombre hace sobre sus sensaciones. Pero no le es posible, a la inversa, al principio del sentir sensible decir "yo conozco". Es verdad que entre el sentir y el entender existe un *principio común* que hace al hombre posible que sea consciente de sentir y de entender; pero este principio es inmediatamente formado por la

---

<sup>141</sup> ROSMINI, A. *Psicología*, o. c., Vol. I, n. 187.

actividad intelectual que puede entender a la actividad sensible y no a la inversa. Este principio común es el *principio racional*.

23. La razón se distingue de la inteligencia. La *inteligencia* consiste en el sentimiento e intuición del ser ideal indeterminado, que al informar éste con su inteligibilidad al sujeto lo hace inteligente, capaz de entender. La *razón*, por el contrario, consiste en la potencia y posibilidad que tiene el sujeto humano de aplicar, inconsciente y naturalmente, la idea del ser a las cosas que siente mediante el cuerpo: el resultado de esta aplicación es la *percepción intelectual*. Con la percepción intelectual el hombre aprehende los entes reales: donde padece una sensación, allí conoce a un ente agente que la produce.

Una vez percibidos los entes reales (sentidos y conocidos), la razón puede hacer otras operaciones, aplicando el ser ideal. Puede pasar de la contingencia o limitación de los entes reales a reconocer la exigencia de la existencia de un ser absoluto, necesario, ilimitado. Esta es una segunda función de la razón que Rosmini llama *integración*.

Una tercera función de la razón consiste en *poder abstraer*, esto es, considerar separadamente lo inteligible de lo sensible de un ente; o bien considerar una parte y no el todo, con lo que se generan *entes de razón*, creaciones mentales, ciencias puras, que no existen más que en la mente<sup>142</sup>.

24. Ahora bien, todos los hombres son hombres por la intuición de la idea del ser que los hace inteligentes, mas no todos usan igualmente de la razón. Todos nacen igualmente con inteligencia de la idea del ser, la cual es única, y con la posibilidad de usar la razón; mas la intuición es singular en cada hombre y no todos usan igualmente, de hecho, la razón. La *identidad de naturaleza humana que los hombres poseen no hace que de hecho todos sean iguales en su individualidad*.

Así como el sol es uno solo para tantos ojos humanos que lo ven, y los ojos son diversos (ejerciendo cada uno su propio acto de ver), de modo análogo, el ser ideal, constitutivo de la naturaleza humana de todo hombre, es único, pero es conocido individualmente por cada hombre que lo intuye, con un principio o alma espiritual propia e individual.

#### FACULTADES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS DE LA NATURALEZA HUMANA.

25. La inteligencia resulta de la unión de dos elementos: del principio intelectual, *sujeto*, y de la idea del ser por sí mismo inteligible, que es *objeto* en sí y por sí. La idea del ser no es un objeto hecho por la razón. La razón crea objetos abstractos, entes de razón; pero el ser ideal, si bien es ideal (idea, medio

---

<sup>142</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*, o. c., n. 512-515.

para entender), no es abstracto, ni es creado por la razón, sino que es inteligible por su propia forma de ser y, con su sola presencia, da la forma objetiva de ser inteligente a la inteligencia. No todo en el hombre es pues subjetivo.

"El ser se manifiesta al sujeto, y en esta manifestación está su propia manera de actividad. El ser que se manifiesta no obra al modo de las sustancias reales. El obra con el solo manifestarse, sin sufrir él mismo, manifestándose, alteración o modificación alguna. Esa manera de obrar, que no tiene nada en común con la de las sustancias reales, es llamada *inteligibilidad del ser...*

El sujeto no es por esto meramente pasivo en esta su unión al ser. Por el contrario él es sobremanera activo: éste es el primer acto con el cual existe"<sup>143</sup>.

De estos dos elementos unidos, surgen en un mismo acto el sujeto inteligente ante la presencia del objeto inteligible. De aquí surgen también dos modos de potencias. Si predomina la manifestación del ser o de los entes sentidos en la percepción intelectual, la facultad que ejerce el sujeto se llamará *objetiva*, porque el sujeto al conocer no hace más que recibir el ser de los objetos; pero si el sujeto actúa sobre los objetos su facultad se llamará *subjetiva*.

No se da sujeto sin objeto, ni subjetividad sin objetividad. Una no excluye la otra, ni se confunden. El acto de conocer implica tanto al sujeto cognoscente como al objeto conocido: la subjetividad u objetividad del acto indica la mayor o menor causalidad (eficiente de parte del sujeto, o formal de parte del objeto) interviniente en ese acto.

26. El *entender*, en cuanto es una recepción de la inteligibilidad (primero de la idea del ser y luego de los entes), es una facultad objetiva; pero el *sentir* o el modificarse del sentimiento fundamental corpóreo es propia de una actividad subjetiva.

Según Rosmini, el entender está hecho por y para la verdad. La *verdad es la inteligibilidad*. La verdad del ser es la inteligibilidad del ser, la cual manifiesta de por sí lo que el ser es en su universalidad e indeterminación. De este modo, pues, la inteligencia humana está formada por la verdad del ser. La verdad del ser es el objeto de la inteligencia.

La inteligencia es inteligencia porque sabe con verdad lo que el ser es; pero solo sabe que el ser es y no posee ninguna otra idea o conocimiento innato. La inteligencia humana está constituida entonces por la *objetividad de la verdad universal del ser indeterminado*.

Pero la facultad de conocer se desarrolla si también se desarrolla la actividad del sujeto, el cual aplica el ser a las cosas que siente y de este modo

---

<sup>143</sup> Idem, n. 522. Cfr. RIVA, C. *Il problema dell'origine dell'anima intellettuale secondo A. Rosmini*. Milano, Sodalitas, 1956, p. 179.

las percibe intelectualmente y obtiene nuevos objetos determinados, conocidos.

A la facultad de conocer le sigue espontáneamente la facultad de ser afectado, de sentir el acto realizado, y allí se inicia la *facultad activa y subjetiva de querer*, pues ese querer no se guía aún por el ser de lo que se conoce o percibe sino por el placer que despierta. "El niño percibe intelectivamente los movimientos del instinto y los quiere": se inicia allí una posible evolución afectiva<sup>144</sup>. Solo cuando el querer del hombre se rija por el ser de las cosas que quiere y no solamente por el placer que le producen, pasará a *querer y valorar objetivamente*.

27. **C**on el desarrollo del hombre, surgen en él *dos tipos de estimaciones*: una *subjetiva*, según el placer o dolor que le producen los entes que conoce; otra *objetiva*, estimando a los entes por lo que cada ente es en un tiempo y en las circunstancias concretas.

La *fuerza moral* del sujeto humano se halla en actuar respetando lo que cada cosa es. En la elección entre el bien subjetivo y el bien objetivo se manifiesta la *libertad*, esto es, la fuerza vital y espiritual del hombre no ligada a ninguna determinación previa interior o exterior, sino capaz de elegir una u otra cosa. La libertad implica indudablemente *condiciones necesarias* que la hacen posible (como el conocer uno o varios objetos deseables); pero ellas *no son suficientes* para determinarla ni predeterminarla en la elección.

Es en esta libertad donde se manifiesta la mayor y más alta potencia del hombre, equidistante entre las facultades subjetivas y las objetivas de la naturaleza humana.

#### FINALIDADES ÍNSITAS EN LA NATURALEZA HUMANA.

28. **L**a naturaleza implica todas las posibilidades constitutivas de un ente. Ahora bien, lo que posibilita que el hombre se constituya como hombre se halla en dos términos del principio vital que posee el sujeto humano: la idea del ser y el cuerpo extenso sentido en el espacio. Pero dado que la idea del ser es indefinida e infinita (pues abarca todo el ser inteligible) y el sujeto humano que la entiende en la intuición finito, limitado, de modo que no conoce todo el ser real, se establece una posibilidad de realización.

En este contexto, la naturaleza humana es, pero además puede ser: el sujeto de ella puede realizarse. La naturaleza humana, sin dejar de ser ella misma, da a cada sujeto que la posee posibilidades de realización.

---

<sup>144</sup>ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 538-539. Cfr. RASCHINI, M. *Validità e limiti dell'Antropologia rosminiana* en *Rivista Rosminiana*, 1964, F. III-IV, p. 270.

Estas posibilidades se convierten en finalidades a las que tiende naturalmente el sujeto de la naturaleza humana, que no por esto deja de ser libre en algunos de sus actos.

29. **P**or naturaleza, pues, el sujeto humano al estar constituido por un cuerpo organizado en el que termina su sentimiento fundamental corpóreo, tiende a *mantener y extender la organización de su cuerpo al que vitaliza*<sup>145</sup>; tiende no solo a vitalizar el cuerpo sino también a gozar con el instinto sensual, a producir imágenes, a recordarlas, a producir movimientos y gozar con ellos.

Por naturaleza, además, el sujeto humano al estar constituido por la intuición de la idea del ser (la que manifiesta lo que el ser es, por lo que es la verdad del ser) *tiende naturalmente a ampliar el conocimiento de la verdad*, de lo que son las cosas, no conformándose con una verdad formal y universal, sino buscando aplicaciones de la misma en las cosas que siente y percibe<sup>146</sup>. Más del conocimiento de la verdad surge un sentimiento o afecto al bien, una adhesión primero espontánea (que es el amor a la verdad, la que es el bien fundamental) y luego libremente elegida (el *reconocimiento del bien* que conoce, de los fines y de los medios).

"El sentimiento universal, por el cual el hombre tiende al *bien*, no puede ser alterado por la acción de la voluntad humana. Es naturalmente involuntario y superior a la voluntad, que de él se origina...Pero la voluntad puede influir (sobre los sentimientos naturales) alterando el orden, variar grandemente el aprecio sobre algunos, *oponiéndose a la naturaleza y a la verdad*. Puede hacer esto con actos que dejan trazas y disposiciones en el alma, más si se hacen habituales. Estos actos generan opiniones arbitrarias, afectos inmorales"<sup>147</sup>.

Las finalidades a las que el sujeto humano, en cuanto principio de acción, pueden pues ser distorsionadas, en el accionar, por la razón y la libertad del hombre.

30. **E**l hombre, por su naturaleza, posee *finalidades propias y también naturales*: por su naturaleza vive tendiendo a realizarse según esa naturaleza. Básicamente el sujeto humano tiende indefinidamente a *desarrollar el conocimiento del ser* en todos sus aspectos posibles a partir de la percepción y de

---

<sup>145</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. o. c., n. 531, 222-223.

<sup>146</sup> "L'essere, oggetto dell'intuizione concesso alla umana natura, è la *verità* nella sua integrità formale". ROSMINI, A. *Introduzione a la filosofia*. A cura di Pier Paolo Ottonello. Roma, Città Nuova, 1979, p. 134. Cfr. MANFREDINI, T. *Essere e verità in Rosmini*. Bologna, Alfa, 1965. RIGOBELLO, A. *L'intenzionalità ontologica della conoscenza in A. Rosmini en Sapienza*, 1955, F. VI, p. 621-625.

<sup>147</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*, o. c. n. 346.

la razón (finitos reales, intelectuales, morales), lo que significa que todo hombre ama conocer; e incluso tiene en el ser ideal el inicio de una *tendencia a la plenitud del ser infinito* en todos sus aspectos, tendencia que sin embargo no puede lograr por sus propias fuerzas realmente finitas en este mundo de los sentidos<sup>148</sup>.

Ahora bien, aunque según el pensamiento cristiano, Dios al crear al hombre no lo abandonó a las solas fuerzas naturales, sino que le donó fuerzas especiales; no es absurdo, sin embargo, pensar filosóficamente en el estado de pura naturaleza, por lo ésta "por sí sola sea capaz de producir los efectos naturales"<sup>149</sup>.

Pues bien, si el hombre obrase de acuerdo con su naturaleza debería tender naturalmente a ciertas *finalidades naturales*:

1) A *conocer* la verdad en todos los aspectos posibles; no solo la verdad universal del ser, sino también la verdad de los entes que percibe en la realidad física, social, cultural. Conocer la verdad es, por otra parte, hacer todo lo posible por comprender la inteligibilidad de los entes, personas, acontecimientos.

2) A *amar* las cosas conocidas por lo que son, haciéndose de esta manera justo, desarrollando una vida moral.

3) A *desarrollar su instinto vital y sensual*, interactuando con su mundo físico y social; pero de forma tal que el sujeto humano pudiese *dominar las tendencias del cuerpo* (la vida sensitiva y sensual, que por su propia tendencia natural tiende a expandirse siempre más), conservando o mejorando su salud; *subordinándolas a las exigencias de la vida espiritual* (al conocimiento y reconocimiento de cada persona y cosa por lo que es).

4) En particular esto supondría un *correcto uso de la libertad*, por la cual el sujeto *elegiría reconocer los bienes objetivos* (lo que las personas y las cosas son en su ser, en cada circunstancia) *sin anteponerlos a los bienes subjetivos*, al beneficio propio en desmedro de lo que son objetivamente las personas y las cosas en su ser, en cada circunstancia, haciéndose de este modo injusto<sup>150</sup>.

5) En su conjunto, la actualización de estas tendencias para que alcancen esas finalidades naturales, constituyen una vez logradas, la *realización libre del hombre, acorde con su naturaleza*. De este modo, la finalidad natural del hombre es la realización del hombre, lo que el hombre logra con su actividad, pero abierto a los constitutivos de su naturaleza propia que le establece finalidades sin suprimir su libertad.

31. La mentalidad racionalista, al atenerse al solo uso de la razón, tiende a pensar que la naturaleza humana es buena, esto es, tiende a operar siempre

---

<sup>148</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*, o. c., Vol. I, p. 60-63.

<sup>149</sup> Idem, p. 311; Vol. II, p. 63.

<sup>150</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*, o. c., n. 582.

correctamente. Mas la experiencia de todos los tiempos le indica a los filósofos que en la naturaleza humana *hay una debilidad congénita* por la que los hombres son débiles para lograr un modo de vida ordenado según la naturaleza de sus potencias, una conducta justa, como por naturaleza deberían llevar<sup>151</sup>.

"El hombre tiene un sentimiento de sus *fuerzas* que el orgullo las exagera continuamente. Mas junto a este sentimiento surge siempre otro: el de su propia *debilidad*"<sup>152</sup>.

En este contexto, la actitud fundamental del hombre, y *su finalidad de acuerdo a su naturaleza*, no debería ser otra que la del reconocimiento de su ser y el de los demás, de sus posibilidades y debilidades, básicamente una actitud de humildad, de intento de dominio de su ser, de amor a la plenitud de su vida, en su corporalidad y en su espiritualidad compartida con los demás hombres, en la búsqueda y amor a la verdad, lo que genera la justicia para con todo lo que es en cuanto es. Si su debilidad no se lo obstaculizara, el hombre, por su naturaleza, debería tender, por una parte, "a la sumisión de las potencias inferiores a la voluntad dirigida por la razón", y por otra, a una convivencia en armonía según la justicia social con los demás<sup>153</sup>. Desgraciadamente, la debilidad del hombre es total, y no oye ya el natural llamado a una vida justa<sup>154</sup>, sino más bien genera injusticia. Y, no obstante esa realidad, sigue existiendo en la naturaleza humana la presencia del ser y, por lo tanto, una débil luz de esperanza y optimismo: la posibilidad de un real progreso<sup>155</sup>.



---

<sup>151</sup> ROSMINI, A. *Il razionalismo che tenta insinuarsi nelle scuole teologiche*. Prato, Americo Lici, 1982, p. 23, 62 y 131. DI GIOVANNI, A. *Le radici della violenza e il limite della ragione* en *Rivista Rosminiana*, 1981, F. II, p. 405-416.

<sup>152</sup> ROSMINI, A. *Storia dell'empietà*. Milano, Sodalitas, 1957, p. 36. ROSMINI, A. *Opuscoli Morali*. Padova, Cedam, 1965, Vol. I, p. 55.

<sup>153</sup> ROSMINI, A. *Opuscoli Morali*, o. c., Vol. I, p. 70. ROSMINI, A. *Progetti di costituzione. Saggi editi ed inediti sullo Stato*. Milano, Fratelli Bocca, 1952. AMBROSETTI, G. *L'ispirazione di Rosmini nella soluzione oggi dell problema della giustizia sociale* en *Iustitia*, 1983, n. 3, p. 153-191.

<sup>154</sup> ROSMINI, A. *Opuscoli Morali*, o. c., Vol. I, p. 131. Cfr. GRANDIS, G. *Linguaggio della verità e grandezza dell'uomo. Rosmini e l'eredità del "secolo dei lumi"* en *Il Nuovo Areopago*, (Roma), 1986, n. 2, 90-108.

<sup>155</sup> RASCHINI, M.A. *Rosmini e l'idea di progresso*. Genova, Sodalitas, 1986, p. 71. Cfr. PIGNOLINI, E. *Valori umani e progresso filosofico* en *Rivista Rosminiana*, 1966, F. I, p. 1-9. PIGNOLINI, E. *Metafisica e spiritualismo cristiano* en *Rivista Rosminiana*, 1962, F. I, p. 33-48. SCIACCA, M. F. *Il fine ultimo e la grandezza dell'uomo* en *Città di Vita*,, 1958, V, 543-547.



## II

# LA PERSONA HUMANA Y LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL

DE LA NATURALEZA HUMANA A LA PERSONA HUMANA.

1. El concepto de *persona* es uno de los conceptos más empleados y revalorizados en nuestra cultura. Todo el ámbito de la ética, y la lucha reivindicativa de los derechos humanos, lo supone; mas no es en esos ámbitos donde el concepto de *lo que sea la persona* humana es elaborado con mayor claridad.

Los mismos textos que se proponen exponer este concepto optan frecuentemente por el recurso a la descripción de los comportamientos de un sujeto humano que, en cuanto posee tales o cuales comportamientos, es llamado *persona*. El clásico libro de E. Mounier sobre la filosofía de la persona utiliza este recurso<sup>156</sup>. La persona se halla en la asunción de roles o conductas. *Ser persona* se convierte entonces en un *hacerse persona*, en un personalizarse. La conducta típica del sujeto que se hace persona humana sería:

- Un *volverse sobre sí*, recobrándose, conquistándose en sus posibilidades, por lo que adquiere valor el silencio y no solo la palabra, el retiro y no solo la convivencia, el respeto, el dominio de sí.
- Creando una *intimidad*, sabiendo salir de ella, pero sin perderla.
- Desapropiándose del tener para ser, abriéndose a la *disponibilidad*, por lo que cobran valor el sacrificio, la seguridad psicológica aún en medio de la inseguridad económica, la humildad o reconocimiento de los propios límites.

---

<sup>156</sup> MONIER, E. *El personalismo*. Bs. As., Eudeba, 1969.

- Ejerciendo la *libertad*, la cual es un valor fundamental mediante el que cada persona se organiza a sí misma; ella implica:
  - . *elección y compromete* al sujeto que elige;
  - . *reflexión y crítica*;
  - . conocer los *límites* y, en consecuencia, ser tolerante con otras opiniones y opciones;
  - . *adhesión, responsabilidad*; la libertad madura cuando elegimos y somos *fieles* a esa elección;
  - . implica *ruptura*, capacidad para decir no, replantear las creencias, los hábitos.
- Para Mounier, la *persona es un ser en relación*, cuyos actos fundamentales son:
  - . Salir de sí, tener un fin, estar comunicado con los demás.
  - . Comprender, poder colocarse en el punto de vista de los demás.
  - . Tomar sobre sí, asumir los propios actos (las alegrías, las penas, las tareas).
  - . Dar, tener generosidad de ser, sin reivindicación.
  - . Ser fiel en una continuidad creadora.
  - . Amar en la plenitud de la relación que une, diferencia y deja crecer<sup>157</sup>.

2. **E**n esta concepción, sin embargo, el concepto de lo que es la persona tiende a perder su fundamento ontológico para quedar ceñido, ante todo, a una forma de conducta con consecuencias sociales. Es necesario pero no suficiente, para definir a la persona.

Ahora bien, en la filosofía de Antonio Rosmini, el *obrar* es una consecuencia del *ser*, y es propio de la filosofía esclarecer las últimas condiciones de posibilidad. No es suficiente indicar cuáles son las conductas propias de una persona: se requiere explicar, además, por qué son posibles y constituyentes de la persona humana.

Según Rosmini el concepto de persona no se explica filosóficamente sino dentro de un sistema filosófico, el cual en última instancia implica una concepción metafísica del *ser*. Ahora bien, para una filosofía materialista el ser es materia (entendida diversamente en diversos sistemas); para una filosofía espiritualista el ser es espíritu; para un racionalista, el ser es la razón, como para un empirista lo es la experiencia.

3. **E**n un contexto rosminiano, el *ser* no puede ser confundido con ningún ente finito, ni con la nada, ni con Dios<sup>158</sup>. Todo hombre es hombre por conocer

---

<sup>157</sup> Idem, p. 21. Cfr. DARÓS, W. *Fundamentos antropológico-sociales de la educación*. Villa Libertador San Martín, Universidad Adventista del Plata, 1994, p. 218-220.

<sup>158</sup> ROSMINI, A. *Del divino nella natura*. Roma, Città Nuova, 1991, p. 25-33.

(aún sin tener, por mucho tiempo, conciencia de ello) intuitivamente el ser. La intuición del ser hace al hombre inteligente. Porque el ser es ante todo intuible, *inteligible en sí mismo*. La nada nada hace conocer<sup>159</sup>. El ser hace conocer el ser, pues si el ser no fue cognoscible nadie ni nada lo podrían hacer cognoscible. De esto se deduce que el ser contiene en sí mismo la inteligibilidad: debe ser cognoscible de por sí, y debe ser lo primero conocido por la mente, aunque la mayoría de los hombres no tenga conciencia de ello. En efecto, para tener conciencia se requiere que un estímulo sensible adecuado llame la atención del sujeto cognoscente sobre lo ya conocido.

Ahora bien, el ser en sí mismo inteligible es llamado por Rosmini *ser ideal* o *ser-idea*, pues la idea es el medio inteligible con el cual conocemos otra cosa. Y, en efecto, sin la idea del ser, por cuya intuición es creada la mente, no seríamos inteligentes ni en potencia; además, nada podríamos conocer acerca de los entes (o limitaciones del ser), de los que tenemos noticias a través de los sentidos. Los sentidos, en efecto, no nos dan *la inteligibilidad* de las cosas sentidas, sino la materia de lo que vamos a conocer.

"Los que hacen nacer al hombre privado de toda idea (de 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>160</sup>

Mas el ser no solo puede ser pensado como idea o inteligibilidad. Esta es sólo una forma esencial del ser; pero el ser sumamente *inteligible* requiere además una *mente* sumamente real para la cual es inteligible, y una *relación que une, distingue* y reconoce tanto la idealidad del ser como su realidad, lo cual es un acto moral. En otras palabras, para Rosmini, el ser es *uno en su*

---

<sup>159</sup> ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966, p. 63. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull' Origine delle Idee*. Intra, Bertolotti, 1875, n. 398-399.

<sup>160</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Boca, 1941, p. 33, nota 3. Cfr. RIGOBELLO, A. *L' essere come idea e il principio ontologico* en *Giornale di Metafisica*, 1985, VII, p. 227-233. MONGIARDINO, N. *L' aporia epistemologica dell' empirismo secondo Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1992, n. 2, p. 139-144.

*esencia de ser*, pero también esencialmente diverso en *sus tres formas esenciales: ideal, real y moral*<sup>161</sup>.

4. La naturaleza humana se inscribe en esta concepción del ser. El hombre *participa* de la infinita inteligibilidad del ser. Por esto el hombre no es el ser sin más, sino *un ente finito en su realidad* como sujeto que siente; pero *abierto a la inteligibilidad de todo el ser* por medio de la idea del ser que intuye, por la cual el hombre es creado y se constituye como un ente inteligente.

Como, según Rosmini, la verdad no es más que la inteligibilidad, esto es, lo que el ser o los entes son en su inteligibilidad, *la idea del ser es la verdad del ser*. Todo hombre, pues, nace con la *forma de la verdad*<sup>162</sup> al nacer intuyendo el ser-ideal; pero no conoce desde el nacimiento la verdad de los entes, dado que para ello se necesita conocer las limitaciones de los entes, limitaciones que proceden de los datos sensoriales. Pero aún así *todo hombre nace en la verdad*, habita en la verdad, ama naturalmente la verdad, pudiendo conocer y tendiendo a conocerla siempre más realmente<sup>163</sup>.

Pero el hombre, además de participar en modo finito de la realidad del ser, y de modo infinito de la idea del ser (pues en la idea del ser se contiene todo el ser y nada más que el ser, aunque no sus formas de ser), participa también la *forma moral del ser*. El hombre no sólo es *real* y actúa, no sólo *conoce* al intuir el ser y percibir los entes sensibles mediante los sentidos; sino que además *ama* naturalmente lo que conoce. El *amor* es afecto, es el resultado de ser afectado en nuestra realidad por la idealidad del ser al cual adherimos reconociéndolo como tal; por el contrario, el desconocimiento del mismo, su negación e intento de destrucción si fuese posible constituye el odio<sup>164</sup>. El hombre (como el ser, siendo ambos relación) vive inevitablemente en un clima de amor o de odio. Como tres son las formas esenciales y organizadas del ser, participadas por el hombre, tres son también las necesidades supremas: necesidad de verdad, de realización (en lo físico, en la verdad y en el amor) y de moralidad<sup>165</sup>.

---

<sup>161</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio* o. c., n. 482-483, 399, 1224, 1166, 1460. ROSMINI, A. *Teosofia*. Roma, Edizioni Roma, 1938, Vol. I, n. 27, 84, 147-149; II, n. 315-316, 500. ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova Editrice, 1979, p. 282, n. 167-170.

<sup>162</sup> ROSMINI, A. *Teodicea*. Torino, Società Editrice di libri di filosofia, 1857, Vol. I, p. 97, n. 151. Cfr. RUIZ CUEVAS, J. *La filosofía como salvación, en Rosmini*. Madrid, Aula, 1952, p. 44-70. SCIACCA, M. F. *L' uomo, questo 'squilibrato'*. *Saggio sulla condizione umana*. Milano, Marzorati, 1958.

<sup>163</sup> ROSMINI, A. *Vincenzo Gioberti e il panteismo*. Padova, Cedam, 1970, p. 76. Cfr. ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova Editrice, 1979, p. 67.

<sup>164</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*. Roma, Desclée, 1907, p. 38.

<sup>165</sup> ROSMINI, A. *Storia dell' empietà*. Domodossola, Sodalitas, 1957, p. 193. Cfr. BERGAMASCHI, C. *La volontà atto sostanziale di amore e base della persona nel pensiero di Antonio Rosmini* en

Según Rosmini, el hombre nace conociendo y amando (inconscientemente, sin reflexión) el ser, y ese es el modo típico y natural del ser del hombre. La persona lo hará en forma consciente y libre.

5. La *persona* humana, en efecto, se distingue de la *naturaleza* humana. La naturaleza humana es el conjunto de principios (receptivos, pasivos y activos) que constituyen al individuo humano: inteligencia, sentimiento, imaginación, voluntad, etc. La *persona* humana, por el contrario, supone todos estos principios naturales; pero, además, la *organización* de los mismos: la persona humana se halla en el "más elevado de los principios activos"<sup>166</sup>.

La persona es, no solo se hace; es un modo de ser propio de todo individuo inteligente y volitivo, en cuanto el individuo es un sujeto organizado con principios activos y uno de los cuales es el más elevado, capaz de gobernar a los demás. "*Persona* es un sujeto intelectual en cuanto contiene un principio activo, supremo e incommunicable"<sup>167</sup>. La persona no se confunde con la *conciencia*. Ésta es un acto accidental de la persona, por medio del cual el sujeto vuelve la atención sobre sus actos anteriores. La conciencia es un acto de reflexión de la persona pero no es constitutivo de la persona.

Con el término *incommunicable* Rosmini indica la individualidad que es propia de la persona. El ser persona *no es un accidente* de otra sustancia; sino que la persona expresa *una unidad que subsiste en sí, con un orden intrínseco*, que descansa en el principio activo más elevado del sujeto intelectual. "La persona es una *relación* que subsiste en la naturaleza inteligente"<sup>168</sup>. La persona es lo más perfecto en toda la naturaleza: ésta contiene los principios del ser humano, aquélla expresa el orden de esos principios en una unidad inteligente que *subsiste en sí*<sup>169</sup>. Esta unidad que es la persona no es, sin embargo, la unidad de todo ente individual; sino la unidad de un ente inteligente. Ahora bien, todo sujeto inteligente *se halla comunicado con el ser* que es objeto de la inteligencia y, mediante él, es capaz de conocer y relacionarse con todos los demás entes conocidos. La persona humana, pues, si bien es un ente subsistente

---

*Rivista Rosminiana*, 1964, n.3-4, p. 250-255. SCIACCA, M. F. *Metafísica, gnoseología y moral. Ensayo sobre el pensamiento de A. Rosmini*. Madrid, Gredos, 1963.

<sup>166</sup> ROSMINI, A. *Antropología in servizio della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1954, n. 851.

<sup>167</sup> Idem, n. 769, 832. Cfr. BONAFEDE, G. *La persona umana* en *Linea nuova*, Palermo, 1964, p. 39-48.

<sup>168</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*. Casale Monferato, G. Pane, 1884, Vol. II, p. 86.

<sup>169</sup> Cfr. TUBALDO, I. *L'essere morale nella costituzione della persona umana* en AUTORI VARI. *L'essere ideale e morale in Antonio Rosmini*. Milano, Sodalitas, 1954, p. 329. EVAIN, F. *L'être en question dans la personne. Un affrontement entre Rosmini et Heidegger* en *Memorias del XIII Congreso Internacional de Filosofía*. México, Universidad Nacional Autónoma, 1963, Vol. II, p. 89-95.

(y en este sentido, incomunicable), se halla comunicada por el ser (que es lo más común), con todo lo que es<sup>170</sup>.

6. El principio sensitivo y el instintivo son activos, pero no constituyen el supremo principio activo del hombre.

Ser persona no es simplemente ser una sustancia, ni una sustancia que posee relaciones; sino que con el término persona se menciona "el *intrínseco orden* del ser de una sustancia"<sup>171</sup> intelectual. Tampoco todo sujeto es persona, pues con el término *sujeto* mencionamos a un individuo que siente (aunque no conozca) en cuanto contiene en sí un principio activo supremo<sup>172</sup>.

La persona se halla en el supremo principio de acción de un ser inteligente. En la naturaleza humana se hallan potencias, posibilidades (como la de padecer una sensación) que no son principios de acción. Rosmini llama *principios de acción* a las potencias que *inician una acción*, no solo a las que reciben una acción que termina en ellas (como el sentir el efecto de un estímulo externo que produce una sensación en nuestro sentimiento fundamental). Ahora bien, en la naturaleza humana se encuentran cinco principios de acción y sólo en el supremo de los existentes reside la persona.

"Hemos dicho que (los principios activos) son cinco además de las fuerzas naturales: esto es, *el instinto vital, el instinto sensual, el instinto humano, la voluntad y la libertad*. Hemos mostrado la subordinación de estos principios, que se realiza con el medio de un nexo dinámico, de tal modo que el instinto sensitivo tiene potencia para modificar el vital, el instinto humano para modificar el sensitivo, la voluntad domina el instinto humano, y la libertad doblega y determina la voluntad a una de dos posibles voliciones contrarias. De estas actividades subordinadas podemos ser conscientes, y este principio de conciencia (que es la conciencia de nuestra persona), nos dice que todas estas actividades subordinadas son movidas por nosotros no ya inmediatamente, sino mediatamente, de modo que la primera actividad que emana de nosotros (cuando operamos libremente) es la actividad libre, y ésta se hace obedecer por las otras"<sup>173</sup>.

El hecho de que no podamos mover directamente las potencias inferiores sino mediante un anillamiento con las potencias próximas, nos hace tomar conciencia de un hecho relevante. Las potencias inferiores no son propiamente

---

<sup>170</sup> Cfr. SIERRA, J. *Comunicación y educación según Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1991, n. 4, p. 383-408. BESCHIN, G. *La comunicazione delle persone nella filosofia di A. Rosmini*. Milano, Marzorati, 1964.

<sup>171</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 833. Cfr. GIORDANO, A. *Interrogativi filosofici*. Salerno, Palladio, 1985.

<sup>172</sup> Idem, n. 767. Cfr. PULVIRENTI, R. *Fondazione teoretica di un nucleo ontico della persona umana* en *Rivista Rosminiana*, 1992, F. III, p. 235.

<sup>173</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 840.

las que hacen al "nosotros mismos"; no hacen a nuestra persona. Ellas constituyen sólo nuestra naturaleza y se hallan ligadas estrechamente de modo que forman un individuo.

Si los principios de acción (por ejemplo, los instintos) obran por sí solos sin que intervenga el principio supremo, los actos del hombre son *naturales*; pero si actúan movidos por el principio supremo, por la libertad por ejemplo, que manda o tolera el hacerlos, los actos se dicen *personales*. De este modo es posible hablar de un doble perfeccionamiento: de la naturaleza humana, y de la persona humana. El crecimiento y perfeccionamiento de la persona (la personalización) se realiza a través de una *mejor organización jerárquica y de un dominio de los principios de acción del sujeto y de sus correspondientes acciones*.

7. Debe observarse que *el instinto no puede mover la voluntad por imperio o violencia*, sino mediante una blanda persuasión, como quien invita, ruega, solicita. En algunos casos los instintos pueden obrar de acuerdo a sus leyes, pero la voluntad puede no adherir a esas acciones. Por el contrario, la voluntad puede querer algo sin que los instintos puedan oponerse. La voluntad por su parte *puede mandar imperiosamente a los instintos*, aunque los actos de mando no siempre se conviertan en acciones realizadas, por ejemplo, debido a circunstancias que son impedimentos externos a la voluntad misma.

Dicho en otras palabras, los instintos animales gobiernan a veces en la naturaleza humana y sobre la voluntad con un gobierno *político* (esto es, con el consentimiento tácito o expreso de la voluntad); mientras que la voluntad libre gobierna al instinto con un gobierno *despótico* (con o sin el consentimiento de las fuerzas instintivas). Todo esto indica que el sujeto humano es un ente ordenado; que hay un orden en su ser, porque *el ser mismo es ordenado en sus formas de ser*<sup>174</sup>. El conocer requiere, por ejemplo, una forma inteligible para conocer, el querer requiere previamente lo conocido para adherir a él.

8. Si se desea determinar más aún la sede propia de la persona en el individuo humano, debemos advertir que los *instintos* (aunque son principios de acción) no constituyen a la persona, pues no implican la inteligencia y un obrar acorde con pautas objetivas (esto es, teniendo presente lo que conoce de los objetos). El principio de acción supremo, sede de la persona, de una sustancia intelectual está constituido por la *voluntad* y, cuando ésta es libre, por la *libertad*. Las personas son voluntades o libertades.

Adviértase, que en la concepción rosminiana del hombre, la *voluntad* es la tendencia o adhesión espontánea del sujeto que conoce a lo que conoce, sin que para ello sea necesaria la conciencia del conocer<sup>175</sup>. En consecuencia, el

---

<sup>174</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*, o. c., Vol. III, n. 971.

<sup>175</sup> *Idem*, n. 1037.

hombre es hombre desde que conoce, esto es, desde que intuye el ser, pues en la intuición fundante de la inteligencia ya se halla la adhesión a lo intuido, el germen de la voluntad y la voluntad en germen, sede de la persona. La *voluntad* es, en efecto, la adhesión del sujeto a lo conocido<sup>176</sup>; la voluntad es la razón en la práctica<sup>177</sup>, en cuanto la razón con su primera operación juzga adhiriendo al ser que la constituye y que es para ella (y para toda voluntad) el bien objetivo, que ella se apropia sin por ello subjetivarlo en su ser. Ese acto primero inmanente, que abarca la adhesión del sujeto intuyente a todo el ser intuido, es el principio de la persona y de la potencia volitiva<sup>178</sup>. En este contexto, un sujeto intelectual es persona desde el primer momento en que existe, aunque no tenga aún dominio de sus actos accidentales, como podrían ser la conciencia del querer, el moverse, el elegir. En este contexto también se comprende que el hombre es por su unión al ser, que el hombre no crea, sino que el ser se entrega al hombre haciéndolo inteligente y volitivo. De este modo, el hombre se convierte todo él en una potencia que tiende a desarrollarse prácticamente en el reconocimiento de todas las formas de ser. Lo que el hombre construye no es el ser que lo constituye, sino las formas (intelectivas, afectivas, volitivas, sociales) en que puede ser.

"El hombre existe como una potencia que debe desarrollarse y perfeccionarse, estrechando más y más, con sus actos intelectivos y volitivos, la unión con el ser. De aquí surge el intelecto y la razón práctica, la cual no tiene por efecto producir el objeto, sino solo unirse perfectamente al objeto dado, esto es al ser"<sup>179</sup>.

De aquí surge una noción fundamental para entender la vida moral: el concepto de *lo bueno* o del *bien*. Bueno es lo que constituye, lo constituyente de la persona: lo que hace que la persona sea persona, en este caso, el *ser* que no solo es conocido (en la innata idea del ser), sino *querido*, ante todo espontánea e inconscientemente en cuanto es constituyente de la inteligencia y de la voluntad humanas. La idea del ser (en cuanto es lo que primero se intuye, el medio con el cual se intuye, y a lo que primero se adhiere) es la idea de bien. Esta idea del bien genera el *afecto* y la *inclinación* fundamental al bien. Por ello,

---

<sup>176</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. II, 1102.

<sup>177</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., p. 32.

<sup>178</sup> Idem, n. 1008. Cfr. PRINI, P. *La forma morale dell' essere di A. Rosmini* en AUTORI VARI. *L' essere ideale e morale in Antonio Rosmini*. Milano, Sodalitas, 1954, p. 215.

<sup>179</sup> ROSMINI, A. *Teosofia*, o. c., Vol. III, n. 1042.

la persona humana es, desde su inicio *un sujeto moral*, relacionado con el bien<sup>180</sup>.

Quede claro, por otra parte, que la voluntad es una potencia que tiene un objeto conocido y, en este sentido, es primeramente una *potencia objetiva*, esto es, que se mueve por uno o varios objetos que se proponen como *fin*es deseados, y no solamente por la actividad arbitraria del sujeto.

## ¿AUTODETERMINACIÓN O AUTONOMÍA PERSONAL?

9. Lo dicho anteriormente nos lleva a distinguir tres nociones que generalmente se toman como sinónimos<sup>181</sup>: a) libertad, b) autodeterminación, c) autonomía.

La *libertad* es una característica de la voluntad. Ciertos actos voluntarios (no todos) son libres: aquellos que exigen elegir entre dos actos voluntarios. Lo que se quiere se presenta como teniendo dos (o más) aspectos, dos objetos, dos lados: entonces hay que elegir. Por ello Rosmini habla de *libertad bilateral*.

"La libertad es la facultad de elegir entre dos voliciones. El acto de esta facultad es la elección. Es justamente la facultad de determinarse más bien hacia una que hacia otra de las dos voliciones. No es la facultad de las voliciones en si mismas, sino la de elegir entre ellas"<sup>182</sup>.

10. En el acto de libertad está implicado un acto de *autodeterminación*. El sujeto intelectual y volitivo, en cuanto es libre *se determina, por sí mismo*, en favor o en contra de uno u otro objeto querido. El sujeto humano es *causa eficiente del acto libre*. El acto libre no es un acto sin causa eficiente; pero esta causa eficiente *no está determinada* por uno u otro de los objetos queridos a los que tiende. Los objetos a los cuales la voluntad tiende y desea constituyen una *condición necesaria pero no suficiente* del acto libre. Por ello la libertad no se determina siempre hacia aquella parte u objeto que tiene objetivamente una razón preponderante.

No obstante, en la historia de la filosofía, unos filósofos han hecho depender la libertad del arbitrio, sin condición alguna, supliendo y sustituyendo

---

<sup>180</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 37. Cfr. NEGRI, A. *Corporeità e discorso etico. Proposta per una lettura attuale della teoria rosminiana del sentimento fondamentale* en *Giornale di Metafisica*, 1982, p. 237-289.

<sup>181</sup> NUNER-WINKLER, G. *Juventud e identidad como problemas pedagógicos* en revista *Educación*, (Tübingen), 1992, n. 45, p. 52-69.

<sup>182</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*, o. c., Vol. II, n. 1275.

con la voluntad *toda racionalidad* en el acto libre. Otros han suprimido la voluntad *libre* subyugándola a la preponderancia de los objetos.

Ahora bien, el acto del cual se trata es el acto de la elección, en el cual el hombre, teniendo por un lado un bien subjetivo (un bien en relación al sujeto) y por el otro un bien objetivo o absoluto (esto es, con prescindencia del bien del sujeto), él prefiere uno de los dos<sup>183</sup>. Sea que el sujeto elija teniendo presente un bien subjetivo, o bien uno objetivo, siempre hay condiciones para elegir, pero el sujeto no está por ello *determinado* a elegir, por ejemplo, el bien subjetivo; sino que el sujeto tiene por sí mismo que *autodeterminarse* por uno de ellos.

"Distíngase lo que mueve a llegar a una elección, del hecho de la elección misma. Porque si bien el hombre es movido espontáneamente a elegir, esta espontaneidad no le determina en lo más mínimo el modo en el cual él debe elegir.

El acto de elección es un acto simplísimo, en el cual no hay más que elección, y no todavía volición; dado que este acto es aquél que *determina* una u otra entre las voliciones y que, por lo tanto, debe precederlas"<sup>184</sup>.

Un acto libre, pues, no carece de causa: la causa (eficiente) es la especial actividad del espíritu que se *autodetermina* a elegir, suscitado por la presencia de diversos bienes de diversa especie. La autodeterminación es la condición suficiente para que exista libertad, pero no es la condición total, pues requiere como condición necesaria, no determinante, la presencia de objetos a elegir.

En el acto libre el sujeto intelectual es causa de su acto, pero causa libre, no determinada por los objetos a elegir, sino por el sujeto que como señor de sí decide.

"En este acto purísimo de elegir, de determinar la volición, reside esencialmente la libertad, la cual de este modo no choca contra el principio de causalidad. Se ve, por lo tanto, en ese acto al *espíritu esencialmente señor, dominador, causa*, por la naturaleza misma del acto, por la naturaleza de la facultad a la que pertenece"<sup>185</sup>.

11. La libertad es un poder superior al de la voluntad: es el *dominio* de su voluntad y, cuando el hombre es libre, en ese principio activo supremo se halla la *persona* humana.

---

<sup>183</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 639.

<sup>184</sup> Idem. Cfr. RASCHINI, M. *Validità e limiti dell'Antropologia rosminiana* en *Rivista Rosminiana*, 1964, n. 3-4, p. 270-273.

<sup>185</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 640. Cfr. ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., p.54.

"La libertad es la señoría del hombre, el ser él con derecho propio, el tener por así decir la propiedad de sí mismo"<sup>186</sup>.

Como vemos, la *libertad* es la facultad de elegir entre dos voliciones. Esta elección es una *autodeterminación*, de modo que el sujeto intelectual es causa eficiente de esa elección, condicionada y posibilitada, pero no determinada, por dos objetos de posible volición. Ni la indeterminación del sujeto intelectual, ni la determinación causada eficientemente desde el exterior del sujeto constituyen la libertad.

La persona tampoco puede ser confundida e identificada con la *autoconciencia*, o *conciencia que el sujeto tiene de sí mismo*. La conciencia es un acto reflejo, un accidente, por el cual el sujeto se vuelve sobre un conocimiento que ya posee previamente. La conciencia se hace autoconciencia cuando se vuelve sobre el sujeto mismo de las acciones y no sólo sobre los objetos de los actos de conocimiento anteriores. La conciencia y la autoconciencia son actos accidentales del sujeto humano y no constituyen la persona humana. Puede haber conocimiento sin conciencia de ese conocimiento; y hay persona aunque no haya autoconciencia de serlo. La advertencia o conciencia de lo que ya se conoce "no es necesaria al uso de la razón y de la voluntad"<sup>187</sup>.

12. **E**n este contexto, el concepto de *autonomía* merece ser revisado.

Según la filosofía rosminiana, la *luz* de la razón y el *hombre* forman un todo indivisible, pero en ese todo se debe distinguir claramente: a) el sujeto-hombre, b) de la luz de la razón por medio de la cual conoce. El sujeto-hombre es un ente real *limitado*; la luz de la razón es la idea del ser, *infinita* como el ser (sin confundirse con ningún ente, ni con Dios<sup>188</sup>). Ahora bien, la luz (idea del ser) de la inteligencia y de la razón constituye la forma inteligible que hace inteligente a la inteligencia: constituye la *ley natural de la inteligencia* hasta el punto, de que no es inteligente contradecirse admitiendo que el ser es y al mismo tiempo no es. Pero la idea del ser no solo es la ley de la inteligencia, sino que es también *la ley natural de la voluntad*. La voluntad humana se constituye por la adhesión natural a su *objeto propio, el ser*, visto como inteligible para la inteligencia y querible para la voluntad, esto es, como lo bueno, el bien de la voluntad.

"También San Pablo dice que los gentiles, privados de la ley escrita, "eran ley para sí mismos" (Cfr. *Ep. Rom.* II, 14); esto es, tenían la ley natural. La expresión tiene su verdad en la unión que de la *luz* de la razón y del *hombre* hace una sola cosa indisoluble; y así se debe interpretar la expresión del Apóstol. Sería errónea

---

<sup>186</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 642.

<sup>187</sup> ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1954, n. 321.

<sup>188</sup> ROSMINI, A. *Vincenzo Gioberti e il panteismo*, o. c., p. 134.

entendida diversamente, esto es, en el sentido del sistema que nosotros combatimos, sistema en el cual el sujeto (el hombre) y el objeto (el ser) no solo están unidos indivisiblemente, sino ensimismados, y juntos perdidos confusamente"<sup>189</sup>.

La *voluntad no es pues autónoma*: ella no genera, absurdamente, una vez constituida, su propio objeto constituyente. Filósofos como Kant han divinizado al hombre, atribuyéndole al sujeto humano lo que es propio del objeto de la inteligencia. Han hecho, absurdamente, al hombre "ley para sí mismo", al hacer del hombre, en su realidad, la ley. Ahora bien, una ley no es una realidad, sino el objeto de la inteligencia y de la razón. En la filosofía kantiana, bajo el pretexto de autonomía se ha confundido al sujeto con el objeto, reduciendo el objeto (la idea del ser) al sujeto-hombre<sup>190</sup>.

13. **P**ero aún en los sistemas que hacen provenir la ley desde el exterior del sujeto humano (*heteronomía*), se debe distinguir diligentemente dos aspectos: uno verdadero y otro falso. Es falso el sistema que hace surgir la ley moral de las sensaciones, o sea, de las mutaciones del sentimiento fundamental del hombre. De este modo, *se hace a la ley moral fundamental variable como el hombre mismo*, temporal, limitada, contingente, ligada a las costumbres, la educación o las razas.

Es verdadero, por el contrario, el sistema que hace surgir "la ley de un principio distinto del hombre mismo, pero unida a él íntimamente por ley de naturaleza"<sup>191</sup>. *El hombre no es legislador de la ley moral fundamental, que él luego se impondrá a sí mismo*. El hombre, al recibir la idea del ser que intuye, es creado inteligente; y, al adherir espontánea y naturalmente a ella, se constituye su voluntad. En este sentido, no es posible pensar una moral *autónoma*, donde el hombre sea quien se da la ley moral fundamental a sí mismo.

14. **A**hora bien, la *ley moral* no es otra cosa que la *idea del ser*, conocida por la inteligencia y re-conocida por la voluntad, primero espontáneamente y luego libremente.

"La *idea del ser*, pues, no de este o aquel ser, sino del ser universal, es la primera y suprema regla de la razón que hace patente cuanto cada ente participa del ser. Es, pues, con esta regla, o sea, con la idea del ser, que la razón concibe y mide los entes, y tal idea constituye la luz de la razón. Es también con esta regla que la razón presenta a la voluntad los entes por ella conocidos y medidos, los cuales ejercitan hacia la voluntad la exigencia moral. Y en cuanto, pues, la *idea*

---

<sup>189</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 35, nota I.

<sup>190</sup> Cfr. MORRA, G. *La crisi dell' autonomismo etico e la riproposizione della morale teologica*. Forlì, Edizioni di Ethica, 1966.

<sup>191</sup> Idem, p. 35.

*del ser*, cumple este oficio en servicio de la voluntad, justamente se la llama su primera y suprema norma, e igualmente la primera y suprema ley moral.

Se explica así el principio: *Sigue la luz de la razón*, que es idéntico a este: *Sigue la idea del ser en cuanto ella te muestra la medida de la entidad de todo ente, objeto de la afección de tu voluntad*<sup>192</sup>.

Como se advierte, según Rosmini la ley moral no se restringe al solo sujeto, ni se reduce a él. *La ley moral no es la razón*, sino el ser que la voluntad debe libre y conscientemente reconocer, presentado por medio de la luz de la razón. Tampoco se queda Rosmini en la excelencia de la ley y olvida la relación necesaria y natural con el hombre que debe reconocerla y así bonificarse con el correcto orden del ser que quiere.

En realidad, según la filosofía de Rosmini, no hay una autonomía personal. *El hombre no es autónomo*, sino un ente dependiente del ser; un ente al que el ser constituye en su inteligencia y voluntad, posibilitando el surgimiento de la libertad como autodeterminación en una elección entre voliciones. La *idea del ser* es lo que constituye la forma de la inteligencia, y lo que nos constituye es lo primero que gozamos; es *nuestro primer bien*. El hombre puede, al intuir el ser, conocerlo. Si lo re-conoce adhiriendo a él espontáneamente, hace un acto natural y espontáneamente justo; pues la *justicia, fuente y forma de toda moral*, no es más que *reconocer* o dar a cada uno lo suyo. El principio de la moral se puede reducir convenientemente a esta fórmula: *Sigue prácticamente (esto es, con tu voluntad y libertad) la verdad*<sup>193</sup>. Por el contrario, el conocer cómo son los entes y no reconocerlos en lo que son, es el inicio de toda injusticia.

"El primer acto de la justicia es el de juzgar rectamente de las cosas, en cuanto esto depende de nuestra voluntad.

Reconocer las cosas como son en nuestra aprehensión, sin acrecentar o disminuir voluntariamente la bondad, o la excelencia y la dignidad, es lo que forma este recto juicio. La facultad de juzgar siente que debe andar de acuerdo con la facultad de aprehender, porque esto no es más que el reconocimiento de la verdad. ¿No hay acaso una manifiesta contradicción, un absurdo, en el juzgar que una cosa sea diversa de lo que sabemos que es? Ahora bien, esta contradicción es absurda y, en cuanto es voluntaria, es *el mal moral*; como la ausencia de tal lucha y el acuerdo entre lo que afirmamos y lo que sabemos, en cuanto es voluntario, es el *bien moral*"<sup>194</sup>.

---

<sup>192</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., p. 27.

<sup>193</sup> *Idem*, p. 35.

<sup>194</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del diritto*. Padova, Cedam, 1967, Vol. I, p. 60.

15. **M**as bien que de autonomía personal se debe hablar de autodeterminación personal en el ámbito de la moral. El hombre, en cuanto es libre, elige autodeterminándose entre dos voliciones.

Ahora bien, una cosa es elegir y otra cosa son los criterios, las pautas o leyes que el hombre tiene presente al elegir. Un acto moral implica al menos tres elementos: a) un sujeto que conoce y quiere; b) objetos conocidos, c) el acto moral de reconocer o desconocer lo que se conoce, haciéndose el hombre justo o injusto con ese acto de libre elección. Lo que constituye la *norma o ley* para el acto moral libre es *el ser de los objetos* que se quieren y entre los que se debe elegir. La norma o *ley fundamental y universal* de todo acto moral para el hombre es la *idea del ser* o el *ser universal*, objeto de la intuición fundante de la inteligencia y voluntad humana. La norma o ley de un acto moral particular se halla en el *ser de cada objeto, acontecimiento o persona particular*, que debe ser reconocido por el hombre en ese grado de ser que las cosas poseen.

16. **S**egún Rosmini, *el hombre no es moralmente autónomo* en el sentido de que él puede darse, con su razón, las normas o leyes morales para su propio comportamiento, con las cuales se impera a sí mismo. ¿Qué sería este imperativo? ¿Qué es esa fuerza de mandarse? ¿Es un poder del mismo hombre? ¿De qué forma el hombre se mandará a sí mismo? Mandar y obedecer son conceptos relativos y suponen la correlatividad de ser activo o ser pasivo. La ley es el principio obligante que afecta, liga, obliga a todo el hombre, como sujeto simple y único, de modo que no queda, en el hombre, nada, ninguna parte o facultad, que no sea obligado. Por lo tanto, si el hombre debe obedecer a la ley no puede al mismo tiempo mandar a la ley, hacer la ley, sin contradicción<sup>195</sup>. Si yo pudiese ligarme con una ley, podría también con la misma autoridad desligarme. La ley sería en este caso el sujeto mismo, su voluntad. En la *autonomía* así entendida, el sujeto y el objeto de la ley se identifican, reduciendo el objeto de la ley al sujeto, elevándose el hombre a ser *ley de sí mismo para sí mismo* (αὐτὸν-νομός), pudiendo cada hombre pretender ser él el criterio, norma o ley de la conducta universal para todo hombre. El hombre se convierte, como pretendía Protágoras en la medida de todas las cosas (ἄνθρωπος πάντων μέτρον ἔστιν).

17. **P**or el contrario, para Rosmini, la moral en una persona adulta implica *la autodeterminación*; pero *ésta no es sinónimo de autonomía* de la persona. La persona posee una naturaleza humana, con facultades que poseen sus propios objetos, los cuales son las leyes constitutivas de las mismas y de su operar. Aun cuando el hombre pueda operar autodeterminándose libremente ante diversos objetos, esto no hace, autónoma a la naturaleza humana del hombre, es

---

<sup>195</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 170.

decir, carente de leyes naturales propias, de modo que el hombre pueda inventar sus propias leyes de conducta sin tener, como referente, en cuenta su naturaleza humana<sup>196</sup>.

Rosmini distingue la *luz* de la razón humana (que es la innata idea del ser) de la *razón* humana (que es la facultad del sujeto) con la cual razona, relaciona conocimientos, etc. La razón no tiene dignidad por sí misma; sino que recibe su dignidad de la participada luz del ser, de la cual la razón depende en su ser propio y en su operar.

18. Los estoicos y los racionalistas de todos los tiempos han confundido los dos elementos que constituyen a la razón humana: uno divino (la *idea del ser*, que no es ningún ente finito ni Dios) y otro humano (limitado, como potencia y *actividad del sujeto*). Los estoicos divinizaron la razón, la creyeron de la misma sustancia de lo divino y no una participación ideal (idea del ser) del ser plenamente real (Dios). Los racionalistas suprimieron todo lo divino y participado que posee el objeto de la razón humana y la redujeron a la actividad que el hombre realiza.

"Si ellos hubiesen analizado esta dignidad, y hubiesen buscado la surgente íntima, habrían conocido seguramente que la razón no es una cosa tan simple como parece en su primer aspecto. Hay una dualidad en la razón. La razón es una potencia del hombre, pero esta potencia no existe sino a condición de tener un objeto. *Potencia y objeto* son dos elementos distintos en la razón. Habrían conocido que el primero de estos elementos, la potencia, pertenece al hombre; pero que el segundo elemento, esto es, el objeto de esta potencia, no pertenece al hombre; es esencialmente distinto del hombre, si bien está presente en el hombre, en cuanto es objeto de una de sus potencias. Entonces se habrían dado cuenta de que la razón como potencia existe por el objeto, y participa de éste su dignidad, pues el objeto (de la razón) es universal, necesario, infinito; y sólo lo infinito es fuente de toda dignidad. Con estas consideraciones habrían perfeccionado la moral, saliendo de la clase de los sistemas subjetivistas y pasando a la de los objetivos. Habrían entonces colocado al hombre en su puesto y a la verdad en el suyo"<sup>197</sup>.

La confusión ya se halla presente en el pensamiento griego clásico, donde se toma al logos a veces como un hábito o facultad del sujeto; y, otras veces, como una luz con valor objetivo, y como lo opuesto al sujeto<sup>198</sup>.

---

<sup>196</sup> Cfr. RIVA, C. *Limiti della libertà secondo Rosmini* en AUTORI VARI. *Potere e responsabilità*. Brescia, Morcelliana, 1963, p. 140-145.

<sup>197</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 193.

<sup>198</sup> ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato*. Padova, Cedam, 1963, Vol. I, p. 110.

## PERSONALIZACIÓN DE LA PERSONA.

19. El sujeto intelectual es persona desde que existe. La persona es un acto primero, sustancial, permanente, ordenado en sus principios activos. La *persona* reside en el principio supremo activo de un sujeto intelectual, o sea, en la voluntad fundamental, por la que todo sujeto intelectual adhiere espontánea y naturalmente al ser que intuye y que es su bien fundamental, constitutivo.

Mas el principio activo *supremo*, que reside en la voluntad, dadas las circunstancias oportunas, *puede pasar a residir en la libertad* del sujeto, en cuanto ésta es elección, un poder activo del hombre superior a la mera volición. A su vez, cuando el hombre no ejerce su libertad, no elige, la persona vuelve a residir en la voluntad que adhiere al objeto del acto elegido, pues la voluntad es, en esas circunstancias, el supremo principio de acción<sup>199</sup>.

20. La *persona humana* es, pues, un principio activo supremo, sustancial; pero también se hace, *se personaliza*, al ejercer la libertad. Mas la libertad es una cualidad propia de los actos *accidentales* de elección del sujeto humano. En ese sentido, *la libertad no puede ser absolutizada*, o divinizada, como si un acto accidental (aunque ejercido como supremo principio activo) pudiese tener valor en sí mismo sin relación fundante con el sujeto que lo ejerce y que es el responsable del mismo.

La libertad (esto es, la cualidad propia de los actos de elección) es una posibilidad del sujeto: dada como condición la existencia de dos voliciones contrarias, el hombre puede elegir, puede ser libre en ese acto. La libertad, "el acto de elección es, por así decir, la culminación del espíritu humano, la más sublime de las facultades subjetivas"<sup>200</sup>. Mas la libertad, que se ejerce en los actos libres, no puede ser llamada *verdadera o falsa, ilusoria o real, buena o mala*, sino en relación a algo objetivo: a la verdad, la realidad, la bondad que se halla en el *objeto* de la elección. *La libertad se realiza en su ejercicio; pero se califica por el objeto que elige*. De este modo, el sujeto mismo que realiza una acción libre, al ser el responsable de esa acción, se califica a sí mismo como bueno o malo, como verdadero o falso.

Mediante la libertad, el hombre se apropia responsablemente de los valores (verdad-falsedad, bondad-maldad) que con ella asume. Mas la libertad, la elección no crea el valor que el hombre elige, por el hecho de que él lo elige.

---

<sup>199</sup> PETRINI, F. *Volizione primitiva, obbligazione e relazione a Dio nella morale di A. Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1983, n. 4, p. 317-327. BRUNELLO, B. *Il personalismo rosminiano* en *Rivista Rosminiana*, 1966, n. 1, p. 28-36. GOFFI, T. *Obbedienza e autonomia personale*. Milano, Ancora, 1965. TERGOLINA, A. *Il personalismo rosminiano* en *Charitas. Boletino Rosminiano Mensile*. 1964, Ag. p.17-19.

<sup>200</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 644.

Las cosas, los acontecimientos, valen en cuanto son. El ser (y los entes en cuanto participan del ser) vale en cuanto es ser: ser para la inteligencia es ser-inteligibilidad-verdad; ser para la voluntad es ser-bien-plenificador de la potencia volitiva.

21. **E**n este contexto, ¿se puede decir que el hombre (portador de la naturaleza humana) es naturalmente bueno o naturalmente malo? La naturaleza del hombre es el conjunto de principios que la constituyen. Ahora bien, en cuanto esos principios obran de acuerdo a sus términos propios, la naturaleza humana es buena: el principio sensitivo siente, el principio intelectual entiende, la voluntad quiere.

Mas la *persona* humana implica la *organización y dominio ordenado de los principios activos*, de modo que la libertad decide sobre lo que se quiere, lo que se quiere decide sobre lo que el instinto sensual y vital desean. En este contexto, la persona se *personaliza* en cuanto puede ordenar y mantener la organización jerárquica de los principios activos.

Ahora bien, Rosmini cree advertir que si bien *la naturaleza humana es naturalmente buena*, (esto es, sus principios tienden a sus términos propios), *la persona humana ha sido debilitada* por una *desorganización congénita* en sus principios. De este modo, el hombre con dificultad puede ser dueño de sí; con dificultad puede obrar como persona y lograr el bien y finalidad propia de su naturaleza. Desde el punto de vista teológico, se puede llamar a esto pecado original; de un punto de vista filosófico puede advertirse una injusticia congénita, en cuanto el hombre no guarda una natural organización y ordenamiento de los principios activos de su naturaleza, de modo que los instintos no obedecen a la voluntad, ni la libertad busca fácilmente la verdad de la inteligencia y la bondad (el bien objetivo) para la voluntad<sup>201</sup>. En realidad, se trata de una injusticia congénita, de un no-reconocimiento de la subordinación natural de los principios activos del hombre, por lo que la voluntad espontánea (e inconsciente de su acto) de la persona no adhiere al orden natural de las posibilidades del hombre. Toda injusticia es un no-reconocimiento del ser de los entes, de lo que son los entes, por lo que no se respeta a cada uno por lo que es. Ahora bien, la injusticia congénita es un no reconocimiento, que cada sujeto humano hace, desde que existe, del ordenamiento de las potencias del hombre para que pueda alcanzar su fin propio<sup>202</sup>. La naturaleza humana, pues no es mala en sí misma, esto es, no ha sido hecha de tal modo que sus potencias no puedan alcanzar su finalidad propia; pero el hombre ha introducido y heredado luego una *distorsión*

---

<sup>201</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Il razionalismo che tenta insinuarsi nelle scuole teologiche*. Prato, Americo Lici, 1882, p. 60, 154, 160 nota 2. ROSMINI, A. *Storia dell' empietà*. Milano, Sodalitas, 1957.

<sup>202</sup> ROSMINI, A. *Opuscoli morali*. Padova, Cedam, 1965, Vol. I, p. 62-72. Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*, o. c., 1884, Vol. II, p. 321-388.

en la *organización* natural de los principios activos que constituyen a las personas, por lo que las personas nacen con facultades que tienden al bien, a alcanzar su propio fin; pero las personas difícilmente lo pueden lograr, dada la desorganización y situación de injusticia en la que nacen y a la que adhieren inconscientemente.

22. La persona se personaliza cuando puede ejercer sus potencias naturalmente organizadas. Se nace persona, pero la personalización es un logro que exige esfuerzo. En la medida en que el hombre adhiere a fines que no le son naturalmente propios (no busca la verdad que es la finalidad propia de la inteligencia; no busca el bien objetivo, esto es, no reconoce el ser de cada ente y en cada ente), la *persona se despersonaliza, se desorganiza en su modo de ser propio*. La voluntad pierde su energía (que está dada por el reconocimiento del ser) para organizar la inteligencia, para organizar y dominar las fantasías de los sentidos, por lo que "proviene un oscurecimiento de las facultades cognoscitivas" y disminuye la misma capacidad de dominio al elegir y ser libre<sup>203</sup>.

23. Cuando la persona es libre, cuando realiza elecciones, *los fines que la persona elige no siempre coinciden con los fines que posee la naturaleza humana*. La persona puede hacer proyectos, proponerse ideales, crear o asumir valores no coincidentes con los propios de las potencias típicas del hombre. La inteligencia tiene por objeto y finalidad propia la verdad, la inteligibilidad del ser y de los entes; pero la persona humana puede libremente no proponerse buscar la verdad, sino todo lo que complace a su propio punto de vista. La voluntad tiene por finalidad y objeto la adhesión a la verdad conocida, lo que es el bien supremo que perfecciona a la voluntad. Las potencias sensitivas tienden a sentir placer sensible de acuerdo al objeto propio de los sentidos; pero subordinadas a una organización total de la persona; mas la persona puede libremente buscar hasta tal punto el placer sensible que desarticula la organización de la persona, despersonalizándose o dañándose psíquica o físicamente.

24. La persona (y su realización, la personalización) constituye lo más perfecto de la naturaleza humana, el núcleo de tantos fenómenos y operaciones que se dan en la naturaleza humana, subordinadas unas a otras, formando una cadena, cuyo último anillo es la libertad del hombre que hace sentir a todos los otros principios su imperio, libertad que se perfecciona con su acto si es recto<sup>204</sup>.

La libertad, en efecto, solo puede decirse *verdadera y buena* si el hombre consciente y libremente adhiere a la verdad y a la bondad (que no son más que el ser de la inteligencia y de la voluntad, potencias de la naturaleza hu-

---

<sup>203</sup> ROSMINI, A. *Antropologia soprannaturale*, o. c., Vol. II, p. 155, nota 1.

<sup>204</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 645.

mana)<sup>205</sup>. La persona humana, al ser libre, puede proponerse los fines más diversos, pero sólo serán verdaderos y buenos si se adecuan con la verdad y bondad del ser que constituye al hombre.

"Verdad es que sin esta cadena, cada facultad puede unirse inmediatamente al sujeto. También es verdad que no siempre las facultades conservan la subordinación indicada de una sometida a otra, y que a veces operan sin esperar el mando de la superior, tomando sus fuerzas inmediatamente del sujeto. Pero esto solo sería insuficiente para constituir la dignidad humana, la cual reside en el orden natural de subordinación de una facultad a otra hasta la suprema.

Hay, por lo tanto, en el sujeto hombre una fuerza simple, unitiva, raíz y madre de las facultades; pero además de esto existe un orden entre las mismas facultades, de modo que unas obedecen y otras mandan. El sujeto opera, pues, de dos maneras: como principio (natural) de cada facultad, y en tal caso cada facultad obra independientemente de la otra y dependiente sólo del sujeto como de su principio; o bien opera como principio (natural y libre, personal) de todas las facultades juntas y, en tal caso, su acción se comunica ordenadamente de una a otra"<sup>206</sup>.

La libertad puede dominar a las otras potencias comunicándoles su mandato en forma encadenada y subordinada; pero el hacerlo de hecho "es un arte que el hombre debe aprender" personalizándose y al cual la necesidad natural lo va introduciendo con más o menos obstáculos externos e internos, como sucede en el aprendizaje de todas las artes.

LA FINALIDAD DE LA PERSONA ES EL PERFECCIONAMIENTO INTEGRAL QUE INCLUYE EL MORAL.

25. **A**hora bien, se debe reconocer que la libertad humana tiene límites. El ejercicio de la libertad implica como condición la existencia de objetos a elegir, objetos que son contrarios; pues si un objeto de elección puede integrarse en otro como un medio para un fin, no constituye más que un solo objeto complejo de elección<sup>207</sup>. Es más, la elección surge cuando entran en conflicto dos tipos de bienes: uno subjetivo y otro *objetivo*, o bien dos bienes *objetivos* contrarios. Un *bien es objetivo* para un sujeto cuando el término de la apetencia de la vo-

---

<sup>205</sup> Idem, n. 849.

<sup>206</sup> Idem, n.646.

<sup>207</sup> Idem, n. 659.

luntad se halla en el *ser del objeto*, no en el placer que produce en el sujeto. La elección surge cuando lo que se desea instintivamente es insuficiente para mover al sujeto humano, pues se encuentra ante dos voliciones contrarias. Entonces cuando se elige racional y libremente, se debe tener en cuenta el *ser de las cosas* que se eligen. Por el contrario, si el sujeto simplemente sigue el placer más fuerte (el bien subjetivo mayor) no se da allí una elección, sino el seguimiento de la inclinación del instinto humano, atraído por el mayor placer. "El instinto, en efecto, abraza todas las formas de bien que existen para el hombre; no excede jamás la periferia de los bienes subjetivos".<sup>208</sup>

Todo esto indica que la personalización es un *perfeccionamiento moral*, una elección de acuerdo al ser de los objetos elegidos, que al ser buenos, otorgan bondad a la persona que libremente los elige. La personalización incluye, por cierto, el mejor funcionamiento posible de todas las potencias del hombre, en una organización armónica: incluye, por lo tanto, el cuidado de la salud corporal, estética; el aprecio y cuidado de los sentidos y sus placeres instintivos que se rigen por sus propias leyes, el cuidado por el estar y bienestar económico, por las relaciones sociales; el aprecio y cuidado por la salud psíquica. Mas cada uno de estos cuidados deja de ser personalizante cuando escapan al control de la libertad moral del hombre. Por ello, la personalización no concluye con un simple dominio de sí mismo, por parte del sujeto que ejerce el acto libre, dominando ordenadamente sus otros principios inferiores; sino que implica la elección de lo que *objetivamente la perfecciona*, porque elige libremente de acuerdo al ser y jerarquía de los entes<sup>209</sup>. El primer y supremo principio de la educación consiste en posibilitar que el hombre genere en sí el orden exterior del ser de las cosas, de modo que el ser (de cada ente) sea la medida de las cosas y no las casuales afecciones del psiquismo humano<sup>210</sup>. Rosmini afirma que solo teniendo constantemente presente la finalidad suprema de la persona, se puede obtener una educación integral ("*di tutto l'uomo*"), evitando los reduccionismos propios de teorías educativas que mutilan. "Es tiempo de poner diligencia y estudio para hallar los medios de un modo sapiente sin abandonar el fin"<sup>211</sup>.

---

<sup>208</sup> Idem, n. 657.

<sup>209</sup> Sobre los deberes morales del hombre para consigo mismo y para con los demás, en el ámbito físico, intelectual, moral, social, económico, etc., véase: ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., p. 140-214. Cfr. BERGAMASCHI, C. *L'educazione morale, fine di quella fisica ed intellettuale, principio della pedagogia* en *Charitas. Bollettino Rosminiano Mensile*, 1980, n.11, p. 312.

<sup>210</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione* en *Pedagogia e metodologia*. Torino, Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 17.

<sup>211</sup> Idem, p. 9. Cfr. LANFRANCHI, R. *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma, Città Nuova, 1983.

La *finalidad de la persona*, al ser ésta libre, no puede ser establecido en forma de imposición externa a la persona misma. Es ella misma la que debe advertir que el *perfeccionamiento de la persona es un perfeccionamiento moral*: depende de la elección, de la libertad que elige el bien objetivo (que, por otra parte y aún siendo objetivo, beneficia con su objetividad al sujeto personal), en todos sus grados, de modo que el *bien último y supremo*, que es Dios, es el que más perfecciona<sup>212</sup>. La persona que, en principio, no ama toda la verdad y el bien que de ella procede, se equivoca, oscurece su inteligencia. La persona, la inteligencia y el corazón, deben estar abiertos a todo el ser para no empequeñecerse con los entes particulares, sino para engrandecerse integrándolos en una totalidad compleja y ordenada<sup>213</sup>.

"El bien nace de la causa íntegra, el mal de cualquier mínimo defecto. Admitido esto, para ver algún bien en el hombre (como serían algunas buenas cualidades de su cuerpo o de su espíritu, agilidad de la persona, la salud de sus miembros, o bien mucho caudal de conocimientos, vivacidad de ingenio) la perspectiva religiosa y moral no se contenta con esto: sino que se preocupa para que todas estas cualidades y valores separados estén ordenados en el hombre de modo tal que a él le ayuden verdaderamente y que lo hagan más perfecto en su totalidad"<sup>214</sup>.

La *libertad se halla en la elección (acto elícito)*, y en la intención (tender al bien elegido) que implica; aunque a veces el sujeto humano no pueda realizar lo que elige y manda hacer (*acto imperado*), como cuando elige caminar y no lo puede hacer pues tiene los pies encadenados. En este contexto, si bien *el ideal de perfeccionamiento de la persona humana debería ser integral, no siempre lo puede cumplir el hombre*, pues no siempre puede dominar los factores materiales, económicos, externos a su voluntad libre. Pero aún así la persona humana nunca debería renunciar a *elegir (acto elícito) el perfeccionamiento moral*, pues éste no depende de la posibilidad de su realización externa (realización del acto imperado). El primer deber de la persona moral implica *querer el bien*, o sea, reconocer el ser de cada ente por la entidad que tiene en cada momento y cir-

---

<sup>212</sup> Cfr. CONTRI, S. *Lo spiritualismo cristiano* en *Rivista Rosminiana*, 1963, n. 1, 35-40. COLONNA, S. *L'educazione religiosa nella pedagogia de A. Rosmini*. Lecce, Milella, 1963.

<sup>213</sup> Idem, p. 15. Cfr. MONDOLFO, S. *Linee di storia sociale del pensiero e dell'educazione dall'illuminismo ad oggi*. Catania, Greco, 1974, p. 257-270. VERONDINI, E. *Il concetto di persona, di volontà, di libertà in Antonio Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1962, n. 2-3, p. 326-332.

<sup>214</sup> Idem, p. 14. Cfr. ROSMINI, A. *Epistolario filosofico*. Trapani, Celebes, 1968, p. 600. "Si deve distinguere il bene della *natura* dal bene della *persona*. A cagione di esempio, se l'uomo ha o acquista una perfetta sanità di corpo, egli ha o acquista un bene di natura: ma la sua personalità è ella per questo necessariamente più perfetta? Se insieme colla sanità del corpo egli si fosse reso vizioso nello spirito, la sua persona avrebbe anzi perduto che guadagnato di perfezione e di bene" (ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*, o. c., Vol. II, p. 87).

cunstancia; más allá de lo que pueda hacer a veces por evitar los males físicos o materiales que le rodean<sup>215</sup>.

26. La libertad y la personalización se hallan a veces impedidas no solo por las limitaciones externas (físicas, económicas, etc.), sino también por la *debilitada fuerza práctica interna* del sujeto humano. En este último caso, *el imperio de la libertad es inefectivo*, la volición influyente sobre las potencias inferiores es ineficaz, de modo que se puede decir: "No hago el bien que quiero, sino hago el mal que no quiero". En este caso, la fuerza ejecutoria de la libertad está interiormente impedida, sea por la *falta de experiencia* del hombre en mover y regir sus potencias, sea por la *celeridad* de las otras potencias que obran por instinto o por hábito, antes que el imperio de la libertad se haga presente y eficaz<sup>216</sup>.

27. La personalización requiere esfuerzo; y el esfuerzo requiere fuerzas. Ahora bien, la libertad adquiere de la razón las fuerzas contra el instinto y los malos hábitos. La voluntad libre, siendo de naturaleza noble es, sin embargo, débil. En el niño, la voluntad no hace más que ceder y servir al instinto, pues se halla aún desarmada. "La que fabrica las armas a la voluntad es la razón; y la razón tiene dos cualidades que son opuestas a las del instinto. Ella es, por naturaleza, *fría y lenta* en sus trabajos"<sup>217</sup>.

El instinto, ciego como es, no duda en dañar a cualquiera con tal de satisfacerse. Cuando aparece el uso de la razón, el hombre puede advertir el ser y precio de las cosas. El desorden que a veces establecen los instintos depende de la debilidad de la voluntad. La voluntad puede pues subir al trono, tomar una nueva eficacia, y exigir que nada se haga sin la orden o consentimiento de la libre voluntad. En las acciones libres, la *elección* precede a todo lo que hace la voluntad. La fuerza ejecutiva de la libertad es llamada por Rosmini *fuerza práctica*, nervio y vigor de la libertad, que es posibilitada y robustecida por la razón, al indicarle al hombre cuál es el ser de las cosas.

El niño y el hombre deben entonces aprender que, para un mayor bien de la persona, deben libremente elegir y seguir lo recto, lo justo, esto es, el *reconocimiento del ser* de cada cosa, acontecimiento o persona, sobre los bienes subjetivos que instintivamente ya han experimentado desde hace algunos años. "He aquí un encuentro que causa grave dificultad: por un lado los bienes sensibles, experimentales, de los que prueba una acción real y vivísima; del otro, una simple norma, una fría ley... que le muestra el camino a seguir pero

---

<sup>215</sup> Cfr. SCHIAVONE, M. *L'etica di Rosmini e la sua fondazione metafisica*. Milano, Marzorati, 1962.

<sup>216</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, O.c., n. 666-6781.

<sup>217</sup> Idem, n. 697.

que no le da ninguna fuerza para seguir adelante. Una sola cosa, sin embargo, afirma la razón: que esta norma (el ser de cada ente, lo que cada ente objetivamente es) posee un precio supremo que nadie cambia ni vence"<sup>218</sup>. Ella lo prescribe, lo elija o no lo elija el hombre.

Cuando una idea verdadera y justa, clara, grande, reflexionada, experimentada es libremente asumida por el hombre la persuasión que genera robustece la fuerza práctica de la libertad, se convierte en un ideal y finalidad. "Una idea alta, noble, generosa, dominadora del ánimo fue siempre la guía y madre de los héroes"<sup>219</sup>.

Desgraciadamente la razón no produce las grandes ideas de la verdad y la justicia antes que los sentidos ya hayan halagado al niño con sus fuertes placeres. Entonces las grandes ideas parecen tenues, lejanas, muertas ante la realidad vivísima y la urgente presencia de las cosas sensibles. La persona del niño se encuentra entonces *tentada a creer en la realidad de lo sensible y en la fatuidad de los ideales*. La espontaneidad de la voluntad se entrega pues, frecuentemente, al peso de las cosas exteriores y sensibles, vulnerándose a sí misma. Entonces, la adhesión espontánea de la voluntad del niño, sus afectos habituales desde los primeros momentos de su existencia, no son sólo excesivos y únicos, sino frecuentemente finales, de tal modo que sólo encontrará su *satisfacción y suprema felicidad en las solas cosas sensibles*<sup>220</sup>.

28. La finalidad (y como efecto de haberla alcanzado, la felicidad) de la persona se halla en el perfeccionamiento de toda la persona, pero *a partir de la persona, esto es, de la libertad* en cuanto es el principio activo supremo del hombre.

Ahora bien, la *libertad* es una realidad de la persona. Está constituida por los actos reales (realizados) del sujeto humano en cuanto éste enjuicia el ser de las cosas sin coacción de los objetos mismos que analiza. La voluntad libre, la libertad, se apoya sobre un juicio como sobre su base. Un juicio es la primera parte de la libertad. Por este juicio, el hombre declara para sí mismo cual es el objeto que elige, prefiriéndolo a su contrario. El *hombre delibera, se halla libre con su mente* ante dos objetos contrarios, queridos por la voluntad; y terminando el juicio, como árbitro, *autodetermina* su voluntad adhiriendo libremente en favor de uno de ellos y en contra del otro. Por ello, la libertad fue definida como *libre árbitro o libre arbitrio, libre juicio*. En el juicio, está incoada la volición libre. El juicio libre es el término de la elección y el inicio de la volición libre.

---

<sup>218</sup> Idem, n. 698. Cfr. NEBULONI, R. *L'oggettivismo etico rosminiano* en *Rivista di filosofia neoscolastica*, 1990, n. 4, p. 623-630. BENVENUTI, S. *Saggi critici sulla filosofia de A. Rosmini*. Trento, Temi, 1957.

<sup>219</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n.723.

<sup>220</sup> Idem, n. 755.

La libertad de elección reside en la libertad de la mente<sup>221</sup>. Toda la fuerza de la libre voluntad contra las pasiones o intereses exclusivos del sujeto se halla en un juicio, donde *la mente es libre* al conocer, pues la *inteligibilidad* de las cosas no procede de las cosas mismas, sino de *la idea del ser, que es independiente de los entes*, y que es la verdad del ser. La verdad, en efecto, no es más que la inteligibilidad de lo que es, el desvelamiento del ser en general y del ser de cada ente.

La libertad, en cuanto es la actividad máxima del hombre, constituye a la persona. El ejercicio de *la libertad es el bien máximo del sujeto humano* y el *único bien ejercicio por la persona* del cual es responsable; pero este bien es objetivamente bien y justo sólo en cuando se elige con conocimiento y libremente reconociendo lo que son las cosas, lo cual es un operar bueno, justo y virtuoso. El ejercicio de la libertad *no es pues bueno en sí mismo, sino en relación al ser* que el hombre conoce con la inteligencia y que libremente elige reconocer.

"La actividad máxima de la naturaleza, y única de la persona, consiste en el uso de la libertad: por lo tanto el uso conveniente y natural de la libertad es el *máximo bien subjetivo del hombre, y el único bien de la persona humana*. Pero en el uso conveniente y natural de la libertad consiste la virtud moral: por lo tanto en la virtud moral está el máximo bien de la naturaleza humana y el único bien de la persona humana"<sup>222</sup>.

29. **T**odo esto tiene una gran importancia para los que están dedicados a la educación, si entendemos a la *educación como un proceso de personalización creciente*. La educación no puede descuidar entonces el *cultivo del amor a la verdad*, pues ella hace libre a la mente, y posibilita la libertad de elección y volición. No se trata solo del cultivo en general del amor a la verdad, sino también del amor a la verdad respecto de lo que es cada cosa y acontecimiento, lo que implica *amor a la investigación*, y aceptación, *reconocimiento* de la verdad hallada en lo que cada cosa o acontecimiento es en su contexto dado. La educación implica pues un proceso moral o no es educación sino solo instrucción. El reconocimiento de la verdad de cada cosa constituye el juicio justo, lo que dignifica a la persona. Posibilitar el perfeccionamiento de la persona, desde la escuela, es pues *dar instrumentos y crear el clima conveniente para amar la investigación de la verdad en todos los sectores, viviendo de acuerdo con ella*<sup>223</sup>.

---

<sup>221</sup> Idem, n. 705.

<sup>222</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della Política*. Milano, Marzorati, 1973, p. 356-357.

<sup>223</sup> BENVENUTI, S. *Il valore dell' oggettività nella filosofia di Antonio Rosmini* en AUTORI VARI. *Atti del congresso internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 403-412.

La falta de libertad para criticar, esto es, para *observar los criterios*, las medidas, las proporciones con los cuales se forman y valoran los juicios, genera frecuentemente opiniones erróneas que debilitan la fuerza de la libertad.

"Existen a veces en los hombres opiniones invenciblemente erróneas y mientras ciertas opiniones ya formadas persisten en la mente, ellas determinan el operar del hombre y limitan su libertad...

¿Quién puede conocer la fuerza de una ilusión? ¿Quién puede conocer el grado de seducción que ejercita en el espíritu la educación, la autoridad de los mayores, las creencias recibidas universalmente y respiradas, por así decirlo, con el aire? ¿Qué refuerzo no reciben estas opiniones de las pasiones naturales que se le asocian a los sentimientos y a los instintos? Porque las opiniones, las pasiones y los sentimientos se modifican recíprocamente, se dan recíprocamente orientación, y así encaminados, armonizados y juntamente mezclados forman casi una sola fuerza a la que subyace el espíritu"<sup>224</sup>.

Es muy importante pues, mantener la *libertad en el pensar* y dar a los alumnos, mediante una didáctica crítica, la posibilidad de un *aprendizaje reflexivo acerca de los valores y fundamentos de la vida y de la conducta humana*<sup>225</sup>.

Educar para el perfeccionamiento de la persona es educar para posibilitar el crecimiento íntegro de la persona, lo que además de la salud física y psicológica, implica el desarrollo en lo económico y social, en lo intelectual no menos que en lo afectivo y moral. Reconocer un ente, en el ser que tiene, con sus limitaciones, y adherir a él, es lo mismo que *amarlo*.

"Amar los entes reales finitos según el mérito de sus buenas dotes y cualidades es ciertamente justo...Un amor que no es exclusivo, sino que se expande a todos los objetos, donde se encuentran las mismas dotes y cualidades; un amor que no es inamovible, sino que crece y disminuye según crecen y disminuyen esas dotes y cualidades; finalmente un amor que no es excesivo, sino compartido en la medida de los valores"<sup>226</sup>.

30. **E**n este contexto de la filosofía rosminiana, pues, el logro de la *autonomía* (el establecer por sí mismo las propias leyes de comportamiento) no pa-

---

<sup>224</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., n. 749.

<sup>225</sup> CRISTALDI, G. *La libertà come "valore" in Hegel e in Rosmini* en *Giornale di Metafisica*, 1959, n. 3, p. 393-398. PERETTI, M. *Gli sviluppi del metodo naturale*. Brescia, La Scuola, 1958, p. 91-106.

<sup>226</sup> ROSMINI, A. *Pedagogia e metodologia*. Vol. I: *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell' umana educazione*. Torino, Società editrice di libri di filosofia, 1857, p. 166. MORRA, G. *La riscoperta del sacro. Studi per un' antropologia integrale*. Bologna, Pàtron, 1964.

rece ser una finalidad de la educación y de la persona humana. La naturaleza humana tiene sus finalidades naturales, que el hombre libremente puede seguir o no, pero no puede negar<sup>227</sup>. Desde el punto de vista del sujeto, lo que se requiere es *poder alcanzar el poder de autodeterminarse* ante los problemas que solicitan elección, poder ejercer la libertad; pero el hombre para ejercer su libertad *requiere de normas objetivas*, esto es, necesita saber cómo son las cosas y los acontecimientos en su *ser objetivo* (o sea, en cuanto son y son objetos, más allá del placer o dolor que puedan provocar en el sentimiento o subjetividad del sujeto). El hombre no crea legítimamente sus *propias leyes* morales de conducta (auto-nomía : *αὐτὸ νομοί*), aunque puede y debe *por sí mismo determinarse*, elegir, tomar decisiones (auto-determinación) y atenerse a las consecuencias..

Frecuentemente se confunden estos dos conceptos: el de autonomía y el de autodeterminación<sup>228</sup>. "La mayoría...entiende el concepto de autonomía como la capacidad de tomar decisiones por uno mismo"<sup>229</sup>. Hoy se halla de moda, tras el legado de Piaget (seguidor en esto de Kant) sostener que la *auto-nomía* (entendida como la independencia de la norma e ideal moral<sup>230</sup>) es la

---

227 Cfr. SCIACCA, M. F. *Fine e mezzi* en *Humanitas*, 1960, n. 11, p. 777. SCIACCA, M. F. *Il fine ultimo e la grandezza dell' uomo* en *Città di Vita*, 1958, n. 5, p. 543-547.

228 Cfr. PONS, J. *El trabajo en el aula*. Sevilla, Alfar, 1988, p. 214, 236. MISGELD, D. *Hacia un nuevo Humanismo. Modernidad, derechos humanos y educación*. Santiago (Chile), Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1993, p. 110. GROLNICK, W.- RYAN, R. *Autonomy Support in Education: Creating the Facilitating Environment* en HASTINS, N.- SCHWIESO, J. (Comp.) *New Directions in Educational Psychology*. Lewes, Falmer press, 1987. ALLEN, R. *The Education of Autonomous Man*. Aldershot, Avebury, 1992. BORGHI, L. *Educare alla libertà*. Firenze, La Nuova Italia, 1992. BECK, E. et al. *Autonomous Learners: An Empirical Project* en *Zeitschrift für Pädagogik*, 1992, p. 735-768. ALBORNOZ, O. *Autonomía y justificación de la eficiencia en la educación superior* en *Perspectivas* n. 2, 1991, p. 221-230. ROGERS, C.- RUTNICK, P. *Psicología social de la primaria*. Bs. As., Paidós, 1992, p. 135. RIVERA FERREIRO, M. *El docente ¿intelectual autónomo?* en revista *Pedagogía*, 1987, n. 9, p. 55-63. SPANOS, W. *The End of Education: Toward post Humanism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1992.

229 URENDA, S. M. *La educación para la autonomía: un estudio de casos en Perspectiva Educativa* (Universidad Católica de Valparaíso), 1990, n. 16, p. 69. Quizás se podría afirmar que toda la modernidad propone un estilo de vida regido por una idea individualista del hombre en su relación con los demás, donde la responsabilidad es una responsabilidad ante sí mismo, no ante Dios o ante los otros. "La vida verdaderamente humana se despliega a través de diversos grados de toma de conciencia y de responsabilidad personal, desde los actos de forma reflexiva, pero todavía dispersos, ocasionales, hasta el grado de toma de conciencia y responsabilidad universal, en este nivel la conciencia aprehende la *idea de autonomía*, la idea de decisión voluntaria de imponer al conjunto de su vida personal la unidad sintética de una vida colocada bajo la regla de la responsabilidad universal de sí mismo. La decisión correlativa es formarse como yo verdadero, libre, autónomo, es decir, realizar la razón que le es innata, realizar el esfuerzo de ser fiel a sí mismo, de poder permanecer idéntico a sí mismo en tanto que ser racional" (HUSSERL, H. *La filosofía como ciencia estricta*. Bs. As., Almagesto, 1992, p. 97-98).

230 "Efectivamente hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior" (PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1974, p. 165).

finalidad que debe proponerse el proceso educativo, como lo más adecuado a la persona humana. La persona queda definida como un ser autónomo; desconectado de las finalidades propias de su naturaleza humana; endiosado como creador absoluto de sus pautas de conducta, (en el mejor de los casos) socialmente recíprocas.

"La *persona* es el individuo que acepta libremente una disciplina, o que contribuye a su constitución y se somete así voluntariamente a un sistema de normas recíprocas que subordinan la libertad al respeto mutuo"<sup>231</sup>.

"La *autonomía* es el factor clave para el desarrollo de los seres humanos. El hombre es hijo de su propio esfuerzo. Y se desarrolla más por lo que piensa y hace por sí mismo, que por lo que los demás piensan y hacen por él.

La tarea de la educación es ayudar a los seres humanos a convertirse en personas autónomas y creativas. La función del docente es conducir el proceso educativo en términos que pongan al alumno en posesión de sí mismo, le ayuden a tomar conciencia de su potencial y asistirlo en la empresa de desarrollar su personalidad y forjar su propio destino"<sup>232</sup>.

"Creemos que toda acción pedagógica debe estar orientada al desarrollo de la competencia humana de la *autonomía*...La autonomía es el fundamento de la hominización y sobre todo de la personalización...Sólo una persona autónoma que acepte y reordene las convenciones sociales es auténticamente persona y un ser educado"<sup>233</sup>.

Desde el punto de vista rosmिनiano y del sujeto que actúa, el logro de la *autodeterminación* libre (que no debe confundirse con la autonomía) se presenta como una condición indispensable, necesaria para pensar la posibilidad del proceso de educación, entendido éste como el desarrollo personalizante de la persona. Pero esta autodeterminación libre no es, sin embargo, una condición suficiente para el logro de la educación humana: ésta requiere *el reconocimiento y la realización de finalidades* adecuadas a la naturaleza y persona humanas. Por el contrario, frecuentemente los estudios sobre educación parecen agotarse en

---

<sup>231</sup> PIAGET, J. *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide, 1974, p. 43. KOLBERG, L. *Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo* en revista *Infancia y Aprendizaje*, 1982, 18, p. 33-51. DARÓS, W. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992.

<sup>232</sup> HANSEN, J. *Rol de la comunidad escolar en la renovación educativa* en Academia Nacional de Educación. *Pensar y repensar la educación*. Bs. As., Academia Nacional de Educación, 1991, p. 571. Cfr. ANGULO RASCO, F. *¿Qué profesorado queremos formar?* en revista *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, n. 220, p. 37. GROTTI, C. *Nichilismo ed esperienza religiosa dell' uomo moderno*. Bologna, C.U.S.L., 1991.

<sup>233</sup> MARTÍNEZ MARTÍN, M. *Teoría de la educación y filosofía de la educación* en PAGÉS SANTACANA, A. (Comp.) *Hombre y educación*. Barcelona, PPU, 1989, p. 183.

la propuesta de mejores recursos o técnicas donde no queda clara la propuesta de los fines de la educación<sup>234</sup>.

#### LA CONCEPCIÓN KANTIANA DE LA AUTONOMÍA. OBSERVACIONES ROSMINIANAS.

31. Es bien sabido que E. Kant se encontró, a través de los escritos de Wolf, con las ideas del racionalismo cartesiano que admitía el valor universal de lo innato y en el espíritu humano; y, por otra parte, con los planteamientos del empirismo y de la ciencia moderna, para quienes no es necesario admitir nada innato en el conocimiento humano y concebir a la naturaleza física como regida por determinadas leyes invariables. En este contexto, distinguía Kant: a) el mundo de la naturaleza (física y sensible); b) de la naturaleza suprasensible. El hombre pertenece, en la concepción kantiana, a estos dos mundos. En cuanto es físico y sensible, es regido por leyes que él no establece y que son, en consecuencia, *heterónomas*. En cuanto, el hombre es suprasensible, por su razón, se rige por "la *autonomía* de su razón práctica pura"<sup>235</sup>.

32. La razón pura (esto es, innata) kantiana es una sola pero posee dos funciones: 1) una *teórica* que consiste en tener ideas a priori, innatas que son síntesis supremas, independientemente de los datos de la experiencia (las ideas de alma, mundo y Dios); y 2) una función *práctica*. La razón en cuanto es práctica (dicho brevemente, la *razón práctica*) "juzga según los principios a priori"<sup>236</sup>.

*Teóricamente*, la razón tiene el interés de comprender hasta los principios supremos y no descansa hasta comprender todo lo que comprende integrándolo en esas supremas síntesis. *Prácticamente*, "determina el interés de todas las fuerzas del ánimo y se determina a sí misma el suyo"; en el uso práctico, la razón pura teórica "determina la voluntad respecto del fin último y completo". Ahora bien, "en el orden de los fines, el hombre es fin en sí, es decir jamás puede ser usado por nadie, ni siquiera por Dios"<sup>237</sup>. En última instancia, el fin último y completo del hombre, "el *bien supremo*" es la incondicionada

---

<sup>234</sup> Cfr. NOBILE VENTURA, A. *Crisi dell' uomo e conquista dell' uomo*. Milano, Marzorati, 1958.

<sup>235</sup> KANT, E. *Kritik der Praktischen Vernunft*. Berlín, Kirchmann-Heimann, 1870. En castellano disponemos, entre otras, la: *Crítica de la razón práctica*. Bs. As., Losada, 1968, cfr. p. 49.

<sup>236</sup> Idem, p. 129.

<sup>237</sup> Idem, p. 140.

totalidad del objeto de la razón práctica pura, o sea, el origen de su *autonomía*<sup>238</sup>.

La razón práctica, la voluntad, "se limita a poner en la razón pura el motivo determinante de la causalidad del hombre"<sup>239</sup>. La voluntad, pues se determina a sí misma, pero teniendo en cuenta la racionalidad de la razón, esto es lo *a priori* de la razón y de sus ideas; por esto la voluntad del hombre es *libre*, esto es, independiente de los criterios de la sensibilidad humana y de los datos de la experiencia sensible. La voluntad se rige, pues, por principios racionales (esto es, universales) que se proponen como fines que la libertad debe elegir; y no como medios placenteros para el hombre<sup>240</sup>.

La razón es, pues, *autónoma* en un doble sentido: a) en el sentido de que la razón teórica pura es *independiente*, en sus ideas, de los datos de los sentidos (de la forma del espacio y del tiempo) y de los conocimientos elaborados por la inteligencia sobre esos datos (categorías del intelecto); b) en el sentido de que en la práctica, la razón práctica o libertad, elige sin presión exterior a ella, sin dejarse guiar por el placer, por la felicidad o por ningún otro criterio heterónimo: ni siquiera porque Dios lo manda.

33. La razón pura, en el pensamiento de Kant, es *un absoluto*. Por una parte, no depende del mundo empírico y sensible, sino que ella es *a priori*, trascendental, respecto de ese mundo. Por otra, tampoco puede probar que dependa de Dios que la crea, pues la razón pura no puede probar la existencia de Dios, aunque el hombre pueda creer en Él. Para el hombre, la razón kantiana es un tribunal supremo.

Más aún, como la razón es la razón del hombre y de todo hombre, sin depender de otro objeto fuera de la naturaleza humana, la razón humana pertenece al sujeto humano mismo, a los principios de su propio funcionamiento racional *a priori*. *Es, en última instancia, el hombre mismo (entendido como naturaleza humana) un absoluto.*

Cada hombre individual no debería obrar caprichosamente, sino moralmente, esto es, de acuerdo con las normas que la razón le dicta; una razón que es absoluta en sí misma, pues ella no rinde cuenta a nadie más. El hombre es moral, pues, por el respeto a la ley, la cual es un yugo "suave porque nos lo impone la razón misma"<sup>241</sup>. Algo es moral porque lo que se hace es racional, sea lo que fuere lo que se hace. *No importa la materia* de un acto moral (lo que se hace), sino *la forma* en que se actúa, esto es, importa que el acto moral sea

---

<sup>238</sup> Idem, p. 116. Cfr. KANT, E. *Cimentación para la metafísica de las costumbres*. Bs. As., Aguilar, 1968, p. 136.

<sup>239</sup> Idem, p. 56.

<sup>240</sup> Idem, p. 64-65.

<sup>241</sup> Idem, p. 92.

hecho siguiendo el imperativo que manifiesta la racionalidad mediante una ley. Un acto es moralmente bueno si el hombre lo hace porque la ley (la racionalidad) lo manda y el hombre libremente lo acepta.

34. **E**n esta obediencia libre a la razón, Kant ve la mayor dignidad del hombre, de la persona humana. La personalidad consiste, justamente, "en la libertad e independencia respecto del mecanismo de toda la naturaleza". El hombre es absoluto (*ab-solutum*: suelto de) respecto de las leyes de su sensibilidad, del mundo exterior y de Dios mismo. En este sentido el hombre es *autónomo*: las leyes por las que debe regirse todo hombre dependen de la razón del hombre que es un fin en sí mismo. El hombre es sagrado por su libertad, no por las leyes que la razón le impone indicándole cómo debe obrar en esta o aquella circunstancia. La razón teórica no le ofrece a la razón práctica *ningún contenido concreto como norma concreta* para que el hombre actúe moralmente.

"Solamente el hombre, y con él toda criatura racional, es *un fin en sí mismo*. En efecto, es el sujeto de la ley moral, que es sagrada, en virtud de la *autonomía de su voluntad*. Precisamente a causa de ésta, toda voluntad, aun de toda persona, su voluntad propia dirigida a ella misma está limitada a la condición de que concuerde con la *autonomía del ente racional*, o sea que no se someta a ningún propósito que no sea posible según una ley que *pueda surgir de la voluntad del sujeto* pasivo mismo; por lo tanto que considere nunca a éste como mero medio, sino al mismo tiempo como fin del mismo"<sup>242</sup>.

La persona humana no tiene, ni puede aceptar otro fin que el que en su propia racionalidad se manifiesta. En este sentido, la persona humana es *autónoma, independiente* de motivos exteriores a ella, por su razón teórica y práctica. "De donde se sigue que una persona no puede ser sometida más que a las leyes *que ella misma se da* (ya a sí sola, ya a sí al mismo tiempo que a otros)"<sup>243</sup>. La *autonomía implica darse las propias formas de conducta*, pero en un ser racional moralmente bueno esas normas son racionales y libremente aceptadas porque son racionales, lo que hace que tengan vigencia para todo ser racional. Los fines subjetivos se apoyan en impulsos sensibles; los fines objetivos son racionales, "provienen de motivos válidos para todo ser racional"<sup>244</sup>.

El ser humano, la humanidad tiene "una predisposición a una mayor plenitud (*Vollkommenheit*: consumación) que pertenece al fin de la naturaleza

---

<sup>242</sup> Idem, p. 94. Cfr. TORRETTI, R. *Kant*. Bs. As., Charcas, 1980, p. 405. ALLISON, H. *El idealismo trascendental de Kant*. Barcelona, Anthropos, 1992.

<sup>243</sup> KANT, E. *Principios metafísicos del derecho*. Bs. As., Americalee, 1974, p. 32. RODRIGUEZ ARAMAYO, R. y otros. *En la cumbre del criticismo. Simposio sobre la "Crítica del juicio" de Kant*. Barcelona, Anthropos, 1992.

<sup>244</sup> KANT, E. *Cimentación metafísica de las costumbres*, o. c., p. 123.

con respecto a la humanidad"<sup>245</sup>. Esta plenitud se alcanza siendo cada uno un fin en sí mismo, respetando la racionalidad, lo que convierte a cada voluntad humana en legisladora universal, mientras se impone un límite: esto es, no tomar a las otras personas como medios, obrar de manera que lo que cada uno hace al ser racional pueda servir como norma para una legislación universal.

Todo hombre, pues, al obrar moralmente obra por fines universales, no subjetivos o sensibles. Mas esto no significa que el obrar moral sea un mero someterse a la ley moral, como a una cosa exterior a ella (heteronomía); sino que cada hombre es *autónomo* en cuanto también se da la ley racional que libremente acepta porque es racional.

"La voluntad, pues, no se somete sencillamente a la ley sino que lo hace de modo que debe ser considerada también como *autolegisladora* y precisamente por y sólo a partir de ello, sometida a la ley (de la que ella misma puede considerarse *originadora*)".<sup>246</sup>

35. **S**ea lo que fuere lo que le diga su inclinación, el hombre debe obrar de acuerdo a la ley racional. Como la razón está sólo "obligada por sí misma" (por su propia racionalidad), el hombre sólo está obligado por su propia naturaleza racional, ni por nada ni por nadie más. Este es el principio de moralidad, el "supremo motivo determinante formal de la voluntad independiente de todas sus disparidades subjetivas"<sup>247</sup>. La voluntad no por esto es santa, sino que está afectada por necesidades y móviles sensibles y puede ser tentada de no seguir las leyes que presenta la racionalidad de la razón. En realidad, la racionalidad de la razón no le presenta ninguna ley (si por tal entendimos *un contenido* que sirva de norma para actuar): sólo le presenta una *ley formal, una forma de obrar*. La razón sólo le dice al hombre que cree que es *libre*; que es razón práctica pura, que es libre cuando se decide a obrar sin otro motivo que ella misma, sin rendir cuenta a nada ni a nadie, excepto a los límites que ella misma se impone (como lo es el respetar la libertad de los demás).

La razón, teórica y práctica, es autónoma. La razón no obedece a nadie sino a sí misma: la razón práctica (voluntad) obedece, al ser moral, a la razón teórica. Si la voluntad, razón práctica o libertad, "no se da la ley a sí misma", es *heterónoma* y no se coloca en condición de poder operar moralmente.

"La *autonomía* de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes que les convienen; por el contrario, toda *heteronomía* del arbitrio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria a su principio y a la moralidad de la voluntad. En efecto, el único principio de la moralidad con-

---

<sup>245</sup> Idem, p. 129.

<sup>246</sup> Idem, p. 129.

<sup>247</sup> KANT, E. *Crítica de la razón práctica*, o. c., p. 38.

siste en la independencia respecto de toda materia de la ley (o sea de un objeto deseado) y, no obstante, al mismo tiempo en la determinación del arbitrio por la sola forma legislativa universal"<sup>248</sup>.

En la moral de Kant, no hay una *materia* que sea en sí misma moral, algo que sea en sí mismo desordenado respecto de un fin último. La moral kantiana es autónoma: depende sólo de la *forma* moral, esto es, de la libertad, de la autonomía de la persona. Si hay libertad (mientras no se afecte la libertad de los demás), haga lo que hiciera, hay moralidad en el hombre; porque si el hombre es libre (y no suprime o disminuye la libertad de los demás) está teniendo un comportamiento racional. Porque en Kant, la razón es teórica (ámbito del conocimiento) y práctica (ámbito de la voluntad), activa y al mismo tiempo pasiva contenedora de las ideas. Pero, precisamente por ser libre, la razón práctica *no se determina por causa de una de las ideas* que le presenta la razón, sino que se decide sin ninguna razón y sólo por ella misma; de otro modo, le parece a Kant, que la libertad no sería libre. Aunque Kant afirma que "la ley moral misma debe ser el *móvil* en una voluntad moralmente buena", esto no significa otra cosa que la libertad tiene "un interés puro libre de lo sensual"<sup>249</sup>.

Para Rosmini, esto significa que Kant no entiende lo que significa libertad: "No es verdad que la libertad obre sin una razón diversa de la voluntad misma; es verdad solamente que la libertad puede elegir entre dos o más razones en su operar"<sup>250</sup>. Si el hombre en un acto libre se determinase a elegir sin ninguna razón para elegir, dejaría de tener voluntad y de ser moral. El hombre tiene que tener razones, objetos, motivos para elegir, aunque esos motivos no son suficientes para determinarlo a elegir, o a elegir esto o aquello. La libertad, en la concepción de Kant, es una libertad ciega: ella elige porque elige, sin razón alguna diversa de su acto de elegir. Y cuando Kant dice que la voluntad libre se determina por la forma de la ley moral, (como la forma de la ley moral es la misma libertad) está diciendo nuevamente que la libertad elige porque es libre.

36. **E**n Kant, el concepto de autonomía de la razón teórica envuelve el de autonomía de la razón práctica o de libertad<sup>251</sup>. Más aún, en Kant la *autodeterminación* de la razón (que por esto se hace razón práctica o voluntad) se identifica con la *autonomía*, con la no dependencia de los motivos sensibles.

---

<sup>248</sup> Idem, p. 39.

<sup>249</sup> Idem, p. 87.

<sup>250</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 211.

<sup>251</sup> Idem, p. 39. Cfr. HERMANN PRESTES, N. *A educação, a razão e a autonomia* en revista *Educação e Filosofia*, n. 13, 1993, p. 63.

"La voluntad puede comprender el *arbitrio*, así como el simple *deseo*, entendiendo por esto que la razón puede determinar en general la facultad apetitiva. El arbitrio que puede ser determinado por la *razón pura* se llama *libre arbitrio*"<sup>252</sup>.

Ahora bien, no es lo mismo que el hombre: a) establezca las leyes, que *se dé las propias leyes*, como un ser absoluto en su ámbito de razón (autónomos); y b) que pueda *determinarse* por sí mismo si las acata o no (autodeterminación).

37. Rosmini hace notar justamente la necesidad de mantener claramente distintos dos aspectos del acto moral: a) el objeto racional que se presenta a la voluntad libre y b) la autodeterminación libre de la voluntad del sujeto. No se puede confundir la razón con la voluntad. La razón, tomada objetivamente, esta constituida por la inteligibilidad de las ideas. "La razón es la fuente de la ley y la libertad es la fuente de la ejecución o no ejecución de la ley: cosas diversas que falsamente se quieren confundir"<sup>253</sup>.

Considerar a la voluntad libre como originadora de la ley y autolegisladora de sí misma, lleva a identificar la *voluntad* con la *ley*, al *sujeto* que obra con el *objeto* por el que obra. Kant confunde e identifica: a) el reconocerse obligado y b) el obligarse a sí mismo. Confunde el recibir con el dar, lo pasivo con la activo. Es falso que cuando yo me conozco obligado, me obligue con esto a mí mismo. Por el contrario, tengo conciencia de algo contrario que me obliga.

"El origen, pues, del error de la moral kantiana está en el confundir la *receptividad* que el hombre tiene de la ley, con al *ley* misma. La receptividad es subjetiva; ella es el hombre. La ley es objetiva: no es el hombre, sino la luz del hombre. El hombre es ligado, la ley liga"<sup>254</sup>.

38. Según Rosmini, el hombre no puede ser al mismo tiempo el que hace la ley y el que se somete a ella. La libertad humana no se confunde con la ley: *la ley hace buena* a la libertad que la elige y actúa; y hace mala a la libertad que no la acepta. Kant por el contrario, tiene afirmaciones donde la libertad en sí misma aparece como esencialmente buena, esencialmente moral en cuanto es obrar independiente.

"Es verdad que yo me determino por mí mismo a elegir más bien una razón que otra para operar; más no es verdad que obre sin una razón, esto es sin elegir una u otra. Habiendo, pues, Kant observado que mi mérito esta en esta potencia, por la cual yo me determino o a favor de la ley o a favor de la sensualidad, concluyó que el elemento moral está únicamente en esta *independencia* de mi obrar. Con-

---

<sup>252</sup> KANT, E. *Principios metafísicos del derecho*, o. c., p. 21.

<sup>253</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 201.

<sup>254</sup> Idem, p. 204.

cluyó que esta independencia constituye la esencia del deber, y que por lo tanto *constituye la ley*. Concluyó igualmente que *la ley está en la libertad*, y que esta potencia es por esto esencialmente moral, esencialmente buena, forma de la ley ella misma"<sup>255</sup>.

Kant, en efecto, había afirmado:

"La voluntad *absolutamente buena*, cuyo principio ha de ser un imperativo categórico, será, pues, indeterminada con respecto a todos los objetos. Contendrá meramente la forma de la facultad volitiva en general y, ciertamente, como *autonomía*, es decir, que la virtud de la máxima de toda voluntad buena de convertirse en ley universal constituye al mismo tiempo la única ley que la voluntad de todo ser racional se impone a sí misma, sin que ninguna clase de impulsos o intereses le sirvan de base"<sup>256</sup>.

Estas afirmaciones y otras (como: "la voluntad es en toda acción ella misma una ley"<sup>257</sup>) hicieron creer que *la autonomía* en sí misma es buena, que el ejercicio de la libertad en sí mismo es bueno, siendo que, por el contrario y según Rosmini, la bondad o maldad de una acción libre se califica por la adecuación o inadecuación que tiene con la ley (ley que no es más que el ser de las cosas; y la bondad no es más que el libre reconocimiento de ese ser de cada cosa).

El bien moral no es una cosa, sino la cualidad de algunas acciones de la voluntad libre del sujeto al relacionarse con el ser que la convierte en buena.

Kant, buscando la esencia de la moral, no quería salir de la libertad, porque saliendo de este estrecho recinto, y haciendo entrar en juego las razones del operar diversas de la sola libertad, le parecía salir de la esfera de la moral *a priori*, y de entrar en aquella de la experiencia, que le impedía según él dar a la moral un fundamento científico. "Por lo tanto no podía deducir la ley moral sino de la propiedad de la voluntad de determinarse por sí misma en el operar, elevando a suprema ley este mismo modo de operar independiente"<sup>258</sup>. La pura actividad de la voluntad era para él la necesidad moral, la ley y la razón práctica. Kant, en efecto, afirma: "¿Qué otra cosa puede ser entonces la *libertad* de la voluntad sino *autonomía*, es decir, la propiedad de la voluntad de *ser ella misma una ley*?"<sup>259</sup>. Se identificaba nuevamente, en este texto, la *autodeter-*

---

<sup>255</sup> Idem, p. 213.

<sup>256</sup> KANT, E. *Cimentación para la metafísica de las costumbres*, o. c., p. 150.

<sup>257</sup> Idem, p. 153. Cfr. MATEO, M. *Razón y sensibilidad en la ética de Kant*. Tucumán, Universidad Nacional, 1981, p. 17.

<sup>258</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 213.

<sup>259</sup> KANT, E. *Cimentación para la metafísica de las costumbres*, o. c., p. 153

*minación con la autonomía*. "La ley de la autonomía es la ley moral"<sup>260</sup>: dicho en otras palabras, el hombre es bueno cuando obra libremente y cuando todos podrían obrar libremente. La libertad (sin ninguna referencia a la verdad) es un valor absoluto en sí mismo.

39. Kant hace frecuentes llamados a la ley. Para él, "la ley es el único determinante de la voluntad pura"<sup>261</sup>; pero esta ley es la voluntad misma, carente de todo contenido empírico y de toda idea racional. Las ideas de la razón (alma, mundo, Dios) no son el objeto de la ley moral. Los principios de la moral quedan reducidos a la *autonomía*, o sea, a la *autodeterminación* (pues Kant identifica autonomía con autodeterminación) de la libertad sin objeto o contenido alguno que sea pauta para obrar. Este principio de autonomía se traduce en una *máxima*, esto es, "en una condición considerada por el sujeto como válida solamente para su voluntad"<sup>262</sup>. La ley moral kantiana no tiene ningún principio con contenido; sino sólo pretende salvaguardar la autonomía de la libertad mediante una máxima que, a su vez, es propuesta "como principio de una legislación universal"<sup>263</sup>.

Desde el punto de vista de Kant, el hombre no se rige por ninguna ley (proveniente, por ejemplo del ser de las cosas, o de Dios); sino que *hace de la voluntad libre la única ley de la moral*, y solicita que esto sea posible *para todos los hombres*. Es cierto que la forma de la ley moral sólo puede ser representada por la razón y que no es objeto de los sentidos<sup>264</sup>, sino a priori; pero esta forma moral que la razón descubre no es más que la autonomía de la libertad, *sin referencia ni contenido alguno que la limite*, excepto que esta libertad pueda servir en la práctica como principio para una legislación universal.

En coherencia con esta concepción, Kant advierte que el *proceso educativo* no tiene un fin determinado, exterior al individuo (lo que lo haría heterónimo); sino se propone lograr en cada uno la libertad o autodeterminación y autonomía. Mediante la libertad, el niño en forma creciente y el hombre educado pueden tener dominio de su propia persona, *disciplinar la animalidad* (la tendencia desordenada a la sensibilidad, a la vida animal); y, además, se puede *cultivar*, esto es, adquirir "habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por lo tanto (la educación) *no determina ningún fin*, sino que lo deja a merced de las circunstancias"<sup>265</sup>. "Impor-

---

<sup>260</sup> KANT, E. *Crítica de la razón práctica*, o. c., p. 49.

<sup>261</sup> Idem, p. 117.

<sup>262</sup> Idem., p. 23.

<sup>263</sup> Idem, p. 36.

<sup>264</sup> Idem, p. 34.

<sup>265</sup> KANT, E. *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983, p. 8.

ta que el niño aprenda a pensar", pues la "minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro, y uno mismo es culpable de esta minoría de edad"<sup>266</sup>. Importa "que practique la virtud por su valor intrínseco y no porque él lo desee"; pero éstas son finalidades intrínsecas al hombre mismo, porque el hombre es un fin para sí mismo. La educación, en última instancia, debería tender a hacernos *autónomos*.

"Aquí es preciso observar lo siguiente: a) que *se deje libre al niño* desde su primera infancia en todos los momentos (exceptuados los casos en que pueda hacerse daño, como por ejemplo: si quiere tomar un cuchillo afilado), con tal que obre de modo que no sea un obstáculo a la libertad de otro, por ejemplo: cuando grite o su alegría sea tan ruidosa que moleste a los demás. b) Se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando alcanzar los suyos a los otros, por ejemplo: que no se concederá gusto alguno si no hace lo que se le manda. c) Es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le *conduce al uso de su propia libertad*; que se le educa para que *algún día pueda ser libre*, esto es, para *no depender de los otros*"<sup>267</sup>.

En la concepción de Kant, el hombre "por su propia naturaleza ya estaba destinado a ser fin en sí mismo y, justamente por eso -como legislador en este reino de los fines- haciéndose libre en relación a todas las leyes naturales, obediente tan sólo a las que él mismo da", puede generar una máxima adecuada a una legislación universal a la que él mismo se somete. Esto se logra mediante la educación, que es la que nos hace pasar de la animalidad a la humanidad. La *autonomía*, lograda con la ayuda de la educación, se convierte en "*la base de la dignidad de la naturaleza humana*"<sup>268</sup>. La libertad "puede proponerse como el más alto fin, como el supremo bien en el mundo"<sup>269</sup>.

40. Rosmini critica la concepción de la inteligencia y de la razón que tiene Kant. Éste "supone que lo que no viene de la experiencia debe venir del sujeto inteligente; y no teniendo en los sentidos la experiencia de lo universal y necesario, supone que debe venir del fondo del hombre"<sup>270</sup>, sin admitir que procede de una participación del ser que lo crea.

Rosmini critica también la concepción de la voluntad de Kant. Este ve a la voluntad *despojada de todo contenido, como un querer puro que no quiere*

---

<sup>266</sup> KANT, E. *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* en KANT, E. *Filosofía de la historia*. Bs. As., Nova, 1964, p. 58.

<sup>267</sup> Idem, p. 43.

<sup>268</sup> KANT, E. *Cimentación para la metafísica de las costumbres*, o. c., p. 136.

<sup>269</sup> KANT, E. *La crítica del juicio*. México, Porrúa, 1991, p. 365.

<sup>270</sup> ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie dialettiche*. Torino, Unione Tipografica, 1883, p. 164.

*nada*. La voluntad tiene un objeto esencial que es el ser: querer y no querer nada en absoluto es una contradicción. La forma de la voluntad es el ser, el cual al ser indeterminado es la forma en la cual se quiere a los entes (determinaciones del ser).

Para Kant el ser no es una categoría especial del entendimiento. El ser es visto como la posición de un ente en la realidad o como una cópula lógica, sin consistencia metafísica. Por otra parte, pudo tener presente la objeción de Hume: del *ser* no se deriva el *deber ser*<sup>271</sup>. Kant piensa una voluntad humana sin objeto alguno, como un pura actividad o ejercicio autodeterminante, sin ley alguna, sino siendo la autodeterminación la autonomía y la que establece la ley absoluta. "Por el contrario, afirma Rosmini, yo demostré que la ley está lejos de tener un origen tan estrechamente subjetivo. Por el contrario, ella no puede proceder más que de los objetos mismos, *del ser objetivo*, y que la función de la moral se halla en el operar según la norma vista en los objetos, la cual se opone muchas veces a las propensiones subjetivas"<sup>272</sup>. En consecuencia, el *hombre no es autónomo*: él no establece sus propias leyes morales, sino que *el ser* de las cosas y acontecimientos es ley para la conducta moral humana.

Según Rosmini, el hecho de que una cosa sea contingente no implica que deba ser. Un ente contingente no tiene en sí la necesidad y obligación de existir realmente, y en esto se puede estar de acuerdo con Hume. Pero el ser, al excluir la contradicción, exige que se lo reconozca como ser: en el ser existe una razón para que la inteligencia lo reconozca como tal y la voluntad se sienta obligada a quererlo como tal. En el *ser* se incluye, pues, el *deber* (ser conocido y reconocido).

41. **E**l *error de Kant*, al hacer al hombre un absoluto, independiente del ser de las cosas al conocerlas y al obrar moralmente, se encuentra en su gnoseología y metafísica.

Kant ha mantenido gnoseológicamente una *pluralidad* de categorías del entendimiento y de ideas de la razón que, por un lado son innecesarias (pues la inteligencia se explica con la *sola idea innata del ser*, y no con ideas innatas de entes que contienen una determinación que no es el ser ni del ser; que contienen una materialidad genérica, como son la causalidad, la sustancia, el yo, el mundo, etc.<sup>273</sup>); y, por otro lado, ha tomado a la razón humana como un *hecho absoluto, independiente, autónomo*, que ha podido describir; pero que no ha podido demostrar que ha sido *creada* por un Dios (pues, según Kant, Dios no es

---

<sup>271</sup> SEVILLA SEGURA, S. *Análisis de los imperativos morales en Kant*. Valencia, Universidad, 1979, p. 45.

<sup>272</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 215.

<sup>273</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull' Origine delle Idee*, o. c., n. 364

demostrable con el entendimiento y razón humana, aunque Kant cree y quiere que haya un Dios<sup>274</sup>).

Desde el punto de vista de la metafísica, Kant no ha visto que *el ser* es uno e idéntico en su esencia aunque posee *tres formas* esenciales de ser: el ser-ideal, ser-real, ser-moral<sup>275</sup>. El hombre *participa* de estas tres formas: en cuanto es una inteligencia que actúa es real, pero en cuanto entiende, entiende el ser ideal (o los entes percibidos con los sentidos en el ser ideal que les da la inteligibilidad del ser). *La inteligencia no es por lo tanto autónoma*, sino dependiente del ser<sup>276</sup> que la ilumina: sin el ser que hace inteligente a la inteligencia no existe la inteligencia ni el discurrir de la razón. La luz de la razón es el ser en su inteligibilidad que, en cuanto es inteligibilidad no agota todo lo que el ser es y se puede considerar como creado; pero en cuanto el ser es siempre el ser aun en su inteligibilidad, el ser ideal es "objetivo, increado, absoluto, divino", sin ser Dios. La inteligencia humana, y por ella el hombre, *participa del ser que recibe, que no crea*. La realidad de la *voluntad tampoco es autónoma*: existe por su relación con el ser-ideal, conocido querido, que la constituye; y este objeto de la voluntad es *una ley que le fue dada a ella*, y no creada por ella. Erró grandemente Kant al dar a la voluntad humana el poder de legislar, siendo que ella recibe, pero no hace a la ley natural<sup>277</sup>; y cuando en caso de duda la voluntad humana establece una ley positiva, ésta vale en cuanto y en tanto esclarece y se acuerda con la ley natural. La voluntad libre, sin embargo, *puede autodeterminarse* en la elección de dos o más objetos queridos, sin que por ello la libertad sea un absoluto que establece las condiciones de su operar. En este contexto, no puede confundirse la autodeterminación de la libertad con la autonomía. Es propio de los idealismos el no conocer la realidad, sino el reducirla a ideas o categorías del intelecto; y el no reconocer con la voluntad lo que la inteligencia conoce. Los idealismos liberan al hombre de toda relación constituyente, lo idolatran y lo hacen un absoluto en su subjetividad. "Kant pone en el mismo hombre el fin absoluto y último que solo puede encontrarse en el único ser infinito, al cual todas las cosas están ordenadas: de aquí *la idolatría del hombre*"<sup>278</sup>.

42. **P**or el contrario, según Rosmini, la *voluntad libre* del hombre se distingue de la *verdad (inteligibilidad) del ser y de los entes*. Ésta constituye la su-

---

<sup>274</sup> KANT, E. *Crítica de la razón práctica*, o. c., p. 152.

<sup>275</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull' Origine dell' Idee*, o. c., n. 331.

<sup>276</sup> ROSMINI, A. *Il Rinnovamento della Filosofia in Italia*. Lodi, Marinoni, 1910, p. 496.

<sup>277</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della Política*. Milano, Marzorati, 1972, p. 358.

<sup>278</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 221. PIGNOLINI, E. *Rosmini e il gnosologismo moderno* en *Rivista Rosminiana* 1956, n. 3, p. 205-211. PIEMONTESI, F. *Il problema critico in Rosmini e Kant* en *Studium*, 1955, n. 5, p. 332-344.

prema ley de la inteligencia y de la voluntad. En este contexto, el hombre posee el poder de *autodeterminarse* al elegir, pero no es *autónomo*, esto es, *no se da el ser que lo hace ser*, y que es para él la norma *objetiva* de su conocer, de su querer a los entes y de su actuar moral.

La *educación* debe tener presente esta concepción de la persona, libre pero no autónoma, y debe tratar de descender a una didáctica que posibilite aprender en forma coherente con esta concepción<sup>279</sup>.

En efecto, todo el proceso educativo (que parte reconociendo el egocentrismo del niño) tiende a posibilitarle el *conocimiento de la realidad en su objetividad*, esto es, en el ser y en la cualidad de los objetos mismos; y el *reconocimiento libre* de lo que *son* las cosas, los acontecimientos y las personas por aquel *ser que objetivamente* tienen.

Por esto, afirma Rosmini: "El principio y meta última de la *educación* viene a ser el siguiente: se conduzca al niño y al hombre a asemejar su espíritu al orden de las cosas que se halla fuera de él; y no se quiera conformar las cosas exteriores a los casuales afectos de su espíritu"<sup>280</sup>.

En este contexto rosminiano, la *libertad* como poder de autodeterminación es un medio para buscar y reconocer la verdad, con la cual la libertad misma se dignifica; pero ésta no es en sí misma una finalidad de la educación, sino un medio para que el hombre asuma una *forma de vida* acorde al *ser de la verdad*, fundamento objetivo de la conducta humana<sup>281</sup>.



### III

---

<sup>279</sup> MORANDO, D. *Principio teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana* en AUTORI VARI. *Congreso nazionale di pedagogia. Atti*. Rovereto, Mercurio, 1957, p. 77-94. REDANÒ, U. *Il problema del cogoscere in Kant e in Rosmini*. Idem, p. 1011-1022.

<sup>280</sup> ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione* en *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 17.

<sup>281</sup> Puede advertirse la actualidad de estas ideas rosminianas si se las confronta con la obra reciente del psiquiatra ROJAS, E. *El hombre light. Una vida sin valores*. Bs. As., Planeta, 1994. ROJAS, E. *La conquista de la voluntad*. Bs. As., Planeta, 1994.

# PRIORIDAD EN LAS FINALIDADES DEL PROCESO EDUCATIVO

## EL CONCEPTO ROSMINIANO DE EDUCACIÓN.

1. Antonio Rosmini se preocupó siempre por la educación. El *Instituto de la Caridad* que él fundó, se propuso, entre otras finalidades, la promoción de la caridad intelectual no sólo mediante sus escritos filosóficos, sino también a través de las escuelas<sup>282</sup>. De hecho, siendo Rosmini joven, escribió y publicó, en 1823, la obra *De la Educación Cristiana*, en tres libros. El volumen estaba dedicado a su hermana, monja fundadora y superiora de las Hijas de la Caridad en Trento. Tres años después, publicaba en Florencia, la obra *Sobre la unidad de la educación*, reimpreso luego en 1827 en sus *Opúsculos Filosóficos*.

2. Estas obras se encuadran en el lenguaje y en el clima propio del siglo pasado, y en el marco católico de lucha apologética por una cultura cristiana; pero ubicando a la educación, más allá del concepto de instrucción, en una visión integral de la persona con una prioridad moral.

Rosmini se ubica en estas obras en un perspectiva cristiana y católica. Dios, al crear el universo, se ha propuesto una finalidad amplia, donde todos los hombres, incluso los no creyentes, trabajan asiduamente en la fabricación de la misma casa, porque lo social está unido a lo religioso<sup>283</sup>.

Rosmini estimaba que Dios era la finalidad a la que tiende todo el universo, y a la que debería tender el hombre y la sociedad humana. Mas al alejarse de Dios, se encontraban en una situación donde se disolvían todos los vínculos que unen a los hombres entre sí. El hombre "se encuentra solo entre los hombres"; aunque tiende sin embargo a la unión con los demás, porque está hecho por la *verdad del ser* (en el orden natural) y de la gracia (en el orden so-

---

<sup>282</sup> Cfr. RASCHINI, M. A. *Contro la diffidenza per la verità. La carità intellettuale* en *Studi Catolici*, Milano, 1992, n. 373-374, p. 206-210.

<sup>283</sup> ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione* en *Pedagogia e metodologia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 3. Cfr. COLONNA, S. *L' educazione religiosa nella pedagogia di A. Rosmini*. Lecce, Milella, 1963. SANCIPRIANO, M. *Il pensiero educativo italiano nella prima metà del secolo XIX* en AA. VV. *Momenti di Storia della Pedagogia*. Milano, Marzorati, 1962, p. 235-322. GIRARDI, G. *I pregi e i limiti della pedagogia rosmينiana* en *Nuova Rivista Pedagogica*, 1960, n. 1, p. 55-67; n. 2-3, p. 35-45; n. 4, p. 33-45.

brenatural). El ser, que constituye la luz de toda inteligencia, es el origen metafísico de la unión entre los hombres.

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

Ante todo se debe distinguir: a) la *realidad y realización* de la educación, b) de las *teorías* que sobre ella elaboran los hombres. *Una realidad no se comprende sin una teoría*, pero tampoco se confunde con ella. Mas dado que la educación no es un proceso espontáneo que se logre sin la intervención del hombre, se requiere de una teoría clara y precisa para realizarla, es decir, para que los hombres se eduquen según la concepción de la naturaleza humana que les es propia. Incluso para enseñar y aprender (que son modos en que se puede realizar la educación) se requiere una teoría de la enseñanza y del aprendizaje que potencie o corrija las acciones en esos sectores<sup>284</sup>.

"La intención sobre toda la obra y su finalidad debe tenerse en toda su pureza y perfecta excelencia"<sup>285</sup>. Debe tenerse clara la finalidad y lo esencial de la educación para que se conserve enteramente y las reformas se hagan sobre sus aspectos prácticos y operativos. Ahora bien es esencial a la educación la *unidad*. La educación en su esencia profunda es y debe ser una, y coherente con una finalidad moral y religiosa, y con los medios para lograrla.

En este contexto, afirma Rosmini, se dan dos actitudes: 1) la de aquellos que *abandonan los fines*, especialmente los religiosos, porque algunos imperitos no han sabido presentar adecuadamente lo que es la educación; 2) la de aquellos que confiados en los grandes fines se cuidan poco de buscar *los medios* para lograrlos. Entonces por la pobreza de los medios se pierde irracionalmente la finalidad. "Es tiempo de poner diligencia y estudio para encontrar los medios de un modo sapiente sin abandonar la finalidad"<sup>286</sup>.

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

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

El proceso educativo debe llevar al hombre a la posesión de principios de acción y a que obre en consecuencia con ellos, formándose un carácter sóli-

---

<sup>284</sup> ROSMINI, A. *Epistolario filosofico*. Trapani, Cebes, 1968, p. 245.

<sup>285</sup> ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione* en *Pedagogia e metodologia*, o. c., Vol. II, p. 8.

<sup>286</sup> Idem, p. 9.

do. Estos principios no disminuyen la amplitud del saber, sino "definen algunos puntos eminentes y con plena visión"<sup>287</sup>. Mediante estos principios valorados, el saber sobre educación adquiere orden y ligazón entre sí.

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

"Con la sola instrucción, el precepto no más allá de la *mente*. Con la meditación se suscitan afectos que llegan al *corazón* y lo dominan; con los hábitos las ideas llegan, por así decirlo, hasta el *cuerpo*, haciéndolo ejecutor consecuente de las *acciones*"<sup>288</sup>.

Si la educación es una forma de vivir que solo afecta a los hábitos corporales es una pura materialidad; si solo mueve los afectos es una vana sensibilidad sin raíz; si solo está en la mente es una ridícula virtud filosófica. La educación implica una *unidad también en el hombre*, de modo que todas sus fuerzas o posibilidades se encuentren en el hombre ordenadas a su finalidad única, "de tal modo que armoniosamente y según la naturaleza de cada una de ellas se muevan juntas a conseguir o participar del sumo bien al que el hombre en su totalidad es ordenado"<sup>289</sup>.

Rosmini propone, pues, un concepto de educación entendido como un proceso de desarrollo creciente, unificador, que implica una *unidad en la finalidad* de la educación (tender a fines particulares, sociales, pero en consonancia

---

<sup>287</sup> Idem, p. 11.

<sup>288</sup> Idem, p. 12. Cfr. ROSMINI, A. *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*. Brescia, Morcelliana, 1967, p. 109. MONGIARDINO, N. *L' aporia epistemologica dell' empirismo secondo Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1992, n. 2, p. 139-144. LANFRANCHI, R. *Per un approccio al pensiero pedagogico di Rosmini* en *Rivista di Scienze dell' Educazione*, Roma, 1992, n. 1, 21-45.

<sup>289</sup> Idem. Cfr. ROSMINI, A. *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*, o. c., p. 118. LANFRANCHI, R. *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma, Città Nuova Editrice, 1983. PRENNA, L. *L' unità dell' educazione. Indicazioni per una lettura rosminiana* en *Pedagogia e Vita*, 1992, n. 2, p. 90-100. SIERRA, J. *Comunicación y educación según Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1991, n. 4, p. 383-418. DENTICE, C. *Il concetto di unità nella dottrina pedagogica di Antonio Rosmini* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 613-618.

con el fin último del hombre, que es Dios); una *unidad en los sistemas de conocimientos* (porque hay una estructura de principios con el que se conocen y validan los medios); una *unidad en el hombre* (una forma de vida que domina y mueve sus potencias y da unidad al método o modo de proceder).

5. **E**n la concepción de Rosmini, *la educación es un proceso fundamentalmente religioso*, porque el hombre, por su naturaleza es religioso, ligado al ser. La naturaleza humana del hombre postula naturalmente esta finalidad. En efecto, el hombre en su inteligencia está fundado por la luz del ser (idea del ser, la inteligibilidad del ser, la verdad del ser) que formalmente la crea. La idea del ser no es creada por la inteligencia humana, sino a la inversa: la inteligencia es inteligente por la presencia ilimitada del ser inteligible. Intuir (sin conocimiento consciente o reflejo) la idea del ser no es crearla, sino captar su inteligibilidad, como el ver no es crear la cosa que se ve<sup>290</sup>. Ahora bien, al no crear el hombre la idea del ser, esta idea exige, para no ser contradictoria, un ser-mente-real-infinita de la cual es idea, y a la cual se le llama Dios<sup>291</sup>. Dios no es objeto de la intuición fundante de la inteligencia humana (lo que sería un ontologismo); pero la manifestación del ser-ideal como forma de la inteligencia, nos lleva a vislumbrar su real existencia<sup>292</sup>. El conocimiento y reconocimiento (obsequio racional) de esta exigencia, asentida por la voluntad libre, constituye la fe natural en Dios. El hombre es, en efecto, una persona creyente. Sin Dios, el ser (cuya luz brilla en las inteligencias humanas al inteligir) queda inexplicado. Por el contrario, admitida la realidad infinita del ser, se comprende no solo la tendencia ilimitada a conocer que posee el hombre, sino además su tendencia ilimitada, siempre insatisfecha en este mundo, de unirse a la realidad plena.

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

---

<sup>290</sup> ROSMINI, A. *Sulla teoria dell' essere ideale* en *Opuscoli morali*. Padova, Cedam, 1965, Vol. II, p. 421. ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966, p. 51-64. TAVERNA PATRON, G. *Antropologia e religione in Rosmini*. Stresa, Sodalitas, 1987.

<sup>291</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull' Origine dell' Idee*. Intra, Bertolotti, 1875, n. 1458. ROSMINI, A. *Teodicea*. Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia, 1857, Vol. I, p. 92.

<sup>292</sup> ROSMINI, A. *Teosofia*. Milano, Bocca, 1940, Vol. III, n. 817, n. 833; VII, p. 147-149.

o medida (la infinita luz de la inteligencia) que supera todas las realizaciones humanas, todas las cosas históricas, contingentes, parciales.

6. La educación, en efecto, no es un proceso que reduce las posibilidades de la naturaleza humana, sino la que "protege y desarrolla la natural regularidad" de la misma.

La regularidad no es única para todos los entes sino que varía como varían las naturalezas. En el proceso de educación humana existe un doble orden de regularidad en el que se complace el individuo, sin que esto suprima la creatividad. Existe, en efecto, una regularidad que puede considerarse: a) en la *operación* de quien la ejecuta (regularidad subjetiva); y b) en el *objeto* de la acción, con su propia forma o estructura (regularidad objetiva)<sup>293</sup>. Algunos autores han contrapuesto estas dos formas de regularidad y han pensado a la educación como un proceso creativo hasta el punto de idolatrar la libertad sin consideración ni respeto por las estructuras sociales; otros, a la inversa, han considerado las exigencias objetivas en el desarrollo educativo e ignoraron los valores individuales y personales que se desarrollan en el proceso educativo.

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

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

Todo ente tiene un orden intrínseco, sin el cual no sería ente. El orden es constitutivo del ser: el ser implica formas o estructuras de ser con un cierto orden constituyente<sup>294</sup>. Ahora bien, el operar natural sigue al modo natural de ser. El orden que existe en la naturaleza humana se transmite a sus potencias y actos. Es cierto que el hombre puede violentar ese orden, como el jardinero que poda las plantas dándoles forma de pirámides, de vasos, de columnas, pero esta no es más que una regularidad aparente y una destrucción bárbara del ser natural.

El hombre, en cuanto es ser viviente, posee una ley de *inercia* y una ley de *espontaneidad* que regula a aquella. La inercia es la disposición que tiene un

---

<sup>293</sup> ROSMINI, A. *Psicología*. Milano, Bocca, 1949, n. 1729-1732. Cfr. PETRINI, F. *Volizione primitiva, obbligazione e relazione a Dio nella morale di A. Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1983, n. 4, p. 317-327.

<sup>294</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*, o. c., n. 971.

viviente de *permanecer en un estado*, de perseverar en una acción, hasta tanto una acción extraña lo haga cambiar de estado y de acción. Por esta ley el viviente tiende al reposo, a la rutina, al operar habitual, a copiar un ejemplo, más bien que a generar uno nuevo. El hábito no es más que un "continuar una operación precedente, que ha cesado solo en parte"<sup>295</sup>. La ley de espontaneidad, por el contrario, es la disposición a *cambiar de estado*, apenas una acción extraña lo mueve, de modo que no oponga resistencia alguna. Por esta ley el viviente tiende a lo nuevo, a un nuevo equilibrio y se esfuerza por lograrlo.

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

"De aquí sucede que las causas para que el alma mueva los miembros del cuerpo no le dan, hablando propiamente, el movimiento, como sucede en la materia; sino que le dan solo la determinación del movimiento; y por esto el movimiento del alma se dice *espontáneo*, aunque se le atribuya también inercia por la necesidad que ella tiene de una causa externa que la determine"<sup>296</sup>.

Aclarado esto, Rosmini advierte que existen dos leyes principales que obedecen a la inercia del operar humano y que influyen en el proceso educativo: a) El ser humano se determina a realizar aquellas acciones y movimientos que le dan más placer natural. Cuando el ser humano se halla ante un desorden de hecho de la voluntad<sup>297</sup>, aún adulto tiende a permanecer en un cierto infantilismo moral.

b) El ser humano se determina y prefiere, a iguales condiciones, los movimientos que él puede operar más fácilmente. En resumen, se puede decir que el ser humano tiende espontáneamente a "evitar la molestia y seguir el placer". Por estas leyes el movimiento instintivo vital pone cierto orden en el viviente, no opera por casualidad, no se determina indiferentemente, sino según lo más fácil y deleitable. Por esto, los vivientes tienen sus propias costumbres, sus modos de entenderse, de yacer, de comer, de beber, etc. "En todos los movimientos el viviente prefiere los que son más naturales, esto es, los más fáciles y placen-

---

<sup>295</sup> Idem, n. 1735.

<sup>296</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Bocca, 1954, n. 445. RIZZACASA, A. *L'immagine dell'uomo nell'antropologia filosofica di A. Rosmini en Il contributo*. *Rivista critica di scienze umane*, Roma, 1982, n. 2, p. 49-60.

<sup>297</sup> ROSMINI, A. *Il razionalismo che tenta insinuarsi nelle scuole teologiche*. Torino, Fratelli Bocca, 1982, p. 23. Cfr. NEGRI, A. *Corporeità e discorso etico. Proposta per una lettura attuale della teoria rosminiana del sentimento fondamentale en Giornale di Metafisica*, 1982, Marzo, p. 237-289.

teros"<sup>298</sup>. En los sentimientos, pues, llamados espontáneos se da ya un orden natural, un natural pasaje o grado, de modo que es más fácil y placentero pasar de ciertos movimientos y sentimientos a otros, si se va suavemente por los escalones naturales; y se procede con más fatiga donde no se da esta gradación armónica.

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

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

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

Este conocimiento abreviado, simplificado, es sumamente deleitable a la mente, que llega con esto a poseer y saber mucho más de cuanto podría sacar de la percepción sensorial, siempre limitada a un número de individuos"<sup>299</sup>.

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

La regularidad objetiva es también deleitable porque hace al sujeto apto para operar, lo coloca en posesión de una regla que ordena y dispone de la multiplicidad de las cosas, racional y prácticamente. El dominio de las reglas del conocer abre un grandísimo campo para adquirir nuevos conocimientos, y añade nuevas posibilidades para operar en el mundo exterior.

Pero existe aún una ventaja superior en el dominio del ordenamiento objetivo y es éste: "ayuda al hombre a ordenarse a sí mismo, y por lo tanto, a mejorarse moralmente"<sup>300</sup>.

La razón última, metafísica, de la inclinación humana a la regularidad incluida en la idea de proceso educativo, se halla en que el objeto del pensa-

---

<sup>298</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. o. c., p. n. 449.

<sup>299</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*. o. c., n. 1746.

<sup>300</sup> ROSMINI, A. *Psicologia*, o. c., n. 1749. NUBELONI, R. *L'oggettivismo etico rosminiano* en *Revista de Filosofía Neo escolástica*, 1990, n. 4, p. 623-630. MURATORE, U. *El pensamiento ético de Antonio Rosmini en Moralia*, 1986, n. 3-4, p. 477-492.

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

"Cuando se conocen a un tiempo los principios (universales) y las consecuencias (empíricas), cuando se conocen éstas en aquéllos, como sucede en una multitud de cosas en la cual se descubre la regla según la cual están distribuidas y dispuestas, entonces se tiene el conocimiento perfecto, que satisface plenamente la inteligencia y aumenta sin límites la actividad humana".<sup>301</sup>

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

9. **E**l proceso educativo en el hombre es un movimiento que tiende al desarrollo natural del hombre en la unidad del sujeto, pero en una unidad que no sea por esto, solo subjetiva o arbitraria, sino que al ser racional debe ser una unidad también objetiva. Se trata de una unidad no sólo en el sentir y conocer, sino sobre todo de una armonía "señoreada, informada y completada por el hombre en cuanto es principio moral, lo que es verdaderamente una armonía entera del hombre, armonía humana"<sup>302</sup>.

Una buena educación implica un buen desarrollo natural de la persona. Una buena educación se halla en la integridad y la mala en cualquier mínimo defecto. No es suficiente pues, a una buena conceptualización de lo que es educación, el lograr algunas buenas cualidades corporales o espirituales, salud, cúmulo de conocimientos, vivacidad de ingenio: se requiere que todas estas cualidades y valores "estén de tal modo ordenados en el hombre que le ayuden

---

<sup>301</sup> ROSMINI, A. *Psicología*, o. c., n. 1751.

<sup>302</sup> Idem, n. 1776.

verdaderamente y lo hagan más perfecto en su totalidad"<sup>303</sup>. Por esto mismo, *no es lícito separar la instrucción de la educación*, aceptando que la inteligencia pueda tener una finalidad propia e independiente de la finalidad de la persona humana. La instrucción debe tender al bien común de todas las facultades del hombre, esto es, al bien de la persona<sup>304</sup>.

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

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

Es también para él obligatorio no permitir que alguna potencia inferior suya, en cuanto depende de la voluntad, se separe del fin y del orden moral, de modo que todo el hombre, también respecto de sus potencias inferiores, se ordene al bien y honestamente. Porque el hombre por su propia constitución es uno. Esta unidad consiste en que todas las partes y facultades inferiores obedezcan a la superior, que es el principio racional, en el cual propiamente consiste toda la naturaleza humana".<sup>305</sup>

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

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

---

<sup>303</sup> ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione*, o. c., p. 14.

<sup>304</sup> Cfr. RASCHINI, M. A. *Prospettive Rosminiane*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1987, p. 113. CORRALES GARCIA, O. *Identidad de la moral cristiana en Antonio Rosmini Serbati* en *Cuestiones Teológicas*, Medellín, 1982, n. 23, p. 5-47. OTTONELLO, P. P. *L' Enciclopedia di Rosmini*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1992, p. 31-70.

<sup>305</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*. Roma, Desclée, 1907, p. 111. Cfr. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Bocca, 1941, p. 370.

moral, dentro del orden que descubre con la luz de la inteligencia. Pero lo típicamente humano está, en un contexto rosminiano, abierto a la *plenitud del ser que lo trasciende*, que le hace trascender (en una unidad) su vida sensible y su vida intelectual, en una vida moral individual, social y moral, basada en el bien común.

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

Esta fórmula se aplica a las tres especies de bienes subordinados entre sí que son: 1º ordenamiento moral, 2º ordenamiento intelectual, 3º ordenamiento físico".<sup>306</sup>

"El fin de la sociedad es el *bien común*, para cuya obtención todas las personas individuales trabajan juntas con fuerzas unidas; y el sostén y fundamento de ella se halla en la *mutua benevolencia social*, o sea, en el amor del bien de la sociedad".<sup>307</sup>

12. La educación es, pues: a) un *proceso*, un transcurrir que requiere tiempo y etapas; b) en el que cada uno formalmente *aprende* (por lo que la educación supone e implica la capacidad y ejercicio del aprendizaje continuo); en efecto, "el arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo"<sup>308</sup>; c) y la *finalidad general* de este aprendizaje consiste en *vivir perfeccionándose* humanamente, esto es, realizando la finalidad propia de la naturaleza humana.

Los agentes de la educación -quienes la producen- son varios. La causa formal objetiva, primera y principal es la verdad que habita interiormente en la inteligencia de cada ser humano. La *verdad del ser* es el gran maestro natural de todo proceso educativo. La inteligencia, en efecto, es hecha por la verdad<sup>309</sup>, por la inteligibilidad del ser; y no es, a la inversa, la inteligencia la que produce la verdad, sino solo la descubre, captando lo que las cosas son en la inteligibilidad del ser (verdad del ser) y de las cosas (verdad de las cosas). El reconocimiento, voluntario y libre, de la *verdad* de cada ente constituye la fuerza interior que llamamos *justicia* y forma la moralidad del hombre. En este sentido, cada ser humano es la causa eficiente de su propia forma de vida, de su propia formación y educación. La educación es entonces *autoeducación*: cada uno tiene que *autodeterminarse ante la verdad y practicar la justicia*. Esta es la única forma de educación que no aliena al sujeto y no lo entrega a una exterioridad que termina dominándolo.

---

<sup>306</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., p. 148.

<sup>307</sup> Idem, p. 193.

<sup>308</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Bocca, 1943, n. 870.

<sup>309</sup> "Non è la verità l'opera della umana intelligenza; ma l'intelligenza è l'opera della verità". ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione*, o.c., p. 16.

"Conviene que el educador de los jóvenes esté fuertemente persuadido que para hacer buenos a los jóvenes y obrar eficaz y útilmente en sus espíritus, no existe más que una y simple fuerza, esto es, la *verdad* en toda su extensión: entiendo decir en su forma natural e imperfecta y en su forma sobrenatural y perfecta...

Por consiguiente es necesario que el educador no ponga excesiva confianza en los medios exteriores, y casi diría mecánicos..."<sup>310</sup>

Ahora bien, esa manera de ver la educación, que pone toda su confianza en los medios materiales y dispositivos (instrumentales), de modo que descuida por ello los medios inmediatos y formales, genera sin advertirlo dos gravísimos males. Por un lado, los medios exteriores negativos producen una bondad aparente, postiza, una bondad de colegio que desaparece no bien el joven deja las paredes de la escuela y el peso de las prohibiciones. Por otro, los medios exteriores positivos, que disponen al bien, como las buenas maneras, los premios, la emulación, etc., si se restringen a esto solo, ocasionan en los jóvenes una falsa dirección de la intención, pues ya no se educan en el amor a la verdad en sí misma y a la justicia, sino por la vana gloria de ser alabados, por el deseo de sobresalir sobre los demás, aprendiendo así a envidiar más bien que a amar.

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

#### PRIORIDADES EN LOS PRINCIPIOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN.

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

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

Ahora bien, admitida esta naturaleza del hombre, Rosmini deduce que el *principio supremo de la educación humana* consiste en posibilitar que quien se educa *adecue su espíritu al ser de las cosas*; y, por el contrario, no intente que

---

<sup>310</sup> ROSMINI, A. *Epistolario filosófico*, o. c., p. 245.

las cosas se adecuen a los afectos o deseos del educando<sup>311</sup>. Se trata de una educación donde el sujeto, sin dejar de ser sujeto, tienda a la objetividad (a captar el ser de las cosas), porque en ella se halla la verdad y la justicia. En otros términos, Rosmini establece como principio de la educación, la búsqueda (por lo que la educación implica aprender investigando: observando, reflexionando, contemplando, haciendo, practicando, verificando) y aceptación de la verdad, lo cual es justo, determinando así que la educación humana tiene una finalidad moral. Se trata de una moralidad en el interior de la actividad del sujeto, que se realiza con y en cada acto del sujeto<sup>312</sup>.

14. **M**as para Rosmini, la verdad que es el ser iluminante (ser-ideal) que genera la inteligencia, no termina siendo sólo el ser de las cosas de este mundo, sino el ser real e infinito, esto es, Dios. Por esto, la finalidad de la educación no es sólo moral sino además religiosa. El conocimiento y libre reconocimiento del Ser Supremo es algo esencial y necesario a la vida humana: a ello tiende toda la dinámica del ser humano. Dios se convierte en lo más valioso del ser humano, de modo que el conocimiento y amor de las otras cosas son, bajo este respecto, accidentales. El desarrollo y educación humanos no quedan cerrados en su dimensión individual, psicológica, social, política; sino que se abren al Ser supremo y trascendente<sup>313</sup>. Dios se convierte en la medida de todas las cosas y en el que ordena el valor de las mismas.

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

Rosmini atribuía prioridad a la finalidad moral, pero integrándola en una concepción armónica de la educación, de modo que fuera toda ella una formación para la plenitud de vida del alumno. De hecho a las escuelas primarias del

---

<sup>311</sup> ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione*, o.c., p. 17.

<sup>312</sup> BERGAMASCHI, C. *L'educazione morale, fine di quella fisica ed intellettuale, principio della pedagogica* en *Charitas Bollettino Rosminiano Mensile*, 1980, n. 11, p. 312. PERETTI, M. *I due "supremi principi" della pedagogia rosminiana* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 975-993. EPPLÉ, E. *Rosmini und sein Pädagogisches Gedankengut*. Bonn, Bouvier Verlag, 1957.

<sup>313</sup> Idem, p. 19.

Instituto de la Caridad, por él fundado, le atribuía prioritariamente la finalidad de "hacer a los niños religiosos", conocer y practicar el bien, vivir según la justicia y la caridad; pero también prepararlos para procurarse el sustento de modo lícito, acostumbándose a amar la fatiga, el orden, la decencia, siendo industriosos y enemigos del ocio, de modo que puedan luego formar un hogar o proseguir estudios superiores con "un buen fundamento de conocimientos"<sup>314</sup>.

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

a) La voluntad puede actuar por inclinación *habitual*<sup>315</sup>, de modo que, como por inercia, los seres humanos se educan repitiendo por *imitación la conducta* que ven en los demás. En este caso, los niños asumen una conducta por el camino más fácil y placentero. Teniendo esto presente, el *ejemplo de vida* (en todos sus aspectos: de vida saludable, intelectual, social, moral, política) del adulto ante el niño es mayor. Surge aquí, como principio de la educación, el deber, por parte de todos, de respetar la *dignidad humana* de los que se educan en esta etapa del desarrollo de su voluntad: el deber de no dañar al prójimo, sino por el contrario de ayudarlo a desarrollarse y alcanzar su propia perfección. Aunque los pequeños no ejerzan aún su capacidad de ser libres y responsables de sus actos, poseen por su naturaleza humana, por la luz de la inteligencia, una apertura al *ser absoluto* que los hace dignos de todo respeto, por lo que merecen aun con sus limitaciones, una máxima reverencia<sup>316</sup>.

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

---

<sup>314</sup> ROSMINI, A. *Regolamento delle Scuole elementari dell' Istituto della Carità en Pedagogia e Metodologia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 228. En cuanto a los contenidos de la escuela elemental completa, Rosmini proponía: "Oltre il Catechismo, s' insegna la lettura, la scrittura o calligrafia, la grammatica italiana, l' aritmetica, gli elementi della geografia, della storia, come pure si danno, quasi per divertimento, alcune notizie di storia naturale. S' insegna anche la composizione limitatamente a quanto basta agli usi della vita.." (Idem , p. 229).

<sup>315</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., p. 66.

<sup>316</sup> Idem, n. 405-408.

No hablo solo de los sentimientos físicos; sino también de los sentimientos más elevados propios del hombre: de la magnanimidad y de la grandeza de ánimo, del patriotismo, de la gloria, del amor, de la piedad. Digo que las opiniones modifican, desarrollan o retardan e involucionan todos estos sentimientos; como, por el contrario, estos sentimientos si están muy desarrollados, modifican las opiniones..."<sup>317</sup>

b) La voluntad puede actuar *espontáneamente*, dando impulso a todo lo nuevo que advierte, asumiendo conductas divergentes de las que rutinariamente realizan las personas. Esto permite comprender conductas aparentemente paradójales de personas que cambian sus formas de comportamiento o de vida, al parecer en forma contradictoria con sus actos o con su vida anterior, como regidos por un principio de ambivalencia. La espontaneidad de la voluntad es un rico elemento de *creatividad* que debe ser fomentado, pero no hasta el punto de *falsar* la realidad del ser de las cosas y generar el hábito de *mentir*, confundiendo -frecuentemente sin maligna intención- lo real con lo imaginario. Espontáneamente los niños pueden torcer sus voluntades adhiriendo a lo que no es propio de su naturaleza<sup>318</sup>, como cuando se come irracionalmente hasta el punto de dañar el propio cuerpo. El principio de coacción puede usarse, entonces, como ayuda externa, sin ningún odio y con moderación, en tanto y en cuanto es necesario para formar los hábitos de un recto juicio, de acuerdo con lo que exige la perfección de la naturaleza humana que es un perfeccionamiento según la verdad y la justicia. La razón nunca puede ser coaccionada físicamente, sino que se guía en el mejor de los casos por la verdad; pero la razón puede ser distraída o perturbada por la fuerza de la fantasía descontrolada o de las acciones físicas.

"En ninguna edad los sentidos son tan vivaces, la fantasía tan desregulada, los instintos tan súbitos, la razón tan poco influyente, tan débil el poder del hombre sobre sí mismo, como en la primera edad. El juicio de los niños debe ser dirigido y ayudado de todos modos: al ímpetu de los instintos físicos conviene contraponerle alguna represión física...Por desgracia ha habido abuso; pero para evitar el abuso, se ha terminado en el exceso opuesto. Se distinga la cólera del castigo".<sup>319</sup>

c) La voluntad, finalmente, puede actuar *libremente*, autodeterminándose el hombre a obrar después de confrontar objetivamente los diversos motivos de su conducta, motivos que sin embargo no llegan por ellos mismos a determinarlo. En este caso, el sujeto es el principal responsable de su conducta. Es la edad de

---

<sup>317</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*. Milano, Bocca, 1954, n. 749.

<sup>318</sup> ROSMINI, A. *Opuscoli morali*. Padova, Cedam, 1965, Vol. I, p. 184-185.

<sup>319</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, n. 737.

la *autodeterminación responsable*, pero no la de la *autonomía* ante la naturaleza humana, como si el hombre pudiese él establecer en qué consiste su propia perfección sin tener en cuenta su naturaleza. La educación concluye, pues, siendo un proceso continuo de aprendizaje en el que el hombre se da su propia forma (formación) de ser, adueñándose personalmente de su naturaleza, con medios propios. Es por medio de la libertad que la verdad posibilita (no atándonos a nada sino a la verdad, a la inteligibilidad del ser de las cosas) que el joven y el hombre pueden romper con la rutina, con la credulidad irracional, con la vida uniforme y llevar una vida personal. Cuando los hombres no asumen personalmente la vida, vegetan en el clima de provincialismo cultural, de las opiniones que se cierran dogmáticamente en sí mismas. Cuando la vida de un hombre no asume, libre y también conscientemente, criterios de vida respaldados en la crítica abierta a la realidad y a su vida misma<sup>320</sup>, entonces su visión de la vida se rige primeramente por una gran credulidad, para terminar luego en la vejez, en la incredulidad.

"Diremos en general que cuanto un hombre crece en edad tanto más su opinión se refuerza, y requiere más fatiga el resolverse a romperla para formarse una nueva. Por lo que es difícil que los viejos asuman opiniones nuevas sea en filosofía como en física; máxime si están encerrados en sociedades pequeñas, y varíen poco las cosas que los circundan, y el tenor de sus vida sea uniforme...

El hombre comienza su vida con una credulidad universal, la cual va gradualmente disminuyendo con los años, y da lugar en los ánimos a un principio de incredulidad".<sup>321</sup>

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

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

---

<sup>320</sup> Cfr. MORANDO, D. *L'educazione nazionale e democratica in Rosmini* en *Pedagogia e Vita*, 1955, Brescia, Lug., p. 7-62.

<sup>321</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, p. 245.

hombres con una cultura estacionaria, permanecen siempre más aquellas opiniones y principios que primeramente se ha formado".<sup>322</sup>

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

"Es necesario prever con la mente todas las circunstancias del alumno, la familia en la que nació, la facultades de ingenio, su sensibilidad generosa o atenuada, etc. y de esto llegar como a adivinar lo que la naturaleza le ha dado...Porque no se debe formar al alumno en cosas que están fuera de sus posibilidades, pero sí intentar lograr lo máximo que de él pueda esperar la patria o la humanidad".<sup>323</sup>

El niño aprende observando y experimentando en los juegos. "Porque a *observar* y *experimentar* se reducen todos los juegos y movimientos infantiles y al gusto que el niño toma en ello". Y es desde esos intereses infantiles de donde debe partir la atención del docente. Esto exige esfuerzo y paciencia en el educador: "Exige que el adulto se incline a aquellas cosas que para él ya no poseen interés"<sup>324</sup>. Pero es función del docente ayudar al niño a *dar regularidad*, subjetiva y objetiva, a su vida intelectual y afectiva.

17. Por último, Rosmini desea que se pudiese tener presente y dar prioridad al siguiente principio general en la educación: Es necesario *integrar ordenadamente* el intelecto con el corazón, y estos con la vida del trabajo, de modo que no haya contradicción entre lo que se aprende, se desea y se vive<sup>325</sup>.

"El orden laborioso de la vida, fielmente custodiado por largo tiempo, ordena además a todo el hombre, habitúa a la fatiga, y lo que es más, no a una fatiga caprichosa, sino regulada por la razón; y esta ordenada fatiga da una útil calma y tranquilidad al espíritu".<sup>326</sup>

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

---

<sup>322</sup> Idem, p. 247.

<sup>323</sup> ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione*, o.c., p. 64.

<sup>324</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 92,93.

<sup>325</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione*, o. c., p. 65-69. ROSMINI, A. *Frammenti en Pedagogia e Metodologia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 493.

<sup>326</sup> ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione*, o. c., p. 70.

sus posesiones de conocimientos o de poder, sino en una vida moral, lo que es *vivir conforme a la verdad*.<sup>327</sup>



---

<sup>327</sup> ROSMINI, A. *Dell' idea della sapienza en Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova, 1979, p. 132.

## IV

# FORMAR AL HOMBRE EN LO SOCIAL Y EN LO POLÍTICO COMO UN ASPECTO NECESARIO DE LA FINALIDAD EDUCATIVA

RETORNO A LA EXPLICACIÓN SISTEMÁTICA.

1. El hombre griego anterior a Platón ha sido, por lo general, un hombre práctico, preocupado por la ciudad (*polis*, que los romanos traducían por *civitas*), ya sea porque era habitante de la misma, ya porque era propietario de algo y debía decidir en la práctica acerca de las leyes de su ciudad (*política*). Mas toda *práctica*, cuando se complica, requiere de una *teoría* que la oriente, la potencialice o la corrija. Entonces se vuelve necesario *pensar al hombre en su contexto social y político* e incluir a este contexto, conservador o revolucionario, al pensar las finalidades posibles del proceso educativo. Esto se hizo manifiesto en la *República* de Platón y en la *Política* de Aristóteles.

Si bien en otros tiempos se pensó al hombre en una forma descarnada, como si fuese un *alma* que debía salvarse de este mundo, pasando incontaminada por este valle de lágrimas; si bien hoy se piensa con frecuencia al hombre como un *cuerpo* o un objeto o mercancía intercambiable en el engranaje de la

producción eficiente, una cosa parece cierta: *ya no es posible pensar al hombre aisladamente*, como un individuo indiviso en sí y dividido de todo lo demás<sup>328</sup>.

2. Desde el nacimiento, el hombre está ubicado en un tiempo, en un espacio y relacionado con la familia que lo hace nacer, así como ésta más o menos intensamente está relacionada con las demás de su grupo social. El hombre realiza su vida en un ámbito social y político que le establece condiciones, favorables o entorpecedoras, a esa realización. El ámbito social y político no es necesariamente adverso al hombre ni necesariamente condescendiente con él. Entre el hombre y la sociedad se da una *interacción compleja* de necesidades y satisfacciones, de ofrecimientos y de demandas, de intereses propios y comunes.

Ahora bien, como el *proceso de educación* se presenta como la facilitación graduada para la realización de la persona en todas sus posibilidades, el contexto social y político no es indiferente a este proceso. El proceso educativo además de ser un irremplazable proceso de aprendizaje personal, es también y al mismo tiempo, un proceso con connotaciones sociales y políticas inevitables. Las ideas que cada aprendiz, cada docente, cada institución educativa, cada sociedad tenga sobre lo que es ella misma y su organización política, influye sobre el proceso educativo, pues la idea de lo que es o debe ser la sociedad se presenta no sólo como una idea más, sino como un *ideal* en el que se realiza cada hombre y todos los hombres del grupo.

3. Ahora bien, Antonio Rosmini (1797-1855) ha sido un filósofo que no ha pensado solamente el problema del conocimiento, del ser, de la belleza, de la ética individual; sino también el de la riqueza, del derecho y la justicia social, de la sociedad y de la educación en forma sistemática. Su filosofía no ha consistido en un único libro aislado de crítica individual (como algunos han tomado a su obra *Las cinco llagas de la Iglesia*<sup>329</sup>); sino que ella se ha volcado en una vida y en numerosísimos volúmenes de elaboración sistemática de ideas, contruidos a través de una determinada idea del ser aplicada sistemáticamente a los más diversos aspectos de la vida (política, económica, religiosa, educativa,

---

<sup>328</sup> Cfr. ANTONELLI, M. *Pedagogía e problema educativo integrale in A. Rosmini* en *Pedagogia e Vita*, 1955, V, p. 410-416. DOLORES, J. *Antropología pedagógica y pluriculturalismo en Cuadernos de Pedagogía*, 1991, n. 196, p. 8-10. TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1992. I.E.P.S. *Educación y solidaridad. Propuestas de reflexión y acción*. Madrid, Narcea, 1986. GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata, 1991. KEMMIS, S. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988. GARCÍA ROCA, J. y otros. *Pedagogía de la marginación*. Madrid, Popular, 1991. TEDESCO, J.-PARRA, R. *Escuela y marginalidad urbana en Revista Colombiana de Educación*, 1981, n. 7. FERNÁNDEZ DE RUIZ, L. *El perfil institucional de la escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* (Bs. As.), 1991, n. 7, p. 31-65.

<sup>329</sup> ROSMINI, A. *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*. Brescia, Morcelliana, 1987.

ética, jurídica, social, etc.). Quizás ha sido Rosmini el último filósofo expresamente sistemático. Y él era consciente de estar elaborando un nuevo sistema<sup>330</sup>.

El *idealismo* alemán, y especialmente Hegel, asumido luego (aunque invertido y convertido en materialismo) por Marx, llevó al descrédito el pensar sistemático. Por un lado, el *panlogismo* nos ha querido hacer creer que la realidad se identifica con la idea y que es un sistema de ideas; por otro, las explicaciones sistemáticas hechas *dialécticas* han sugerido la idea de que para explicar algo es necesario y suficiente integrarlo en una visión de tesis, antítesis conflictivas y superaciones siempre exitosas, generando una *injustificada idea de progreso* creciente y determinable, y sometiendo a los hombres al tribunal del tiempo hecho historia. La idea de *sistema* no sólo se absolutizó y apareció como la justificadora de la realidad; sino además como la que establecía los valores, descartando como no valioso lo que no entraba en el sistema o en su escala de valores. Por otra parte, la pretendida posesión de la verdad, instalada en el sistema, pareció a no pocos la contraseña para imponer a todos esa verdad generando, con diversos medios, un *proceso ideologizador* que en nombre de la *verdad suprimía la libertad*.

4. **M**as estas deficiencias son justamente las denunciadas por Rosmini cuando en nombre de la *verdad del ser* (abierta e infinita como el ser mismo, patentemente manifiesta en todos los sistemas mediante el principio de no contradicción) ésta es suplantada por la verdad (o la pretendida verdad) de los *entes*, por alguna creación temporal e histórica, encubiertamente interesada, que termina alienando a los hombres y a sus mismos creadores<sup>331</sup>. Rosmini se ha opuesto a las visiones monistas. Ha repensado profundamente la ontología y la metafísica y ha propuesto concebir al ser como uno en esencia pero trino en sus formas esenciales: el ser mismo implica unidad de esencia y pluralidad de formas, la unidad y las diferencias; la *afectividad* y efectividad de lo real, la *verdad* de la inteligencia y la *libertad* de la voluntad<sup>332</sup>. Rosmini ha pensado al ser como lo que es participable en los entes finitos, que no es identificable con ellos, ni agotable en ellos.

5. **C**omo reacción al panlogismo hegeliano, ha predominado desde hace un siglo una concepción fragmentaria y práctica de la filosofía. Nietzsche ha

---

<sup>330</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966. JOLIVET, R. *Introduction à la philosophie de A. Rosmini* en *Giornale di Metafisica*, 1952, I, p. 76-105. BOZZETTI, G. *Il principio unitario della filosofia rosminiana* en *Giornale di Metafisica*, 1951, III, p. 225-233.

<sup>331</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull' Origine delle Idee*. Intra, Bertolotti, 1876, n. 1372-1378.

<sup>332</sup> Cfr., ROSMINI, A. *Teosofia*. Roma, Ediz. Nazionale, Vol. I, n. 38, 43, 103; III, n. 729, 750.

terminado escribiendo refranes, sentencias filosóficas, donde el sistema latía críticamente.

Hoy el estilo filosófico comienza a cambiar. El exceso de datos estadísticos no habla por sí solo como creen los positivistas; análisis de casos, de descripciones etnográficas, requieren en un determinado momento, que la observación dé espacio a la reflexión y a la decisión; necesita visiones de síntesis, ideas rectoras, algunos principios orientadores. Después de la ruptura del tabú anti-universalista y antisistemático, generado por el empirismo, el positivismo y el pragmatismo como rechazo a los idealismos, advertimos que existe una *nueva* filosofía al existir *una nueva concepción del ser* (o como quiera llamársele al principio primero y último de justificación de los sistemas de ideas y de acción) que tiene aplicaciones coherentemente sistematizadas para explicar los diversos sectores de la conducta humana. En este contexto, recobra actualidad el pensamiento filosófico de Rosmini.

Para Rosmini, la explicación filosófica implica la observación y la teorización, lo concreto y lo abstracto, lo particular y lo universal, lo privado y lo público, el hecho con el derecho; pero *integrado en un principio último* más allá del cual las preguntas mismas carecen de sentido y que, por esto mismo, puede llamarse filosófico<sup>333</sup>.

6. Rosmini distingue *distintos puntos de partida* en los conocimientos humanos que no deben ser confundidos sin más con el punto de partida de una filosofía.

a) Algunos estiman que el principio de la filosofía se identifica con *el principio de la existencia del hombre* en su primer desarrollo. De ese modo, los sensistas comienzan la filosofía poniendo a la *sensación* como principio, porque mediante las sensaciones de objetos externos, el hombre da sus primeros pasos en el conocimiento de la realidad. Todo viene luego explicado a partir de ese principio: lo que sea conocer, lo que sea moral, lo social, etc. Para ser fiel a este método, él debería hacerse realmente niño, no sólo estudiar como adultos a los niños, como en forma supletoria pretenden hacer hoy las psicologías genéticas. Mas aún, si este método fuese internamente posible, sólo explicaría el hecho del surgimiento del desarrollo y del conocimiento, pero no las condiciones últimas de posibilidad que caracteriza a las filosofías.

b) Otros establecen el punto de partida de la filosofía en el *origen del espíritu humano*. Mas un sistema de filosofía es un conjunto sistemático de conocimientos y no puede ser confundido con una realidad, aunque ésta sea el espíritu humano.

---

<sup>333</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Del metodo filosofico* en *Pedagogia e metodologia*. Torino, Unione Tipografico Editrice, 1883, Vol. II, p. 170. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio...o. c.*, n. 1466-1467. ROSMINI, A. *Sulla classificazione de' sistemi filosofici* en *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova, 1979, p.335-363.

c) Otros establecen que el punto de partida de la filosofía se confunde con *el punto en el cual se halla el hombre* y a partir del cual el hombre comienza a preguntarse por la filosofía. Mas el principio de una duda, de un problema, de una cuestión, no es necesariamente el fundamento y principio último de un sistema de conocimientos filosóficos.

d) Según Rosmini, el punto de partida de la filosofía como conjunto sistemático de conocimientos, no se halla en el inicio de una investigación, sino en su punto de llegada. Una filosofía es una obra consumada de reflexión, por la cual se descubre el *fundamento último de todo el sistema de conocimientos*. La filosofía comienza a ser sistema cuando establece el primer principio luminoso y fundante que ilumina y justifica coherentemente todo un sistema de conocimientos y de acciones. El descubrimiento de este principio es el resultado de la observación y de la reflexión sobre lo observado, trascendiéndolo hasta las últimas consecuencias lógicas. Para Rosmini, el punto de partida de su sistema filosófico es la *idea del ser*, esto es, el *ser en cuanto es fuente de inteligibilidad*, de comprensión de los entes al ser relacionados con el *ser* en el cual encuentran su fundamento y explicación. *Esta idea del ser no puede ser confundida con un concepto creado por el hombre*. El ser es en sí mismo inteligibilidad, por lo que genera la inteligibilidad en los hombres. No es la mente humana la que crea la inteligibilidad del ser; sino que es el *ser* con su no contradicción el que hace surgir la inteligencia humana<sup>334</sup>. Ahora bien, la *verdad*, según Rosmini, no es más que la inteligibilidad (lo inteligible de cada cosa: del ser o de los entes); por ello la idea del ser o inteligibilidad del ser es la *verdad del ser* (ser que no debe confundirse con los entes). En consecuencia, *la filosofía se funda en la verdad del ser*: éste es el principio verdadero de la filosofía, de todas las partes de la filosofía, también de la filosofía de la sociedad y del derecho<sup>335</sup>. Como la filosofía se fundamenta en el ser y no en la limitación de los entes, tampoco puede confundirse con el fundamento de una ciencia particular: con la historia que se fundamenta en una determinada idea del tiempo, con la geografía que se fundamenta en una determinada forma de graficar la tierra, o con la psicología observacional que se basa en una determinada observación de los hechos del psiquismo y se constituye en una determinada interpretación de los mismos.

El fundamento de la filosofía en cuanto es un saber sistemático se halla en el ser: su objeto es universal como el ser y sus múltiples relaciones. Por ello, la filosofía de los filósofos para hablar del real acontecer en el tiempo debe atenerse a los datos de los sentidos, a los que no puede cambiar; pero sí puede encontrarles el sentido del ser en donde los entes encuentran el suyo.

---

<sup>334</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio...o. c.*, n. 1472.

<sup>335</sup> Cfr. COMPOSTA, D. *Conoscibilità del diritto naturale in A. Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1968, n.2-3, p. 201.

La sociedad, filosóficamente considerada, no sólo es de hecho; no sólo es un hecho positivo; tiene además un ser que le da derechos. Sólo encontrando el ser pueden entenderse los hechos sociales.

#### CONCEPTO ROSMINIANO DE SOCIEDAD.

7. Los hombres, por el hecho de nacer de otros, coexisten y de ello surgen relaciones naturales (procedentes de la naturaleza humana) y éticas (procedentes de conductas libres, acordes con esa naturaleza) de respeto, de veracidad, de justicia; pero no por ello surge la relación social. Los hombres poseen deberes y derechos por ser personas, individuos éticos, aun prescindiendo de la relación social con los demás. El hombre, al asociarse, no deja de ser hombre ni pierde sus "derechos inalienables, inherentes a la dignidad humana", esto es, a la dignidad de tener una finalidad en sí mismo y no ser un medio para otros hombres<sup>336</sup>. *El ser del hombre no se agota, según Rosmini en el ser social*. La sociabilidad tiene una determinación histórica, empírica. El *ser* que constituye al hombre tiene una extensión que trasciende la relación social. Ahora bien, es del reconocimiento de ese ser que fundamenta y constituye al hombre en su determinación de donde surge el hecho moral, el deber del hombre y sus derechos, más allá del consenso o disenso social. El hombre, por ejemplo, ama su ser humano y lleva luego este amor a los demás, amando la naturaleza humana en los otros: esto compone un amor que se llama humanidad. Es un hecho moral pero no aún un hecho constitutivo de lo social<sup>337</sup>.

Sin embargo, el *ser*, al ser *lo más común a todos los entes* que lo participan en forma diversa sin agotarlo nunca, se constituye en la base de toda *comunidad* posible, de la cual la *sociabilidad* es como una manifestación externa y limitada.

Sobre la base de la comunidad del ser es posible establecer la *relación social* entre los hombres. Los hombres establecen relaciones con las personas y con las cosas. Con las cosas puede establecer una *relación de apropiación*, haciendo de las cosas un instrumento o utilidad para lograr sus fines. Por el contrario, los hombres se relacionan con las personas no básicamente en una relación de lucha de unas contra otras, sino con *una relación de cooperación y benevolencia mutua*: es esta relación la que establece el *vínculo de sociedad*.

---

<sup>336</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*. Milano, Marzorati, 1972, p. 168. ORECCHIA, R. *Persona e Società nel pensiero di A. Rosmini* en *Studium* 1963, n. 3, p. 223-230.

<sup>337</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*. Roma, Desclée, 1907, n. 428. SOTTOCOMOLA, F. *Società naturale e società civile nel pensiero di A. Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1962, IV, p. 341-359; 1963, I, p. 1-25.

"El hombre no considera a las personas como a quienes le pueden prestar una utilidad (y en este caso no las distinguiría de las cosas); sino como a quienes en cuya compañía él puede gozar de utilidades que le prestan las cosas. Las personas, así unidas entre sí, tienen una comunión de bienes: todas juntas son un fin único. Las cosas no son sino medios para la finalidad que todas las personas tienen en común, esto es, un vínculo de sociedad.

El vínculo de propiedad tiene por base la *utilidad* de la persona que se une a las cosas.

El vínculo de sociedad tiene por base la *benevolencia* mutua de las personas que se unen"<sup>338</sup>.

En la base de la sociedad existe, pues, un elemento *moral* que podría formularse de este modo: "Respetar la finalidad de la persona humana y no la tomar como un medio para ti mismo". La persona se halla en la voluntad libre e inteligente en cuanto al principio activo supremo del ser humano; y es ese principio el que no puede ser usado como medio de otra persona. Pero en cuanto el ser humano no ejerce su ser personal (no es libre y consciente, como sucede con los niños) queda sometido parcialmente al *dominio* o *señorío* de los padres o tutores, esto es, a un poder que lo limita, aunque siga respetándolo moralmente<sup>339</sup>.

8. La sociedad surge cuando hay entre los hombre una *mutua* benevolencia, un mutuo querer el bien: un *bien común*. La acción social se distingue, pues, tanto de la acción moral como de la psicológica, porque éstas son acciones de un sujeto hacia otros sin implicar necesariamente reciprocidad; mientras la *acción social* es una interacción o una acción conjunta en vistas a un bien *común remoto*, aunque produce también como *fin próximo un bien particular*, que dicho en general consiste en la satisfacción (*appagamento*) del ánimo de los socios. Esta satisfacción no consiste solo en un estado placentero; no se forma por una simple sensación, sino por un juicio sobre lo que agradablemente es poseído y sentido por nosotros; se consigue con el logro del "verdadero bien humano completo". Entre ambos fines debe haber un fundamento moral: la justicia, sin la cual no es posible la sociedad<sup>340</sup>.

"En la *benevolencia social*, pues el hombre no se olvida de sí mismo, como en la *amistad*, sino que se considera y se ama como miembro de la sociedad. Es más, él se asocia con las otras personas únicamente por la ventaja que prevé le debe venir por esta asociación. El no se apega a la asociación, no ama la sociedad, ni

---

<sup>338</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 134.

<sup>339</sup> Idem, p. 143. Cfr. ROCHE, G. *L'apprenti-citoyen. Une éducation civique et morale pour notre temps*. Paris, ESF, 1993.

<sup>340</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., n. 451-2. ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 330, 333.

ama el bien común de la sociedad sino finalmente por su bien propio, por amor de sí mismo; ama el bien de los otros no propia y necesariamente porque es un bien de los otros, sino porque lo encuentra como una condición necesaria para su bien particular. La benevolencia social tiene, pues, un origen subjetivo: *es el amor subjetivo que genera un amor objetivo*, el cual sin embargo no ocupa en el corazón humano sino un lugar secundario"<sup>341</sup>.

Si la sociedad depende de la moralidad, la política depende de la finalidad de la sociedad. "La política será un nombre vano o se reducirá al arte de mover a los ánimos de los gobernados hacia el fin de la sociedad"<sup>342</sup>. Ahora bien, de hecho la filosofía rosminiana encuentra, en la misma naturaleza humana (cuyas acciones, para ser correctas, deben ser morales), el fin de la sociedad civil, prescribiendo que este fin no pueda ser otro que *el verdadero bien humano*.

Ahora bien, el verdadero bien humano implica: a) el *bien común* y b) el *propio*; esto es: a) la *idea del ser* que es común y participable a la inteligencia de cada hombre (y con ella todos los bienes espirituales impersonales) y b) la *propia persona*, el *propio cuerpo* (y a través de él lo que se apropia sin lesionar el derecho de los demás). De aquí Rosmini hace surgir *dos leyes fundamentales de toda sociedad*: a) Los socios deben querer el bien común y concurrir a producirlo o adquirirlo con los propios actos personales y mediante cosas externas puestas en común; b) la distribución a los socios del bien social adquirido en proporción a la cantidad de la obra personal y de los bienes externos con los que cada uno contribuye<sup>343</sup>.

9. Según Rosmini, los errores sociales y políticos se reducen a esto: a *tomar lo accidental por lo sustancial*. Y esto es posible porque no se tiene bien delimitado cual es el *ser fundante*, constituyente de la sociedad.

La sociedad *doméstica* tiene un ser fundado en la tendencia natural a la unión, física y espiritual, de las personas que constituyen una familia y generalmente pueden perpetuar la naturaleza humana mediante la procreación. En este sentido se puede decir que es una sociedad natural, aunque pueda adquirir muy diversas formas en sus realizaciones concretas e históricas. Pero aún en sus variadas formas, la sociedad doméstica o familiar puede existir antes que la sociedad civil. La naturaleza humana no se opone a la sociedad; por el contrario, la naturaleza ubica al hombre, desde su nacimiento, en la sociedad familiar o doméstica<sup>344</sup>.

---

<sup>341</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 152-153.

<sup>342</sup> Idem, p. 59.

<sup>343</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., n. 462.

<sup>344</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 146.

La sociedad *civil* surge, por el contrario, de la unión de las familias en el intento de regular la modalidad de sus derechos para un bien común<sup>345</sup>, mediante un *vínculo que ellas establecen*: no es un dato natural como puede ser la atracción mutua, o la común participación en el ser inteligible de toda inteligencia por el hecho de ser inteligente. El vínculo que constituye a la sociedad civil posee cuatro características, en la relación entre los hombres, que la constituyen: la *libertad* y la *dependencia*, la *igualdad* y la *desigualdad*. Con frecuencia se ha afirmado uno de estos caracteres y se han negado los otros. De este modo, algunos afirman, por ejemplo, que todos los socios deben ser *iguales* en una sociedad, sin especificar en que sentido y dentro de que límites.

"La *libertad* social consiste en esto: que todos los socios indistintamente mantienen la razón de *fin*, y ninguno de ellos es considerado como simple *medio* para el bien de los otros. Y siendo esta dignidad de la persona la misma en cada socio, surge la *igualdad* social.

También la *dependencia* y la *desigualdad* yacen en la naturaleza de la sociedad"<sup>346</sup>.

La igualdad social, pues, es una igualdad en los derechos que se fundan en la naturaleza humana, la cual es igual en todos los hombres; pero esta igualdad no se extiende a los otros derechos adquiridos. Porque primeramente la participación del bien adquirido por la sociedad es *proporcional* a los medios personales o materiales con los que cada socio contribuye. Además, aun cuando se supusiese que todos los socios colaboran con igual cantidad de medios para conseguir el fin social, no obstante la dependencia y la desigualdad surgen todavía por otras causas intrínsecas: de la necesidad de una única administración o régimen social, por el que todas las fuerzas sociales se dirigen con armonía al fin, que para obtenerlo se requiere unidad y habilidad. De aquí la necesidad de un administrador o presidente u ordenador de la sociedad al que es necesario prestarle una obediencia acorde con las leyes elaboradas por el poder legislativo<sup>347</sup>. Para los casos de conflicto se requerirá un tribunal judicial y un tribunal político. Por esto no se confunde la libertad con la licencia, ni la dependencia social con la servidumbre. 'Somos siervos de las leyes para poder ser libres', afirmaba Cicerón.

---

<sup>345</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Filosofía del Derecho*. Padova, Cedam, 1969, Vol. V, n. 1583.

<sup>346</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., n.455-456. Cfr. ROSMINI, A. *Filosofía del Derecho*, o. c., Vol. V, n. 2082. RASCHINI, M. A. *Interpretazione del pensiero politico e giuridico di Rosmini nella storiografia attuale* en RASCHINI, M. A. *Prospettive Rosminiane*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1987, p. 257.

<sup>347</sup> Cfr. ROSMINI, A. *La costituzione secondo la giustizia sociale* en *Progetti di costituzione*. Milano, Bocca, 1952, p. 96. ROSMINI, A. *Filosofía del Derecho*, o. c., Vol. V, n. 1705.

10. Sin embargo no debe confundirse el *concepto de sociedad*, con la *sociedad de hecho* y con la *sociedad de derecho*<sup>348</sup>.

El *concepto de sociedad* contiene lo que es la sociedad en su posibilidad, en su esencia, aunque no se halle realizada, aunque aún no exista.

La *sociedad de hecho* es la sociedad realizada. A ésta el derecho, basado en la moral, le establece modos de ser. La sociedad de hecho necesita del *consentimiento* (para realizar la finalidad del bien común) de los hombres que se asocian. Entre los ciudadanos adultos, pues, y entre los ciudadanos y el gobierno que los representa *no existe una relación de señorío o servidumbre*<sup>349</sup>. En este sentido, la *sociedad de hecho* es *artificial*, en cuanto implica actos de voluntad libres, honestos, útiles y perpetuos en sus intenciones, obra de la reflexión de los ciudadanos que la fundan. Los sucesores (niños incluidos en la voluntad de sus padres, o los adultos) constituyen y perpetúan esa sociedad hasta tanto no reformen su consentimiento expresamente. Mas cuando los socios estiman que para ellos el bien común, y en él el bien particular, no se logra, pueden entonces salir de esa sociedad o emigrar, si no son positivamente deudores y si no causan daño positivo con su partida<sup>350</sup>.

La *sociedad de derecho* implica la realización de la sociedad de acuerdo con la libertad que ejerce la justicia la cual es una virtud moral, reguladora de las conductas. La sociedad nace de un vínculo de unión, libre, realizado para obtener un bien y, en este sentido es un hecho moral. De este bien moral nacen los derechos sociales, los cuales no son absolutos, sino limitados y controlados por la moral. Esta establece "que no se debe hacer un mal uso del propio derecho": ni por parte de los gobernantes ni por parte de los gobernados, para no caer ni en el *despotismo* del gobierno ni en la *insubordinación* de los súbditos.

"El súbdito se dice a sí mismo: 'Yo tengo el derecho de cuidar (*Jus cavendi*) para que no se me lesionen los derechos que tengo como hombre y como ciudadano: por lo tanto yo mismo quiero tener los ojos y las manos en la administración pública, etc.'.

El gobierno dice: 'Yo tengo el derecho de cuidar (*Jus cavendi*) para que ninguno dañe a la sociedad: por lo tanto puedo prohibir e intervenir sobre todo lo que no me agrada, puedo y debo querer meter los ojos y las manos en todas las cosas, aun las más privadas, las más secretas, sean sagradas o profanas, etc.'."<sup>351</sup>

11. Las personas, al poseer inteligencia y libertad, son sujetos morales. Poseen medios (materiales, culturales, etc.) y finalidades que son bienes para

---

<sup>348</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. V, n. 1566-1571.

<sup>349</sup> Idem, n. 1635.

<sup>350</sup> Idem, n. 1636.

<sup>351</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 173.

ellas, que ellas administran con derecho. El *derecho*, en efecto, es algo diverso de la fuerza: la *fuerza* puede defender o violar un derecho pero no lo constituye. El derecho se distingue incluso del deber: el *deber procede del objeto* de la voluntad libre, el cual le impone lo que ésta debe libremente hacer para no convertirse en inmoral. El *derecho* es una facultad de operar, protegida por la ley moral, que genera en otros el respeto de esa facultad<sup>352</sup>. Precisamente porque lo que un hombre hace es moralmente bueno, los demás deben respetar ese obrar al que tiene derecho por ser justo. La ley no hace más que formular o expresar este derecho. El hombre puede pues *ejercitar su derecho con todas las fuerzas* que dispone; pero a la inversa, *la mera fuerza no da derecho*. Todo derecho, expresado en las leyes, se basa en el hecho moral de la justicia: por eso el derecho del débil no es menos sagrado que el del fuerte. En este sentido todos los hombres son iguales ante las leyes.

12. **E**l hombre tiene, pues, deberes y derechos naturales por ser persona moral, prescindiendo incluso del vínculo social. El derecho natural y racional pertenece a toda persona, pero no toda persona pertenece a una sociedad, sino las que han querido (expresa o tácitamente) asociarse.

La sociedad civil no es, pues, la fuente de *todos* los deberes y derechos, ni la administradora de los mismos, como sucede con aquellos pensadores que reducen toda la moral a la justicia social. La perfección del hombre acorde a su naturaleza es la finalidad última de cada hombre; pero no es la finalidad de la sociedad. La *sociedad civil* tiene por objeto y *finalidad próxima* la regulación de la modalidad de todos los derechos entre las sociedades familiares, lo que es *un bien común a ellas*, para posibilitar o facilitar alcanzar como *finalidad remota* la perfección que es la finalidad última de cada persona.

"La sociedad civil es la unión de un cierto número de padres (hombres y mujeres), los cuales consienten en que la modalidad de los derechos por ellos administrados, sea regulada perpetuamente por una sola mente y una sola fuerza social, para mayor tutela y para un uso más satisfactorio de los mismos"<sup>353</sup>.

En la sociedad civil, existen ciudadanos relativos y ciudadanos absolutos. Son ciudadanos *relativos* los que están representados por los padres o tutores, esto es, los niños o incapacitados mentales. Son ciudadanos, *absolutamente* hablando, los propietarios (que como mínimo posean libre y conscientemente su naturaleza) en relación a otros miembros de esa sociedad y no en relación a sus padres. Los ciudadanos *absolutos* constituyen la sociedad activa

---

<sup>352</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. I, p.107.

<sup>353</sup> Idem, Vol. V, n.1612. Cfr. ROSMINI, A. *La Costituente del Regno dell'Alta Italia*. Roma, Tip. Italo-Irlandese, p. 57.

y gobernante, donde no se haya todavía constituido una forma especial de gobierno.

13. La sociedad civil tiene por finalidad la *regulación de la modalidad* de todos los derechos de las personas. No puede por lo tanto suprimir los derechos de las personas y, en cuando al regular la modalidad de los derechos afecta a las personas, el gobierno civil debe consultar a las mismas ante de regular esta modalidad. Los ciudadanos son en realidad los soberanos, por poseer como personas una dignidad soberana. El gobierno ejecuta, legisla, enjuicia *la regulación de la modalidad* de todos los derechos<sup>354</sup>. Dado que regula la modalidad de todos los derechos la sociedad civil es la sociedad *suprema*. Dentro de ella pueden existir otras sociedades menores (deportivas, artísticas, culturales, etc.) que regulan la modalidad de *algunos* derechos, pero no todos. Lo que se iguala, entonces, ante todos los socios es la uniformidad de las leyes en la regulación de los derechos, no a las personas en sí mismas o en sus propiedades<sup>355</sup>. Mas cuando el gobierno (sea ejercido por una persona, sea por la mayoría) establece deberes y derechos más allá de esta regulación de la modalidad de los derechos, se genera el despotismo o absolutismo del poder. Rosmini advertía la posibilidad de despotismo también en las mayorías contra las minorías, en las cámaras contra los ciudadanos a los cuales deberían representar, en la misma sociedad civil contra las otras sociedades, absorbiéndolas y suprimiendo las individualidades. "El despotismo no es otra cosa que la injusticia del poder"<sup>356</sup>.

14. Al ser la sociedad *civil* la reguladora de la modalidad de todos los derechos, es legítimamente *poseedora de la fuerza de coacción prevalente*, para cumplir su finalidad que es el bien común. La prevalencia de la fuerza es una característica de la sociedad civil. Esta fuerza debe ser la suficiente para regular con justicia la modalidad de los derechos de los ciudadanos; pero no es necesario que sea una fuerza prevalente física solamente; sino es suficiente que prevalezca por la fusión de varias fuerzas: la moral, la intelectual (la buena opinión de los ciudadanos sobre los gobernantes, la inteligencia y eficiencia de éstos para solucionar los problemas sociales, etc.). Cuando éstas faltan los gobiernos necesitan acrecentar sus fuerzas *materiales* para prevalecer sobre sus opositores<sup>357</sup>.

15. El bien *común*, que es el objeto de la sociedad civil, no puede confundirse con el bien *público*.

---

<sup>354</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*, o. c., Vol. I, n.1622

<sup>355</sup> ROSMINI, A. *Uniformità delle leggi* en *Opuscoli Politici*. Roma, Città Nuova Editrice, 1978, p. 172-173.

<sup>356</sup> ROSMINI, A. *La Costituente del Regno dell'Alta Italia*, o. c., p. 82, 84.

<sup>357</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*, o. c., Vol. V, n. 1641-1642.

"El bien común es el *bien de todos los individuos* que componen el cuerpo social, y que son sujetos de derecho. El bien público, por el contrario, es el *bien del cuerpo social* tomado en su totalidad, o bien según la manera de ver de algunos, en su organización...

El principio de bien público que sustituye el del bien común es la utilidad que sustituye la justicia; es la política que, tomando el derecho en sus prepotentes manos, hace el gobierno que más le place"<sup>358</sup>.

Con el bien *público* se busca el bien de algunos, no el de todos, por lo que la sociedad que se rige por este principio va contra su propia naturaleza. En Esparta, por el bien público se despeñaba a los niños físicamente defectuosos, para obtener una sociedad robusta. El bien público o del cuerpo social en su conjunto, suele residir en los ciudadanos que tienen en sus manos la autoridad y toma diversos nombres en diversos sistemas de gobierno: el bien del cuerpo social en la democracia se llama *mayoría*; en la aristocracia se llama *familias nobles* gobernantes; en la monarquía se llama el bien de la *familia del monarca* y de las familias unidas a él. La cosa es comprensible, pues lo que importa al bien general del cuerpo social es indudablemente el bien de aquella parte de la cual depende la constitución, la vida y el movimiento social y que suele ser la que tiene la *autoridad* social. El bien público sólo tiene valor moral si está *ordenado al bien común*, como la parte se ordena al todo, y vale como parte en tanto y en cuanto se ordena al todo. De este modo, el bien público no puede sacrificar ningún derecho de los individuos (cuya totalidad constituye el bien común) sin ser compensado en su valor. No es justo matar a un inocente para que no muera todo el pueblo, porque *en este acto el bien común se degrada*, pues este bien común consiste en la defensa, por parte de la sociedad, de todos y cada uno de los derechos de las personas<sup>359</sup>.

"El *bien verdadero*, al cual debe tender la sociedad de los hombres, debe ser el *bien humano*, lo que es definitivamente bien para la *naturaleza humana*, lo que es conveniente a todas las exigencias de esta naturaleza, de manera que esta naturaleza lo apruebe y lo apetezca enteramente"<sup>360</sup>.

La sociedad no debe proponerse primeramente dar felicidad a los hombres, sino ayudar a que estos alcancen su finalidad propia, la cual es el bien propio de la naturaleza del hombre (fin remoto y bien común de la sociedad). Este bien dará como resultado la felicidad a cada uno que lo alcanza y en la

---

<sup>358</sup> Idem, n. 1644, 1647. GAGLIO, A. *Sulla distinzione tra bene comune e bene pubblico* en *Rivista Rosminiana*, 1943, I-II, p. 43.

<sup>359</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. V, n. 1661.

<sup>360</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 188.

medida en que lo alcanza (fin próximo y propio). La sociedad tiene pues una finalidad primeramente moral y solo, como resultado de ésta, una finalidad eudemológica.

Por otra parte, el bien útil honesto de la sociedad no debe ser distribuido en forma igualitaria, sino en forma *proporcional* a lo que cada uno aporta a la sociedad. Si uno ha puesto cien y otro ha puesto en común uno, no pueden recibir igual ganancia. La igualdad absoluta, así entendida, lleva a una democracia injusta<sup>361</sup>.

16. La distribución *igualitaria* de los beneficios sociales sustituye la justicia por la utilidad y puede llegar a justificar la tiranía de una mayoría que aporta menos sobre una minoría que aporta más. Esta mayoría establece frecuentemente el principio que todo debe decidirse con pluralidad de votos.

Por el contrario, la finalidad de la sociedad civil se halla en la regulación de la modalidad de todos los derechos de los socios, no igualando la utilidad de los socios, sino en la tendencia a igualar *la cuota parte de utilidad* que de la gestión social puede derivarse, salvo lo tocante a la justicia, la cual no puede ser arbitraria o proporcional en la aplicación de las leyes. Tal es el bien común adecuadamente distribuido<sup>362</sup>. La justicia no puede aplicarse o distribuirse según la mayoría de los votos o la mayor cantidad de los bienes aportados, como puede hacerse en el poder administrativo.

17. La sociedad civil no tiene un poder señorial que domina a sus súbditos como a siervos, ni un poder lucrativo, sino solo un poder benéfico. En ella los socios han puesto en común el derecho de regular la modalidad de los propios derechos y tributos que forman un fondo común. Se trata de una *sociedad polícuota*, compuesta por miembros que aportan más o menos y recaban beneficios en forma proporcional, excepto en la aplicación de las leyes que es igual para todos. Esto hace que la sociedad civil tenga una desigualdad material y una igualdad formal. También hace posible que se distinga a las *personas reales* de las *personas jurídicas*<sup>363</sup>.

La relación entre el señor y los siervos no es propiamente una relación social, sino una relación de poder; y no establece entre ellos, hablando con propiedad, una sociedad en la medida en que se suprime la libertad<sup>364</sup>. El siervo

---

<sup>361</sup> Idem, n.1651. Cfr. ROSMINI, A. *Sulle leggi civili che riguardano il matrimonio de' cristiani*. Roma, Forzani, 1902, p. 66.

<sup>362</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., n. 1653, 1688.

<sup>363</sup> Idem, n. 1696-1698. Cfr. GIORGIANNI, V. *Societas Personarum* en *Giornale di Metafisica*, 1953, III, p. 305-311.

<sup>364</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 145.

está obligado a trabajar para el bien del señor y *no para un bien común* al siervo y al señor.

18. "La sociedad, pues, por su naturaleza excluye la servidumbre...La sociedad supone la *libertad*: las personas en cuanto son socias, son libres"<sup>365</sup>. Dado que todos los socios son libres, en eso consiste la igualdad social. Pero la *libertad* de la sociedad es un efecto de la *verdad* (no del engaño) en las relaciones entre los hombres por lo cual se reconoce a cada uno como finalidad de la sociedad, y el reconocimiento de esta verdad genera la *justicia*. La justicia debe ser sostenida, si es necesario, con la fuerza; pero no es la fuerza la que constituye la justicia<sup>366</sup>. La verdad, la libertad y la virtud de la justicia constituyen la sociedad interna, invisible, el alma de la sociedad, la ley constituyente de la sociedad externa y visible. Toda la sustancia de la sociedad humana es interna y está en los espíritus; pero ésta requiere la sociedad externa como el cuerpo requiere al alma, y en la interacción ambos mutuamente se perfeccionan.

La *libertad social* es un derecho, una actividad que el socio puede moralmente ejercer y debe ser respetada por los demás; ella consiste en el hecho de que todas las personas asociadas mantienen la razón de *fin*, y no pueden ser consideradas como *medios* para otro hombre.

Si se pretendiese que las personas reales fueran iguales, se entendería mal el vínculo social. En la misma naturaleza de la sociedad yace la *igualdad de la finalidad* por la cual los socios se asocian y la *desigualdad de los que se asocian*, aportando en forma desigual al fondo común<sup>367</sup>.

18. Pero aunque la sociedad civil implique igualdad y desigualdad, no debe por ello ser vista rousseaunianamente como si todo lo bueno se hallara en el hombre y todo lo malo en la sociedad. La sociedad es un sagrado depósito que conserva y transmite los medios (en particular el habla, la administración de la justicia) para el desarrollo de las facultades de las personas y para el perfeccionamiento de las mismas. Pero el ser del hombre no se agota en la sociedad: el hombre necesita bienes comunes y bienes privados.

Es necesario elaborar una filosofía que tenga en cuenta al *hombre entero*, con las exigencias de su corazón y las de su naturaleza. Es necesario pensar a la sociedad doméstica y a la civil con una finalidad amplia, esto es, que

---

<sup>365</sup> Idem, p. 155. Cfr. GIORGIANNI, V. *Inviolabilità della persona umana in Rosmini* en *Sophia*, 1950, II, p. 223-238.

<sup>366</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 164. Cfr. EVANDRO, B. *Ética social e filosofía della politica in Rosmini*. Milano, Pubblicazioni dell'Università Cattolica, 1992.

<sup>367</sup> MARCHELLO, G. *Libertà e uguaglianza nel progetto di "Costituzione secondo la giustizia sociale" di A. Rosmini* en AA. VV. *Studi in memoria di Gioele Solari*. Torino, Ediz. Ramella, 1954, p. 357-374. Cfr. JOLIVET, R. *De Rosmini à Lachelier*. Paris-Lyon, Ediz. Vitte, 1953.

posibilite alcanzar el *verdadero fin humano*, indicado por su naturaleza, y no sólo alguna finalidad particular<sup>368</sup>.

#### ORIGEN Y EDADES DE LA SOCIEDAD.

19. El origen de la sociedad es múltiple porque la sociedad presenta dos aspectos: a) Si se la considera como un conjunto de hombres con derechos separados, entonces la sociedad surge con el consentimiento tácito o explícito de un contrato social. b) Si la sociedad es considerada como un poder que administra la modalidad de los derechos, entonces la sociedad surge con el origen de los gobiernos, como es la paternidad, la fuerza prevalente, etc. Mas este segundo caso signa más bien el origen de la política<sup>369</sup>.

La sociedad tiene, pues, su origen preciso en un *consentimiento*, tácito o expreso, por el cual los individuos se reúnen para obtener un *bien común* que los beneficia a *todos y cada uno* según lo que aportan a la sociedad. A veces la sociedad se origina estimulada por un bien que adviene en forma común: una propiedad común. Los hombres deben entonces reconocer y consentir en una comunión motivada por un bien común (un territorio, una presa, una herencia). El *estímulo* lleva a la realización de hecho de la sociedad; pero el *consentimiento* es el modo jurídico con el que se forma el vínculo social<sup>370</sup>. Cuando la sociedad surge motivada por una conquista violenta, nace de un estado de señorío: en esta sociedad algunos conquistadores formarán la sociedad con un consentimiento libre; pero muchos hombres seguirán en estado de servidumbre y no formarán la sociedad, por no participar con un consentimiento libre.

La sociedad tiene, en consecuencia, en su naturaleza, dos elementos: a) la *seguridad de todos los derechos* (individuales, domésticos y sociales) de los que se asocian y, b) la más *amplia libertad* posible para ejercerlos. Esto constituye el *fin próximo* de la sociedad, y posibilita y ayuda a alcanzar el verdadero bien humano (y como consecuencia de él, la felicidad relativa al bien alcanzado) que es el *fin remoto* de la sociedad<sup>371</sup>.

---

<sup>368</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 202-203. FACCHI, G. *Rosmini la questione del fine della società civile* en AA.VV. *La problematica politica-sociale nel pensiero di A. Rosmini. Atti dell'incontro internazionale rosmiano*. Roma, Fratelli Bocca, 1955, p. 294-298.

<sup>369</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. V, n. 1743-1744.

<sup>370</sup> Idem, n. 1897, 1928-1935.

<sup>371</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 212, 233, 236. Cfr. ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. III, n. 143, 145. ANTONELLI, M. *Per una impostazione moderna del problema della società* en AA.VV. *Persona e società*. Padova, Liviana, 1951, p. 392-415.

De hecho raramente se da un vínculo social puro. A éste suele acompañarle o precederle un vínculo señorial, donde gobierna un señor a sus siervos, los cuales no son totalmente libres.

En consecuencia, la *mejor constitución de la sociedad civil* es la que más armoniosamente concilia la libertad privada con la autoridad del gobierno, de modo que, por un lado, se conserve la autoridad necesaria al funcionamiento social y, por otro, cada ciudadano pueda ejercer la mayor libertad jurídica posible. Es ésta *una opción por la libertad*, un sano liberalismo. Por el contrario, no parece ser la mejor constitución de la sociedad aquella en la que los ciudadanos son despojados de sus libertades, y el gobierno las recibe todas en depósito, con la obligación de disponer las cosas de modo que todos los hombres sean felices, obligación que no puede ni debe tener sanción alguna<sup>372</sup>.

20. Rosmini piensa el origen de la sociedad civil a partir de la sociedad doméstica. Ésta es gobernada por un padre. Al morir, los hijos después de un cierto tiempo forman diversas familias, generando una *situación antecedente* al origen de la sociedad civil. En este período, la caza, la pesca, el pastoreo son las formas de subsistencia; no se dan verdaderas uniones civiles, sino en *forma pasajera e imperfecta*, sobre todo cuando las tribus tienen necesidad de una defensa común. El más valiente es entonces el que gobierna en la guerra y con ésta termina su poder.

El desarrollo del intelecto se acrecienta con el operar. Los criterios de lo bueno y lo malo están dados por el placer y el dolor en el hombre primitivo. Sin embargo, si el hombre no está corrompido "no tiende al placer como a su finalidad, ni huye del dolor como al sumo mal: él tiende a una buena manera de ser, a un buen estado de su naturaleza toda, y el placer y el dolor le sirven de signos y siguiéndolos él cree llegar fácilmente a lo que desea"<sup>373</sup>. Por el contrario, el hombre primitivo, con un débil desarrollo y dominio del intelecto y casi inactivo, ligado a la vehemencia de las sensaciones, podía ser llevado más fácilmente por el excesivo abuso de los placeres físicos actuales, siendo esto un índice de la corrupción de la naturaleza y sociedad humanas. El instinto animal o natural corrompido lleva a mantener el placer actual (como el beber licores) hasta la misma destrucción del buen estado corporal. Un instinto sano tiene por constante el seguir el placer no como una finalidad en sí misma, sino como un índice de lo que es saludable y hasta es capaz de privarse de ciertos placeres para mantener ese estado armoniosamente saludable. El amor a la libertad es más bien, en los primitivos, una imprevisión de sus actos y un ejercicio presente de

---

<sup>372</sup> ROSMINI, A. *Il Comunismo e il Socialismo* en *Opuscoli Politici*, o. c., p. 96. DI NICOLA, D. *Il Problema del Diritto nell'Antropologia di Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1987, n. 4, p. 403.

<sup>373</sup> ROSMINI, A. *Filosofia de la politica*, o. c., p. 238.

la espontaneidad. Sus sentimientos son fortísimos (como el de la hospitalidad y la venganza) y su reflexión escasa.

"De donde la voluntad colectiva de esta gente no sólo no es social, sino contraria a la sociedad, considerando a la sociedad como a un mal, porque mal es para ella el uso del entendimiento que la sociedad exige"<sup>374</sup>.

En este contexto, es difícil suponer que la *corrupción* comenzase con la sociedad civil, suponiendo la sociabilidad mayor desarrollo intelectual. El proponerse una finalidad, y el tener presente en forma reflexiva las acciones, es considerado como un medio para alcanzar esa finalidad.

21. Rosmini considera que la historia de las sociedades, desde un punto de vista filosófico y antropológico, se puede dividir en cuatro<sup>375</sup> grandes etapas:

a) La primera consiste en dar existencia sustancial de la sociedad: la *fundación* y las *primeras legislaciones*. Se aprecia a la persona sana y robusta. Es una etapa moral y fundamentalmente patriótica, vuelta a buscar la finalidad última de la sociedad. La finalidad práctica consiste entonces en la *sociedad misma*.

b) En la segunda edad social, los asociados buscan lo accidental sin preocuparse de lo sustancial de la sociedad. La pompa, el esplendor se añade a la grandeza. La sociedad se vuelve hacia su finalidad próxima. Se aprecia la libertad y la independencia. Se trata no ya de defenderse, cuanto de conquistar y aumentar la fuerza y el poder. Se busca la utilidad y la esclavitud de las personas extranjeras. Se aprecia más la propiedad que la benevolencia social. Se celebran las grandes empresas militares de conquista; las virtudes (en especial la avidez de gloria) se hacen clamorosas y las verdaderas virtudes sociales se atenúan. La riqueza se compensa con la potencia. La finalidad práctica de la sociedad consiste entonces en aumentar el *poder*.

c) En la tercera edad social, la sociedad se hace más envidiada que fuerte. Se pierde de vista la finalidad sustancial de la sociedad (el verdadero bien humano). Surge un espíritu público de ligereza y atrevimiento, y se inicia la época de la decadencia y de la corrupción generalizada. Se desean riquezas y para ello se recurre primero al trabajo y a la industria, pero luego al hurto y a la rapiña. La sociedad se hace potente y ociosa, ama las riquezas sólo como medio para el lujo y los placeres. La finalidad práctica consiste entonces en alcanzar las *riquezas*. Si la potencia y las riquezas son el resultado de la justicia, del trabajo y de una sana economía no corrompen a los pueblos, pero cuando son el resultado de la rapiña generan corrupción.

---

<sup>374</sup> Idem, p. 241.

<sup>375</sup> Idem, p. 91, 244. Cfr. ROSMINI, A. *Sulla Statistica en Opuscoli politici*. Roma, Città Nuova Editrice, 1978, p. 78. AA.VV. *Rosmini e la storia*. Stresa-Milano, Sodalitas-Spes, 1986. BIANCHI, A. *Il concetto di storia in Antonio Rosmini*. Piacenza, Colegio Alberoni, 1941.

d) En la cuarta edad social, los ciudadanos se ocupan de objetos frívolos y comienzan a recibir arremetidas de sus enemigos que hacen peligrar su misma existencia. La sociedad entra en crisis. El egoísmo devora toda benevolencia y solidaridad social. La sociedad existe exteriormente, pero interiormente ha muerto. De hecho no cumple su finalidad. Los nietos dilapidan los bienes de sus abuelos. O bien, las sociedades, de ricas, se hacen aceleradamente pobres, con una finalidad práctica que consiste en los *placeres*. O bien, la sociedad posee fuerzas y suerte para resistir los embates, y después de horribles convulsiones se purifica y renueva. En este caso la sociedad avanza pero al precio de angustias mortales, de sacrificios cruentos e innumerables víctimas.

22. **S**e puede decir que la humanidad tiene una constante tendencia a abusar de la fuerza, de la grandeza y de los bienes materiales si no practica la *búsqueda de un bien absoluto* que trascienda la inmediatez de la vida humana. Esta primera carencia es la causante de la corrupción y de la búsqueda de la fuerza, la riqueza o los placeres como finalidades en sí mismas. La segunda carencia que advierte Rosmini es la *carencia del uso* de la inteligencia: "Si la inteligencia permanece activa en las masas la sociedad es posible"<sup>376</sup>. Si bien los hombres son inteligentes por la propia naturaleza humana, no todos los hombres hacen *uso* de ella. El uso de la inteligencia no es innato, sino resultado del propio dominio armónico de las posibilidades de relacionar los medios con los fines, de la propia educación.

Rosmini establece *cuatro criterios* para advertir el mayor o menor *uso* de la inteligencia:

1) Criterio numérico. Posee un uso mayor de la inteligencia quien puede extenderla a un número mayor de objetos, o a un objeto más complejo y múltiple. Complejidad cuantitativa y cualitativa.

2) Criterio espacial. Posee un mayor uso de la inteligencia quien domina un objeto más lejano del sujeto inteligente y de los otros objetos de los cuales se ocupa la mente. Abstracción espacial.

3) Criterio temporal. Posee mayor inteligencia quien puede retener en la mente y con la voluntad un objeto por más tiempo. Dominio de la atención y de los fines.

4) Criterio de abstracción. Posee más inteligencia quien domina un objeto más general o abstracto. Dominio de la abstracción sistemática de los conocimientos.

23. **P**ara que exista *la sociedad se requiere un uso de la inteligencia* que supere los objetos físicos o materiales y el lenguaje referido a ellos. Se requiere

---

<sup>376</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 258.

poder prever, tener libertad de mente para conjeturar cosas lejanas, finalidades remotas.

La sociedad civil, en su primera edad, no hace un gran uso de la inteligencia, pues tiene ante sí pocos objetos que considerar; pero la inteligencia es entonces sana y moral; se preocupa por pensar en las finalidades, aunque no piensa aún abstrayendo los medios para lograrlos. No se propone el engaño ni la rapiña.

En la segunda edad, la sociedad civil pone en movimiento la máxima cantidad de inteligencia: desea poder, gloria y prosperidad. El gobierno necesita siempre mucha inteligencia para gobernarse por sí mismo y engrandecerse. La agricultura, luego las artes, las manufacturas y después el comercio requieren creciente uso de ideas abstractas de la inteligencia en las masas. "Solo el comercio ejercido en grande produce una dosis de inteligencia" sobre los medios, suficiente para la sociedad civil.

En la tercera edad, el uso de la inteligencia se extiende a numerosos objetos. Las artes se multiplican, exigen el dominio de no pocas ideas abstractas y "sus invenciones contienen un progreso indefinido". El creciente comercio exige mayor previsión. La industria exige esfuerzos coordinados y subordinados, para lograr los fines. Se piensa en los medios pero aún no se olvidan las finalidades.

En la cuarta edad, crece la corrupción y se estanca el uso de la inteligencia. Según Rosmini, las inteligencias primitivas o salvajes se hallan al inicio y al final de la sociedad. Al principio la inteligencia no posee gran movimiento y abstracción referida a finalidades remotas y espirituales. Al final, en la decadencia de las sociedades, la inteligencia sigue con gran movimiento como aprovechando la herencia del lenguaje y de los bienes adquiridos; pero no piensan propiamente con originalidad, y usan la inteligencia para llevar la corrupción al extremo refinando los placeres sensuales e inmediatos, que generan primero delirio y furor y luego apatía. En las sociedades decadentes, los sentidos se irritan, la inteligencia se adormece y se trata de evitar intolerables fatigas. Se genera un odio contra los principios de la razón y un sentimiento atroz que querría anularlos. Entonces la masa de los hombres más que razonar delira ante los objetos a los que les presta atención; sin embargo se cree más sabia que sus antepasados a los que desprecia y ridiculiza. Se desprecia las ciencias acerca de las finalidades<sup>377</sup>.

24. La sociedad civil es exterior e interior, cuerpo y alma. La sociedad externa perezca por la violencia, pero sólo cuando antes ha perecido la sociedad interna. La sociedad interna, invisible, perezca primero, no bien ella no tiende más al fin último que le es esencial. Esto puede suceder principalmente por tres cau-

---

<sup>377</sup> Idem, p. 263-268, 474-476.

sas: a) Por defecto de la ley social, si los gobernantes no proponen medios adecuados para lograr el fin común. b) Por la voluntad corrompida de los mismos socios que pierden de vista el bien común humano (finalidad última). c) Pérdida la sociedad interna, invisible, cada uno de los socios piensa en usar "a la sociedad para su propio provecho particular, casi como en competencia, sometiéndola a rapiña, no interesándose nadie más en el bien común ni en la existencia de la misma sociedad: todos evitan los pesos sociales, todos quieren las ventajas, las cuales no se dividen sino se roban"<sup>378</sup>.

El mayor obstáculo que se encuentra en la humanidad para asociarse y constituir sociedades civiles se halla en el *egoísmo* de las familias o grupos, en los cuales se llega al gobierno por el poder y no por elección libre.

25. **A**l pensar en el *progreso social*, se debe tener en cuenta dos aspectos: a) el perfeccionamiento ordinario y continuo; b) los accidentes extraordinarios que perturban, aceleran o retardan ese perfeccionamiento.

El progreso ordinario depende de la *calidad* de vida de las masas. El progreso accidental, se debe a la actividad de ciertos individuos<sup>379</sup>. El progreso no puede medirse por el crecimiento de la población, ni por la riqueza material de los ciudadanos de las que se puede servir el estado: esto sería reducir las personas a medios para el estado.

"Para nosotros el hombre no es sólo ciudadano: antes de ser ciudadano, él es hombre, y este es su título irrenunciable de nobleza, esto lo hace mayor que todo el conjunto de cosas materiales que componen el universo"<sup>380</sup>.

El *progreso social* se mide por la *calidad de vida* de sus ciudadanos: esto es, en proporción con los medios de subsistencia y de educación de sus habitantes, lo que implica la adquisición de bienes morales y eudemológicos. En una buena sociedad ni siquiera uno solo puede ser sacrificado al bien de todos los demás. En una buena sociedad, la justicia social es completada con la benevolencia social la cual no se puede exigir en justicia. La sociedad civil progresa realmente si existe un progreso en el desarrollo de la humanidad<sup>381</sup>; pero no de la humanidad en abstracto, sino en la calidad de vida de los hombres concretos.

---

<sup>378</sup> Idem, p. 304.

<sup>379</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Derecho*, o. c., Vol. V, n. 1852.

<sup>380</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 365. Cfr. CARAMELLA, S. *La filosofía dello Stato nel Risorgimento*. Napoli, Humus, 1949.

<sup>381</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Derecho*, o. c., Vol. V, n. 1904. Cfr. ROSMINI, A. *Saggio sulla definizione della ricchezza*. Pescara, Paoline, 1964, p. 40.

"El progreso debe ser 'real', pues de otro modo no sería progreso; pero es real si es íntegro, si abraza a todo el hombre, implicando el aporte de las facultades - como la simpatía, la imaginación, la inspiración- que de otro modo nos veríamos tentados de dejarlas 'pasivamente' ser alimentadas por los 'objetos'. Nada de lo que el hombre intenta, proyecta, organiza y traduce en obras, puede ser juzgado 'real' adquisición si no se resuelve en un incremento de la satisfacción humana"<sup>382</sup>.

El hombre al ser libre es responsable del progreso individual y social. La responsabilidad es una singular forma de atención espiritual dirigida a la naturaleza humana en la medida en que ella permanece como el criterio de fondo para nuestros juicios. El progreso también puede frustrarse por nuestra abdicación moral y falta de participación en el hecho social. Precisamente porque el progreso es integral, no puede ser progreso individual y social verdadero sin verdad, ni progreso justo sin justicia. Pero, por otra parte, el progreso *humano*, individual o social, sólo puede ser progreso si es *moral*<sup>383</sup>.

#### NATURALEZA POLÍTICA DE LA SOCIEDAD.

26. **D**ado que la *sociedad* se constituye con el libre consentimiento de los socios que se avienen a ceder no sus derechos naturales sino la modalidad de ejercer los mismos, el *gobierno político* surge con la sociedad.

La *política*, considerada como ciencia, tiene el oficio de determinar la naturaleza de la sociedad civil y el fin propio de la misma, de estudiar además el concepto de gobierno civil, y de determinar los medios que posee y la manera de usarlos lo más convenientemente posible<sup>384</sup>.

La política enseña a conducir a la sociedad para que obtenga su finalidad próxima. La *filosofía de la política*, por su parte, enseña a ordenar la finalidad próxima de la sociedad civil a la finalidad remota y última (el verdadero bien humano y, en consecuencia, la felicidad). La política implica previamente a la

---

<sup>382</sup> RASCHINI, M. A. *Rosmini e l' Idea di Progresso*. Genova, Sodalitas, 1986, p. 27. Cfr. GRAY, C. *L' idea di progresso nella filosofia di A. Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1958, p. 104-11; 1959, p. 83-94. BURY, J. *La idea de progreso*. Madrid, Alianza, 1987.

<sup>383</sup> ROSMINI, A. *Autonomia dello Stato* en *Opuscoli Politici*, o.c., p. 141. Cfr. ROSMINI, A. *Epistolario Filosofico*. Trapani, Cebeles, 1968, p. 535. DARÓS, W. *Ética y Derecho según Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1992, n. 1, p. 15-26.

<sup>384</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 53. ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. V, n. 1743-1744. CABOARA, L. *Sulla filosofia politica di Rosmini* en *Rivista Internazionale di Filosofia Politica e Sociale*, 1963, Aprile, 213-227. ROSSI, G. *Il pensiero politico di Rosmini* en AA.VV. *Studi Rosminiani*. Milano, Bocca, 1940, p. 145-174.

ética (que determina la naturaleza del bien, de la justicia) y al derecho (que establece la naturaleza del derecho basado en la justicia). Una política inmoral o injusta deja por ello mismo de ser política.

La política es una ciencia de la práctica: como ciencia investiga los medios útiles para que la sociedad alcance su finalidad; pero esos medios no pueden ser inmorales e injustos.

27. El consentimiento que hace surgir la sociedad, hace surgir también un poder para administrar la modalidad de los derechos de los socios. Dicho poder, en cuanto es supremo, se llama *soberano*. El que ejerce ese poder es por necesidad *legislador, conductor y juez*<sup>385</sup>. El poder se organiza mediante una constitución y ésta debe *respetar la naturaleza y razón de la humanidad*. Todo despotismo (el de los gobernantes o el de las mayorías) tiene por raíz la negación de los derechos de la naturaleza y de la razón humanas. Es un error creer que de la voluntad del pueblo proceden todos los derechos y deberes: de ella procede sólo la formulación de los mismos<sup>386</sup>.

El poder soberano debe ser ocupado, pues nadie tiene la soberanía por naturaleza. *Pueblo* no es cualquier multitud, sino la que se reúne en la búsqueda de un bien común. Si el pueblo quiere ser soberano debe ocupar ese poder: cuando los que pueblan se reúnen como socios y deliberan sobre el modo de regular en común la modalidad de sus derechos, entonces la soberanía del pueblo está instituida y ocupada. Esa ocupación es una *democracia*. La democracia rigurosa quizás jamás ha existido por mucho tiempo. En ella se tiene por cosa equitativa que todo se decida por mayoría de votos, pero entonces la minoría de los votantes es frecuentemente sacrificada a la mayoría.

Cuando uno solo, por el contrario, asume la iniciativa de ejercer el poder, sea por tradición heredada, sea de hecho, y los demás con consentimiento expreso o tácito aceptan esa ocupación, se constituye la *monarquía*. Si, por otra parte, algunos no desean tener tal cuidado y otros aspiran a gobernar y ocupar la soberanía tienen igualmente derecho. Surge entonces una *oligarquía*. El gobierno es una carga pública, un servicio, pero también un bien para quien lo ejerce. En principio es un derecho de todo socio que lo solicita; pero debe

---

<sup>385</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Derecho*, o. c., Vol. V, n. 1787. ROSMINI, A. *La costituzione secondo la giustizia sociale* en ROSMINI, A. *Progetti di costituzione. Saggi editi ed inediti sullo stato*. Milano, Bocca, 1952, p. 76, Art. 34. BRUNELLO, B. *Dal sistema all'etica e al pensiero politico*. Bologna, Patron, 1963.

<sup>386</sup> ROSMINI, A. *La costituzione secondo la giustizia sociale*, o. c., p. 85-86. Precisamente porque se debe respetar la naturaleza y razón humana en cada ciudadano, Rosmini solicitaba, más de cien años antes del Concilio Vaticano II, la *libertad de conciencia* para que cada creyente "ejercite las leyes de la propia religión" (p. 89), siempre que no atenten contra los deberes morales entre los hombres (p. 161).

mediar siempre "el tácito o expreso consentimiento de los otros que no quieren, no piensan o no saben o no pueden tener parte en el gobierno"<sup>387</sup>.

Mas sea la que fuere la forma que asume el gobierno civil, éste es benéfico para los gobernados si se restringe a regular sólo la *modalidad* de sus derechos, si no suprime los derechos de las personas. El derecho de los asociados es el objeto de las *obligaciones políticas*; la modalidad de esos derechos constituye el objeto de los *derechos políticos*. El gobierno civil es, por el contrario, un despotismo si dispone de los derechos de los gobernados. Este fue el gobierno de las naciones antiguas, el cual se extendía cuanto era su fuerza, de modo que el gobernante se convertía en señor y subyugaba a sus súbditos. Los gobiernos de la antigüedad creyeron tener un poder ilimitado respecto del bien general e invadían los derechos de los socios. La salvación de la república se convertía en la suprema ley, en la razón del estado<sup>388</sup>. El estado es la organización jurídica de la sociedad civil y es un instrumento para ella, y no a la inversa. La sociedad está al servicio de las personas que se asocian y el estado al servicio de la sociedad. El absolutismo es la subversión de este orden.

Los gobiernos de la antigüedad poseyeron siempre un sentido señorial de subyugamiento de las personas. Por el contrario, el gobierno civil y la sociedad civil existen en la medida en que respetan a las personas como poseyendo una finalidad propia y no las usan como un instrumento de sus poderes.

No obstante, el realismo de Rosmini (encargado, en 1848, de misiones diplomáticas del reino del Piemonte ante los Estados Pontificios regidos por Pío IX) no buscaba un estado político perfecto. Combatió, en ese sentido, tanto el *perfeccionismo del estado* deseado por el idealismo alemán, como la *omnipotencia del estado* incubada en el Iluminismo francés y el socialismo utópico<sup>389</sup>. Veía como relativamente mejor, en su época y para su época, "en la condición de hecho" en que se hallaba Italia, *una constitución con justicia social*, donde el estado fuese regido por un gobierno *monárquico o republicano* (con un monarca o un presidente a la cabeza), *atemperado por las leyes generadas por diputados del pueblo* divididos en dos cámaras, con dos tribunales de justicia (uno para el derecho privado y otro para el social); y con un supremo *tribunal político*, nombrado por el pueblo con voto universal, renovable cada diez años, que custodia-

---

<sup>387</sup> Idem, n. 1802, 1786.

<sup>388</sup> Idem, n. 1808, 1707. Cfr. ROSMINI, A. *Indipendenza dello Stato dalla Chiesa* en *Opuscoli politici*, o. c., p. 126. MORRA, G. *Un aspetto un po' nuovo del pensiero politico di Rosmini* en *Charitas. Bolletino Rosminiano Mensile*, 1993, n. 6, p. 186-188.

<sup>389</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Ragionamento sul comunismo e socialismo*. Padova, Cedam, 1948, p. 21. MURATORE, U. *Una "lettura" di Rosmini*. Stresa, Centro Studi Rosminiani, 1986, p. 92. MONDOLFO, R. *Il pensiero politico nel Risorgimento Italiano*. Milano, Nuova Accademia Editrice, 1959. FRUGONI, A. *Il momento politico del Rosmini* en *Humanitas*, 1948, I, p. 52-68.

se la constitución de la sociedad<sup>390</sup>. Como forma de relación entre sociedades políticas veía a la *federación o confederación* como la relativamente mejor porque, al par que mantiene la unidad con fuerza, posibilita la máxima la libertad y las diferencias. "El gobierno central debe ser fuerte y, al mismo tiempo, todos los gobernados deben gozar de la mayor libertad"<sup>391</sup>.

28. El verdadero bien humano de las personas es la *finalidad común, remota y esencial* de toda asociación, y es lo que llena las aspiraciones del hombre. La *finalidad próxima* de la sociedad se halla en adquirir bienes y placeres especiales. Ahora bien, la norma de un buen gobierno consiste en esto: en no sacrificar nunca la finalidad remota a la próxima, sino en subordinar ésta a aquélla<sup>392</sup>.

Un buen gobierno es un gobierno moral y esto implica:

- a) Que es aquel que más favorece la verdadera *igualdad* de los hombres ante la ley, en cuanto la ley obra con imparcialidad como si ignorase los nombres de los que litigan y en cuanto tiende a proteger los derechos de todos.
- b) Es el más favorable a la verdadera *libertad*. Un buen gobierno está lejos de pretender tomar en sus manos las riendas de la naturaleza humana y dirigirla presuntuosamente según sus miras (lo que por otra parte, sería imposible). Por el contrario, secunda todas las buenas tendencias de la naturaleza humana y se contenta con suprimir los impedimentos a su desarrollo, con una acción más negativa que positiva, animando a toda gran empresa.
- c) Es el más favorable al verdadero progreso de la nación.
- d) Es el más humano de todos los gobiernos, porque no mira al individuo sino a la humanidad.
- e) Es el más justo y equitativo porque antepone a la beneficencia con bienes que no son suyos, la defensa de la propiedad de cada uno. Es indudable que el gobierno civil tiene la facultad y la obligación de proveer a las extremas necesidades de los ciudadanos, porque debe regular y tutelar todos los derechos; puede exhortar a los ciudadanos a la beneficencia, pero no puede *imponer* a los ciudadanos impuestos especiales para hacer la beneficencia que a él le agrada.

---

<sup>390</sup> ROSMINI, A. *Progetti di costituzione. Saggi editi ed inediti sullo stato*. Milano, Bocca, 1952, p. 73 nota 1, y p. 81. Cfr. ROSMINI, A. *La Costituente del Regno dell'Alta Italia*. Roma, Tip. Italo-Irlandese. CALLOVINI, C. *Rosmini come uomo del Risorgimento italiano*. Roma, Pontificia Università Gregoriana, 1953.

<sup>391</sup> ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento en Pedagogia e metodologia*. Torino, Unione Tipografica -Editrice, 1883, Vol. II, p. 113.

<sup>392</sup> ROSMINI, A. *Filosofia della Política*, o. c., p. 202.

f) Es un gobierno moral, porque si bien la concurrencia a los bienes está abierta a todos indistintamente, los hombres virtuosos tienen probabilidad de conquistar bienes eudemológicos<sup>393</sup>.

29. La formación de un ciudadano deberá ser social y política, pero no necesariamente partidaria. Los *partidos* políticos pueden tener un doble interés: a) uno general, por el que todos igualmente buscan el *bien común y su administración*, y en este punto no se distinguen como partidos, sino por una opción práctica en esta administración del bien común; b) un *interés partidario*, frecuentemente material, de poder o de privilegio de algún grupo o clase social (los proletarios, los ricos, los nobles, etc.). Los partidos son entonces más o menos mayoritarios según la amplitud de los afectados por esos intereses. Así, los agricultores podrían formar un partido que va contra los intereses de los industriales, o de los comerciantes.

Cada partido debería buscar el bien total de la comunidad. Pero la existencia de partidos genera dos soluciones parciales: o bien "un cierto equilibrio" entre ellos, equilibrio siempre precario o una lucha; o bien un partido predominante, donde peligra la libertad y la justicia para todos. Por esto es importante que las futuras generaciones se eduquen en el amor prevalente a todo lo que es justo, recto y virtuoso, y no a los privilegios, las partes y las ventajas de algunos. Rosmini no cree en los cambios exteriores y estructurales sin los cambios y fundamentos interiores e individuales: "En el bien privado se debe buscar el bien público; en la justicia del individuo se debe buscar la de la sociedad"<sup>394</sup>. Porque en justicia se debe querer poner en común parte de la administración de la modalidad de los bienes privados, sin lo cual no existe sociedad.

30. Rosmini desconfía del hombre masificado, que sin proyecto propio, sin propiedad alguna, pulula en todos los sistemas políticos; pero este tipo de hombre resulta en particular peligroso cuando vive en un sistema democrático en el que las personas son reducidas a un número y a un voto, alcanzando la mayoría gran poder de decisión. Cuando las masas están constituidas por hombres masificados, las sociedades quedan abandonadas a sí mismas y, sin un conductor sabio y extraordinario, tienden casi a un curso de fatal decadencia<sup>395</sup>.

En los momentos de crisis masiva pueden suceder tres cosas: a) que un conquistador domine a las masas, pero al no poder cambiarlas, las subyugue; b)

---

<sup>393</sup> Idem, p. 382. ROSMINI, A. *La Costituente del Regno dell'Alta Italia*, o. c., p. 61. D' ONOFRIO, T. *La problematica politica e sociale nel pensiero di Antonio Rosmini* en AA.VV. *Atti dell' incontro internazionale rosminiano*. Roma, Fratelli Bocca, 1955, p. 287-293. GARGANO, N. *Libertà. Sua base e suoi limiti in A. Rosmini*. Isola del Liri, Pisani, 1946.

<sup>394</sup> ROSMINI, A. *Filosofia della Política*, o. c., p. 227-232. Cfr. VALITUTTI, S. *I partiti politici e la libertà*. Roma, Armando, 1966, p. 278-287.

<sup>395</sup> Idem, p. 286.

que algunos se separen de la masa y reflexionen sobre el modo de superar la corrupción: surgen entonces las filosofías y de las malas costumbres nace el intento por crear buenas leyes; pero las masas gustan poco de las ideas y éstas no generan sin más virtudes cuando las voluntades están debilitadas o masivamente corrompidas. c) Corrompido el corazón, se corrompe la mente; abandonada la vida moral, surgen las filosofías que glorifican el egoísmo social; por ello *una reforma debe ser completa, del hombre entero y de todos los hombres, lo que implica una reforma moral del hombre*. El hombre debe volver a reconocer la finalidad, la dignidad y la debilidad de su naturaleza.

#### FORMAR AL HOMBRE EN UN CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO.

31. El ideal al cual tiende el *proceso educativo* se halla, en la concepción rosminiana, en la *formación de la persona en su integralidad*, lo cual incluye su perfeccionamiento moral. En este contexto, el proceso educativo implica, como un aspecto necesario, preparar a los hombres para que actúen como personas libres y responsables no sólo en el ámbito individual, sino también en el social y político. Rosmini no piensa que el hombre sea perfecto ni perfectible en forma aislada de su mundo. Tampoco cree que cambiando solamente al hombre se cambia, por esto mismo, a la sociedad; tampoco cree que cambiando únicamente las estructuras externas se cambia a la sociedad<sup>396</sup>.

La educación, tomada en un sentido amplio, posee dos aspectos: uno *tradicional* dado por las influencias del estilo de familia en el que se vive; y uno *nuevo*, dado por la reflexión de los padres primero y de cada aprendiz luego<sup>397</sup>. El elemento tradicional es bueno si las tradiciones que se transmiten lo son; pero resulta funesto cuando se trasmite una mentalidad corrupta.

La persona adulta, capaz de formar un grupo familiar, capaz de decidir por sí y por sus hijos menores, debe tener una forma de ser lo suficientemente moral como para reconocer el derecho propio y ajeno. El *derecho* es cosa diversa de la *fuerza*. La fuerza se utiliza a veces para defender el derecho y otras veces para violarlo. El *derecho*, en efecto, es una potestad moral o autoridad

---

<sup>396</sup> Cfr. RASCHINI, M. A. *Prospettive Rosminiane*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1987, p. 107. PRENNA, L. *L'Unità dell' Educazione. Indicazioni per una lettura rosminiana in Pedagogia e Vita*, 1992, n. 2, p. 90-100. CAMPANINI, G. *Rosmini e il "Cristianismo politico"* en *Rivista Rosminiana*, 1984, n. 4, p. 321. TURIELLO, L. *Persona e società civile* en *Rivista Rosminiana*, 1983, n. 4, p. 401. PIGNOLINI, E. *Unità organica della cultura ed educazione della verità intera* en *Charitas. Bollettino rosminiano mensile*. 1957, Giugno, p. 213-219; Luglio 253-257. MORANDO, D. *Persona umana e la sua educabilità* en *Rivista Rosminiana*, 1950, IV, p. 256-273.

<sup>397</sup> ROSMINI, A. *Filosofia della Politica*, o. c., p. 288. PRINI, P. *Situazioni nuove del discorso educativo*. Roma, Palombi Editori, 1961. SCIACCA, M. F. A. *La filosofia nell'età del Risorgimento*. Milano, Vallardi, 1948, p. 232-235. MORANDO, D. *La pedagogia di Antonio Rosmini*. Brescia, La Scuola, 1948.

moral de obrar de un sujeto: "El derecho es una facultad de operar lo que agrada, protegida por la ley moral que genera en los otros el respeto"<sup>398</sup>. Se debe distinguir: a) la formulación (oral, tradicional, escrita) del derecho, b) del derecho que posee una persona; c) el derecho de un sujeto (que no por ser una facultad de un sujeto es un proceder arbitrario o inmoral), d) del fundamento del derecho (que es la justicia, el ser de las cosas reconocido en su objetividad).

Dejar el criterio de la fuerza y asumir el criterio moral para medir los comportamientos humanos implica un proceso educativo por el cual cada hombre domina sus instintos y fuerzas y los encauza racional y libremente respetando el ser de las otras personas.

32. La mencionada definición de *derecho* implica cinco elementos:

- a) La existencia de una actividad del sujeto.
- b) La existencia de una actividad personal, ejercida mediante una voluntad racional (libertad).
- c) El ejercicio de una actividad no inútil sino buena para quien la hace.
- d) Un ejercicio lícito, no opuesto a la ley moral.
- e) Una relación con los demás seres racionales, a los que incumbe el deber moral de respetarlo<sup>399</sup>.

Ahora bien, para *ejercer* los derechos, se requiere un dominio de sí, que es impensable sin un proceso educativo. El derecho, sin embargo, existe en una persona, aunque ella accidentalmente no lo pueda ejercer por falta del ejercicio de la libertad. Es más, para Rosmini, "la *persona* del hombre es el *derecho humano subsistente*"; es el derecho esencial<sup>400</sup>. La persona contiene todos los requisitos de la definición de derecho: persona y derecho implican una actividad físico-moral, la cual debe ser respetada por los demás. El primer derecho humano es el derecho a ser persona. Pero el *ejercicio* del derecho y de la persona implican, como medio, el *proceso de educación*, esto es, el hecho de que el hombre llegue a ser dueño de sí, persona, para alcanzar su propia finalidad con plena conciencia y libertad.

"Para que un *derecho* exista, no basta la acción física, como se da en los seres materiales, ni basta el ciego instinto sensual que se halla en las bestias; debe haber inteligencia, y lo que adviene como consecuencia, la voluntad; ésta solamente tiene el poder de determinar las acciones según la norma de la inteligencia, y dar

---

<sup>398</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. I, p. 107.

<sup>399</sup> Idem, p. 108. Cfr. BAGOLINI, L. *Giustizia e Società*. Roma, Dino, 1983. SALCEDO, S. *Actualidad de Rosmini en los problemas fundamentales del derecho* en *Rivista Rosminiana*, 1959, n. 1, 25-42. GRAY, C. *Rosmini precursore e Rosmini superato in tema di filosofia del diritto* en *Rivista Rosminiana*, 1936, II-III, p. 140-146.

<sup>400</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. I, p. 49-51.

así al hombre la excelente prerrogativa de ser y de llamarse *autor*, y por eso mismo *patrón* de sus actos.

Ha sido ciertamente un error de otros tiempos (al que parece no haberse aún renunciado del todo) el creer que las bestias sean capaces de derechos. Ellas no son capaces de derecho porque no son capaces de tener la señoría de hecho de lo que hacen"<sup>401</sup>.

El hombre, al dominar sus fuerzas, puede disponer de ellas y es, entonces, capaz de *autodeterminarse* ante los objetos y elegir uno dejando a los otros; pero esto no significa que sea *autónomo*. La ley (que es el ser mismo de los objetos, acontecimientos y personas que reclaman ser reconocidos en lo que son) no es la potencia del hombre ni su voluntad. El hombre no es bueno por el mero ejercicio de su voluntad libre, sino por elegir libremente reconociendo el ser de las cosas, haciéndose de este modo justo. La ley, el ser de cada cosa, no es moral sino una condición para el obrar libre moral del hombre. La ley no se confunde con la voluntad, como el objeto no se confunde con el sujeto<sup>402</sup>.

33. El hombre dueño de sí, capaz de ponerse límites y respetar los ajenos, comprende que la sociedad y el gobierno político que regula la libertad natural, no es una servidumbre, sino un perfeccionamiento de la humanidad.

El hombre moral advierte que la corrupción trae barbarie, la cual con la guerra y la servidumbre son signos de decadencia del fin de la sociedad y del buen gobierno político; constituyen males provenientes del excesivo deseo de poder, de riqueza y de placer<sup>403</sup>. Una persona sana y robusta aprecia más un perfeccionamiento constante de su naturaleza que el placer actual; aprecia más la libertad y la independencia que las riquezas; ama más la justicia que el poder.

El hombre se hace persona dominándose a sí mismo. En este contexto, el hombre no califica de progreso social al creciente consumo material, "al acrecentamiento del número e intensidad de las necesidades y el conocimiento de objetos que la satisfagan". Esto es más bien sinónimo de barbarie, porque el mismo sentido común indica que el hombre es más infeliz en la medida en que tiene deseos insatisfechos<sup>404</sup>.

34. Para Rosmini, la reforma social y política implica también y ante todo una reforma del hombre mediante el proceso educativo. La sociedad no se reforma sino reformando a los individuos; y a estos no se los reforma sino cons-

---

<sup>401</sup> Idem, p. 109. Cfr. MORANDO, D. *L'educazione nazionale e democratica in Rosmini* en *Pedagogia e Vita*, 1955, Luglio, p. 429.

<sup>402</sup> Cfr. COMPOSTA, D. *Conoscibilità del diritto naturale in A. Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1968, n.2-3, p. 204.

<sup>403</sup> ROSMINI, A. *Filosofia della Politica*, o. c., p. 246.

<sup>404</sup> Idem, p. 396.

ciente y libremente, esto es, desde un cambio interior y moral que implique la justicia y la benevolencia<sup>405</sup>.

Los hombres, al asociarse, ponen bienes en común y participan de ellos; pero desean también un bien propio, particular, una satisfacción (*appagamento*) personal que produce *felicidad*; mas ésta incluye el *desarrollo de las potencialidades* del hombre mediante un proceso educativo, por el cual se llega a ser dueño de sí mismo.

"El hombre, también en un estado sin ningún desarrollo, como es el de los primeros momentos de su existencia, está constituido por un sentimiento sustancial naturalmente agradable. Aunque el sentimiento de la existencia sea naturalmente agradable, sin embargo, no es un material de la felicidad, la cual no tiene lugar sino después del desarrollo de las facultades intelectivas de la voluntad y de los deseos".<sup>406</sup>

35. **E**n la concepción rosminiana, el hombre no es un animal racional, sino el principio, el sujeto de un *sentimiento fundamental* que termina sintiendo la idea del ser (sentimiento espiritual) y su propio cuerpo (sentimiento sensible). Esto genera un *operar objetivo* (acorde con la idea del ser, objeto en sí mismo inteligible y apetecible) y un *operar subjetivo* (acorde con el sentir instintivo o tendencias del sujeto) en el hombre. El desarrollo del hombre es el desarrollo de este sentimiento, mediante las facultades del sujeto en relación a los objetos que lo constituyen.

Surgen, de este modo, dos principios activos de la naturaleza humana, dos tendencias, en el hombre: las *instintivas* que tienden a un *bien subjetivo*, y las *objetivas* que se dirigen hacia el objeto inteligible (ideal del ser) y deseable (lo *bueno objetivo*). Los bienes objetivos son de dos clases: *intelectivos* (las ideas verdaderas que son un bien para la inteligencia) y *morales* (el consciente y libre reconocimiento de lo que son las cosas, lo que constituye un bien para la voluntad libre). No es un *bien objetivo* lo que simplemente agrada a la sensibilidad del sujeto, sino el *reconocimiento del ser de los objetos (acontecimientos, personas)*, que objetivamente plenifican al sujeto con los objetos en su objetividad, no necesariamente en su materialidad. Los bienes subjetivos sin los objetivos, no son completos, ni completan a todo el hombre. Mas la realización plena de los bienes objetivos producen un efecto en el sujeto, una satisfacción plena, eudemológica. En este caso, el bien objetivo y la satisfacción subjetiva no se oponen<sup>407</sup>.

---

<sup>405</sup> Idem, p. 319. Cfr. RASCHINI, M. A. *Rosmini e l' Idea di Progresso*. Genova, Sodalitas, 1986, p. 26. AMBROSETTI, G. *L' ispirazione di Rosmini nella soluzione oggi del problema della giustizia sociale en Iustitia*, 1983, n.3, p. 153-191.

<sup>406</sup> ROSMINI, A. *Filosofia della Política*, o. c., p. 349.

<sup>407</sup> ROSMINI, A. *Teodicea*. Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia, 1857, Vol. II, p. 41.

36. **C**on la acción y actividad, se realizan las potencias, pasan al acto. "Nada está fijo en el hombre: todo se desarrolla". Todos los efectos producen otros efectos. No existe un sentimiento que no produzca en el hombre un instinto correspondiente. Con los sentimientos nuevos surgen nuevos instintos. Con el conocimiento surge en el sentimiento fundamental del hombre, la afectación, el afecto. Los afectos mueven la espontaneidad de la voluntad y acrecientan sus fuerzas, y dejan en la voluntad una creciente libertad de operar. Las acciones, a su vez, producen nuevos sentimientos y éstos nuevos efectos que mueven a repetir o crear nuevas acciones.

En este ejercicio, las potencias del hombre son las mismas, pero ejercitadas acrecientan la cantidad de acción, y éstos la cantidad de hábitos, de la que es capaz el hombre.<sup>408</sup>

37. **E**n la medida en que el hombre adquiere el dominio de su principio supremo de acción, esto es, de su voluntad libre, adquiere entonces el dominio de su persona.

"La actividad máxima de la naturaleza, y única de la persona, consiste en el uso de la libertad: por lo tanto el uso conveniente y natural de la libertad es el máximo bien subjetivo del hombre, y el único de la persona humana. En el uso conveniente y natural de la libertad consiste la virtud moral: por lo tanto en la virtud moral está el máximo bien de la naturaleza humana y el único bien de la persona humana"<sup>409</sup>.

Pero el bien de la persona y de la libertad no se halla en su mero ejercicio subjetivo, sino en las acciones realizadas por el sujeto con objetividad, esto es, con el reconocimiento del ser de las cosas. La libertad, pues, si bien por el lado del sujeto es un ejercicio de *autodeterminación*, no es sin embargo, un ejercicio de creación de normas o leyes (*autonomía*) sin referencia al ser de los objetos. El ser de los objetos es la ley de verdad de la inteligencia. La inteligencia "no hace esta ley, sino que la recibe" del ser de los objetos<sup>410</sup>. Por ello, si bien la libertad es el supremo y único bien de la persona, lo es *en referencia al ser* que constituye la inteligencia del hombre, en referencia al conocimiento del ser de cada cosa, y al reconocimiento que de él hace la voluntad libre.

El *máximo mal*, en efecto, consiste en el uso de la libertad en forma inconveniente, esto es, sin que con ella el sujeto reconozca libremente lo que la inteligencia le hace conocer; sino creándose un objeto propio, conveniente a su subjetividad, no a la objetividad de los objetos y acontecimientos.

---

<sup>408</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della Politica*, o. c., p. 352.

<sup>409</sup> Idem, p. 356.

<sup>410</sup> Idem, p. 358.

38. **A**hora bien, en este contexto, *educar social y políticamente implica*, para la escuela, posibilitar que cada alumno desarrolle todas sus facultades, pero en particular las típicamente humanas de la inteligencia y la voluntad libre, propias de la persona humana, empleándolas convenientemente, esto es, en manera acorde al ser objetivo de las cosas, acontecimientos y personas en la interacción social y política.

Una persona educada social y políticamente reconoce que *ninguna persona puede ser sacrificada al bien de los demás*, porque *cada persona tiene una finalidad* que no se reduce a lo social y a lo político. El ser humano antes de ser social y político es *persona*, esto es, posee una finalidad propia, dada en el ser trascendente de su inteligencia y una libertad inalienable en ninguno de los objetos fabricados por el hombre.

39. **E**n este contexto, el *proceso educativo* (sin reducir al hombre a un ser social y político solamente) debe ser pensado como *un posibilitar a todo ser humano para el ejercicio de su libertad*, tanto en el contexto individual como en el social, protegiendo su libertad al fundar su ejercicio en la justicia. La justicia convierte a la persona en el derecho fundamental; le otorga la libertad de acción, y le exige el libre dominio de sí mismo para no ejercer actos injustos, y para respetarla en los demás.

"Yo aprecio sumamente la legítima *libertad*...y la considero como *el más deseado bien* de la vida humana y de la social, como a la raíz y a la generadora de todos los otros bienes. En efecto, *todos los derechos* de los que el hombre, como individuo o como miembro de la sociedad, puede ser investido, *se reducen a la libertad*. Porque ¿qué es el derecho sino una facultad de operar, protegida por la ley moral que prohíbe a los otros hombres impedirle en su ejercicio? El derecho es, pues, una facultad libre...Privada al hombre de su libertad: él está privado de todos sus propios bienes. Haced que los hombres no puedan hacer nada de lo que desean en una sociedad y esa sociedad es una prisión. Es inútil, es dañosa; no es más sociedad. Porque toda sociedad se forma a fin de acrecentar la libertad de los socios; a fin de que sus facultades tengan un campo mayor donde libre y útilmente ejercitarse"<sup>411</sup>.

El hombre no debe dejarse engañar por los políticos, y por los que gobiernan instituciones en general, los cuales prometen la felicidad pública, pero exigen el sacrificio de la libertad. La felicidad no es humana sin la libertad, y la libertad no es humana sin el reconocimiento de la verdad el cual hace al hombre, individual y socialmente, justo.

---

<sup>411</sup> ROSMINI, A. *Il Comunismo e il Socialismo en Opuscoli Politici*, o. c., p. 88. Cfr. p. 96.

## CONFRONTACIÓN CON LA POSICIÓN DE HERBERT MARCUSE SOBRE LA FORMACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA EN EDUCACIÓN.

### Raíces del pensamiento de H. Marcuse.

40. **N**o nos interesa aquí exponer toda la obra de Herbert Marcuse<sup>412</sup>, sino hacer referencia a ella en función de su concepción de la educación y de la dimensión social y política de la misma.

Tres corrientes de pensamiento han influido principalmente en la obra de Marcuse: el neohegelismo, el neomarxismo, el neofreudismo. Basado en el conocimiento de Hegel, Marx y Freud los ha intentado armonizar y superar la interpretación que de ellos se da dado respecto del ser del hombre y de la sociedad.

De Hegel ha tomado un gigantesco alegato por la vida humana, más libre y feliz, la idea de que la relación entre el amo y el siervo abre el camino a la libertad autoconsciente<sup>413</sup>; pero no comparte su resignación social y ha criticado su falta de mordiente revolucionaria en los análisis sociales. Critica con Marx a la sociedad capitalista, pero no comparte con los neomarxistas la idea de una revolución proletaria: el proletariado ha renunciado a una transformación violenta y ha sido domesticado por la sociedad industrial y de consumo. Lenín y los neomarxistas no se han dado cuenta de la evolución real del proletariado en

---

<sup>412</sup> Tenemos presente las siguientes obras: MARCUSE, H. *Pesimismo, un estado de madurez*. Bs. As. Leviatán, 1956. *Hegels Ontologie und die Grundlegung einer Theorie der Geschichtlichkeit*. Frankfurt, Klostermann, 1968. Hay versión castellana: Barcelona, M. Roca, 1976. *Studien über Autorität und Familie*. París, Publicación del Instituto para la Investigación Social (Escuela de Frankfurt), 1936. *Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt, Klostermann, 1965. Hay traducción castellana: Bs. As., Sur, 1970. *El futuro del arte en Convivium*, n. 26, Enero-Marzo, 1968. *La tolerancia represiva en Convivium* n. 27, Abril-Septiembre, 1968. *Ética de la revolución* Madrid, Taurus, 1969. *Política y psicoanálisis*. Barcelona, Península, 1969. *El marxismo soviético*. Madrid, Alianza, 1969. *La sociedad carnívora*. Bs. As., Galerna, 1969. *El fin de la utopía*. Bs. As., Siglo XXI, 1969. *La sociedad industrial y el marxismo*. Bs. As., Quintaria, 1969. *Un ensayo sobre la liberación*. México, Joaquín Ortiz, 1973. *Calas en nuestro tiempo (Marxismo y feminismo. Teoría y Praxis. La nueva izquierda)*. Barcelona, Icaria, 1976. *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Madrid, Alianza, 1979. *Eros y civilización*. Barcelona, Seix Barral, 1970. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona, Seix Barral, 1971. MARCUSE, H. y otros. *Freud en la actualidad*. Barcelona, Barral, 1971. *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Madrid, Alianza, 1972. MARCUSE, H. y otros. *El odio en el mundo actual*. Madrid, Alianza, 1973. *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona, Planeta, 1986.

H. Marcuse nació de familia judía en Berlín en 1898 donde hizo su aprendizaje de la violencia. Desde joven tomó parte en la revolución alemana; pero en 1919 abandonó la social democracia y nunca se afilió al partido comunista. En 1932 se exilia en Suiza y luego en Francia, para pasar después a Estados Unidos y nacionalizarse en 1940. Ha sido profesor universitario (Universidad de Columbia, Harvard, Brandeis, San Diego) reivindicado por los estudiantes como el profeta teórico de sus luchas y revoluciones. Muere en Alemania en 1979. Cfr. PALMIER, J-P. *Introducción a Marcuse*. Bs. As., Ediciones de la Flor, 1984.

<sup>413</sup> MARCUSE, H. *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*, o. c., p. 255.

el mundo occidental. La competencia está organizada y racionalizada por burocracias y políticas que ejercen un poder de conjunto; la conducta de la población es conducida por los medios masivos de comunicación, por la industria de las diversiones y por la enseñanza. En este medio, el proletariado colabora con su propio sometimiento.

41. **M**arcuse nunca se pregunta por algo más allá de los entes y, en consecuencia, nunca supera una *visión historicista* de los problemas humanos y sociales. En este contexto, ve a la *técnica mundial*, en una concepción heideggeriana, como la suprema creación metafísica del hombre, como una creación sutil, subyacente a todo lo social y que le da fundamento al hombre moderno.

"Se trata de convertir a la técnica en un instrumento de liberación. Heidegger piensa que tal posibilidad reside en la vuelta a un modo de liberación más original aún que la técnica moderna, (el ser) que la funda sin ser jamás interrogado. Marcuse afirma durante toda su obra, que la construcción de una nueva vida y de un nuevo mundo serán posibles transformando el sentido mismo que han dado los hombres a su proyecto de habitar la tierra"<sup>414</sup>.

42. **M**arcuse toma y acepta la concepción antropológica de Freud; admite que la civilización se basa en el sometimiento permanente de los instintos humanos; pero no cree como Freud que la civilización sea un proceso inevitable e irreversible.

Marcuse admite que la represión es necesaria para la existencia de la civilización; pero *no debe ser una represión excesiva*. Cuando los logros científicos y técnicos de la humanidad parecen permitir la creación de un mundo verdaderamente libre, se da paradójicamente *la más efectiva subyugación y destrucción del hombre por el hombre*: campos de concentración, guerras mundiales, bombas atómicas, dominación<sup>415</sup>. Sin embargo es posible pensar una civilización no excesivamente represiva. Los logros de la civilización represiva hacen posible las precondiciones para la abolición gradual de la represión.

43. **E**n la concepción freudiana, el hombre está regido por dos principios: a) el *principio del placer* que surge de la fuerza instintiva primitiva y vital del hombre; b) el *principio de realidad* que el ambiente le impone y hace pasar al hombre de una satisfacción inmediata a una satisfacción retardada, del placer a una restricción del placer, del gozo al trabajo, de la receptividad a la productividad, de la libertad o espontaneidad a la seguridad. El hombre *sublima o desvía*

---

<sup>414</sup> PALMIER, J-P. *Introducción a Marcuse*, o. c., p. 38. Cfr. BUBNER, R. *La filosofía alemana contemporánea*. Madrid, Cátedra, 1988.

<sup>415</sup> MARCUSE, H. *Eros y civilización*, o. c., p. 18. ROBINSON, P. *La izquierda freudiana*. Reich, Roheim, Marcuse. Bs. As., Granica, 1971.

sus fuerzas destructivas de la gratificación instintiva y asume una conducta compatible con las normas sociales y políticas.

En este contexto, el principio de realidad (la sociedad) destrona el principio de placer, trasmutando el placer mismo. El proceso de civilización es un *proceso represor* al socializar al hombre, y este proceso es la *educación*.

"El principio de realidad se materializa en un sistema de *instituciones*. Y el individuo creciendo dentro de tal sistema, aprende los requerimientos del principio de realidad como los de la ley y el orden, y los trasmite a la siguiente generación"<sup>416</sup>.

Por el principio de realidad el hombre llega a ser racional, aprende a probar la realidad, a distinguir, a atender. El hombre se hace racional por una imposición externa, por una educación heterónoma. La educación y la civilización es una lucha contra la libertad, contra los instintos, contra la fantasía y la imaginación. Los instintos son valiosos sólo dentro de los parámetros admitidos por la sociedad. La fantasía, ligada al principio del placer, puede ejercerse siempre que se la asuma como utópica, irreal, falsa, y no como real y verdadera, o sea, descalificándola en su valor<sup>417</sup>. "Dejar librado a ella la construcción de un mundo más hermoso y más feliz se convirtió en privilegio de los niños y de los locos"<sup>418</sup>.

Pero la represión que ejerce el principio de realidad es histórica, no es propia de la naturaleza del hombre, sino impuesta por el hombre, movido por la escasez (por lo económico) en la lucha por la existencia. La civilización no establece la represión de una vez para siempre. Por ello las sociedades y las políticas necesitan mantener e incrementar los mecanismos de represión en forma continuada y creciente. El triunfo sobre el principio del placer nunca es completo y seguro.

#### **Reducción del hombre a la única dimensión del consumo.**

44. **E**l principio de realidad, encarnado en las instituciones sociales, económicas y políticas, ofrece seguridad a largo plazo, pero exige la represión de la libertad. "La libertad en la civilización es esencialmente antagónica de la felicidad: envuelve la modificación represiva (sublimación) de la felicidad"<sup>419</sup>.

---

<sup>416</sup> MARCUSE, H. *Eros y civilización*, o. c., p. 28. Cfr. GORZ, A. y otros. *Marcuse ante sus críticos*. Barcelona, Grijalbo, 1970.

<sup>417</sup> Idem, p. 139. Cfr. MARCUSE, H. *El hombre unidimensional*, o. c., p. 279. JAY, M. *La imaginación dialéctica*. Madrid, Taurus, 1984.

<sup>418</sup> MARCUSE, H. *Cultura y sociedad*, o. c., p. 93.

<sup>419</sup> MARCUSE, H. *Eros y civilización*, o. c., p. 31.

Mas esta represión de la libertad, primero organizada por la escasez, ha sido luego *impuesta* sobre los individuos, por medio de la *violencia* y seguidamente por una *racionalización* del poder establecido mediante la ciencia y la técnica. De este modo, en las civilizaciones industrializadas, la violencia ha sido despersonalizada, burocratizada, integrada a un sistema aparentemente racional, pero que encubre una tremenda irracionalidad. Porque es irracional que una sociedad altamente tecnificada, que promueve el consumo y la abundancia, reprima cada vez más los instintos y la felicidad, otorgando a cambio más orden, más horarios, más aparatos técnicos y más trabajo, más destrucción de la naturaleza. Es irracional también la perpetuación de la escasez creada cada vez más artificialmente por la abundancia de bienes cada vez más numerosos y siempre nuevos<sup>420</sup>.

Se genera de este modo un *ciclo represor* nunca concluido: a) de instintos que al actuar buscan la felicidad; b) dominación social de los instintos y sublimación mediante la producción; c) rebelión por la represión; d) nueva forma de dominación<sup>421</sup>.

45. La ideología (la imposición y presión considerada buena para todos) se basa en que la producción y el consumo reproducen y justifican la dominación. Sus beneficios son reales: hay más comodidad, más bienes materiales, más lujo. "La racionalidad del progreso realza la irracionalidad de su organización". El orden social alcanzado y sus beneficios justifican la represión excesiva.

Mas toda esta situación social supone la posición filosófica de Freud: "Al intentar definir la *esencia del ser*, su metapsicología lo define como *Eros*, en contraste con la definición tradicional como Logos...El ser es esencialmente el impulso hacia el placer. Este impulso llega a ser una 'meta' en la existencia humana"<sup>422</sup>. El impulso erótico es instinto de vida y su contraposición, el principio de realidad encarnado en las instituciones, es impulso de muerte. La cultura, la sociedad y sus políticas no pueden negar el instinto de vida, pero lo transforman en promesa, en seguridad, en orden, en racionalidad, en impersonalidad, en objetividad.

46. En este contexto, el hombre queda reducido a *ser en una dimensión*: la que le impone la *sociedad de consumo*, con su visión del mundo, sus valores, y su *represión excesiva* de los instintos vitales en función de mantener ese sistema cerrado en sí mismo y autojustificado. Esta concepción social del consumo no tiene oposición: el mismo proletariado se adecua a ella y en ella encuentra su satisfacción, renunciando a toda revolución.

---

<sup>420</sup> MARCUSE, H. *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona, Planeta, 1986, p. 12.

<sup>421</sup> Idem, p. 91.

<sup>422</sup> Idem, p. 122. Cfr. HABERMAS, J. *Respuestas a Marcuse*. Barcelona, Anagrama, 1989.

"Los individuos y las clases *reproducen la represión sufrida* mejor que en ninguna época anterior, pues el proceso de integración tiene lugar, en lo esencial, sin un terror abierto: la *democracia* consolida la dominación más firmemente que el absolutismo, y la libertad administrada y la represión instintiva llegan a ser las fuentes renovadas sin cesar de la productividad. Sobre semejante base, la productividad se convierte en destrucción... Destrucción desmedida del Vietnam, del hombre y de la naturaleza, del hábitat y de la nutrición..."<sup>423</sup>

Este es el verdadero milagro de la cultura contemporánea: los hombres pueden sentirse felices, aun cuando no lo son en absoluto. La apariencia de confort que ofrece el consumo da esperanzas de felicidad futura y progresiva, aunque el presente sufra. El individuo reducido a sí mismo aprende a soportar y, en cierto modo, a amar su propio aislamiento humano aun en medio de las multitudes.

No siempre las cosas fueron así: en la propuesta de liberación burguesa del individuo, la persona era la fuente de todas las fuerzas y propiedades que capacitaban al individuo para convertirse en señor de su destino y organizar en torno a su mundo de acuerdo con sus circunstancias. El ámbito de realización externa se volvía muy pequeño y materializado; pero el ámbito de realización interna y espiritual era muy grande. Los individuos habían aprendido a plantearse las exigencias a sí mismo. Dueños de sus almas, se habían vuelto ambiciosos en lo interno y modestos en lo externo. La personalidad consistía entonces en ser un hombre con capacidad de renunciar a lo imposible y realizarse dentro de las circunstancias ya dadas por más pobres que éstas fueran.

La personalidad del hombre contemporáneo, que no desea marginarse de la sociedad, debe representar la felicidad tal como la cultura la presenta. La cultura misma se presenta esencialmente como el bien. "Esta felicidad no puede violar las leyes del orden existente, y tampoco necesita violarlas; debe ser realizada en su inmanencia. El bien supremo del hombre tiene que respetar los fundamentos de lo existente; el respeto por las relaciones de poder ya dadas, es una de las virtudes. Sus protestas han de ser medidas y prudentes"<sup>424</sup>.

#### **Repensar los fines de la educación.**

47. **A**nte tal situación, es necesario crear una conciencia nueva y "redefinir las necesidades". Hoy se requiere *repensar los fines* sociales de la *educación* en todos sus niveles. "La socialización masiva empieza en la casa e impide el desarrollo de la conciencia. La obtención de la autonomía exige condiciones en las

---

<sup>423</sup> MARCUSE, H. *El hombre unidimensional*, o. c., p. 7. *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*, o.c. p. 99-100.

<sup>424</sup> MARCUSE, H. *Cultura y sociedad*, o. c., p. 70.

que las dimensiones reprimidas de la experiencia puedan volver a la vida otra vez; su liberación exige la represión de las necesidades y satisfacciones heterónomas que organizan la vida de la sociedad"<sup>425</sup>.

Marcuse estima que la dinámica de la actividad incesantemente impulsada *no es la de una sociedad pacífica y humana* en la que los individuos se hayan recuperado a sí mismos y desarrollen su propia humanidad, de modo que la vida no se gaste ya en la lucha por la existencia. No es humana porque los individuos transfieren el poder al aparato técnico y burocrático anónimo, y con el poder, el sentimiento de responsabilidad. Entonces "se exige al individuo de ser una persona autónoma"<sup>426</sup>.

48. La sociedad norteamericana contemporánea es una sociedad de consumo que ha superado el estadio de productividad individual. "La individualidad en la esfera económica se ha vuelto anticuada". El individuo en el sentido clásico, pleno, con autonomía intelectual, económica y moral, ahora aparece posible solo *en contra* de su sociedad, en conflicto esencial con las normas y valores establecidos: es un extraño, un extranjero en la sociedad establecida. "Su autonomía es la de su imaginación que tiene su racionalidad y su verdad propias (acaso más válidas y más racionales que las del Sistema)"<sup>427</sup>. Si quiere vivir en sociedad debe admitir la racionalidad de la sociedad; debe encontrarse a sí mismo en la medida en que aprende a limitarse a sí mismo y "a reconciliar su felicidad con su ser infeliz: *autonomía significa resignación*". Solo se puede ser verdaderamente *autónomo* en la medida en que renuncia a la sociedad y vive al margen de ella, como un poeta maldito.

En realidad, tanto el marxismo como el capitalismo no han hecho más que suprimir la autonomía de las personas e integrarlas, a ese precio, al sistema social.

"Para Marx, el proceso productivo sigue siendo un 'reino de la necesidad', esto es, sigue siendo *heteronomía*, impuesta al hombre por la lucha continuada con la naturaleza, la escasez y la debilidad. El tiempo gastado en esta lucha podría reducirse enormemente, pero agotaría aún buena parte de la existencia individual. El tiempo restante sería tiempo libre, en el sentido literal de perteneciente a la *autonomía* del individuo: éste sería libre de satisfacer sus propias necesidades, de desarrollar sus propias facultades, de satisfacer sus propios placeres. Ahora bien me parece que la sociedad industrial contemporánea ha cerrado completamente este reino de la libertad"<sup>428</sup>.

---

<sup>425</sup> Idem, p. 274. Cfr. RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J. *Teoría crítica y sociología*. Madrid, Siglo XXI, 1978.

<sup>426</sup> MARCUSE, H. *Ensayos sobre política y cultura*, o. c., p. 18.

<sup>427</sup> Idem, p. 31-32.

<sup>428</sup> Idem, p. 37. Cfr. MARCUSE, H. *Cultura y sociedad*, o. c., p. 65.

Este reino se ha cerrado no solamente en virtud de su acceso a todas las actividades de la esfera individual, suprimiendo prácticamente el tiempo libre; sino también en virtud del progreso técnico y de la democracia de masas, sin las que al parecer el individuo ya no puede ser libre y autónomo. Tanto en el capitalismo como en el marxismo, el hombre es "libre" en el reino de la necesidad social.

49. Parece imposible ser libre fuera de las imposiciones sociales. Por ello la dicotomía entre las *ciencias* y las *humanidades* seguirá ampliándose (¡como si la ciencia no formara parte de la humanidad!). Las humanidades seguirán condenadas a seguir siendo "abstractas", "académicas", "culturales", separadas del proceso de trabajo diario. Un científico podrá estar motivado por objetivos supracientíficos, humanos, bellos; pero éstos serán extraños a la ciencia y su valor vendrá dado por la funcionalidad social que ofrecen: sus valores trascendentes serán definidos por la sociedad, su creatividad seguirá siendo heterónoma. La autonomía individual está siendo eliminada en este proceso<sup>429</sup>.

50. ¿En esta sociedad, para qué sociedad se educa? No hace todavía mucho que se escuchaban voces contra la educación general. Se consideraba peligroso para la sociedad y orden de aquel tiempo el que las clases inferiores aprendieran a leer y escribir. Hoy se considera beneficiosa cualquier expresión cultural, tanto el pensamiento de Marx, como el de Hitler o el de Sade ¿pero esto significa un progreso en la libertad y en el pensamiento crítico o más bien un progreso en la inmunidad, en la neutralidad benevolente y en la cohesión de la sociedad existente y de sus valores? La opulencia cultural no es sin más "un progreso hacia una sociedad mejor"<sup>430</sup>. La sociedad ha estado clausurando el espacio espiritual y físico en el que es posible comprender la cultura en su valor cognoscitivo y verdadero. La *verdad* que no es social ha quedado relegada a verdades personales, subjetivas, emocionales<sup>431</sup>. Ha quedado invalidada la tensión entre el 'deber ser' y el 'ser'. De este modo, lo crítico, lo autónomo es aceptado en la cultura, pero como algo afectivo, personal, no social ni objetivo.

Una educación para una sociedad mejor sería una amenaza para la sociedad existente. "Por lo tanto, no podemos esperar una exigencia popular de una educación así, ni el respaldo y el apoyo desde arriba"<sup>432</sup>.

Una *educación nueva, humana*, sería "muy impopular y no rentable". Implicaría inmunizar a los niños y adultos contra los medios de comunicación de masas, el acceso total a la información eliminada o deformada de esos medios,

---

429 MARCUSE, H. *Ensayos sobre política y cultura*, o. c., p. 42.

430 *Idem*, p. 44.

431 *Idem*, p. 66.

432 *Idem*, p. 45.

la desconfianza metodológica en políticos y dirigentes, la organización de la protesta. "Una educación así apuntaría también a una transvaloración de los valores fundamentales: requeriría desenmascarar todo heroísmo al servicio de la inhumanidad, el deporte y la distracción al servicio de la brutalidad y la estupidez... Esta destrucción sería la primera manifestación de la *autonomía* y de la creatividad nuevas: la aparición del individuo libre en la nueva sociedad"<sup>433</sup>.

51. La educación para la independencia intelectual y emocional parece ser un ideal generalmente aceptado. Pero no es más que un sofisma ideológico. La independencia y libertad que se propone es siempre y solo la que es posible dentro del sistema social vigente en la sociedad de consumo bajo la apariencia de democracia. "La cultura democrática predominante propicia la heteronomía disfrazada de autonomía". En realidad detiene el desarrollo de las necesidades humanas con el disfraz de promoverlas; detiene el pensamiento bajo la apariencia de extenderlo en todas partes y a todos. "La gente goza de un considerable ámbito de libertad al comprar y vender, al buscar trabajos y escogerlos, al expresar su opinión y al ir de un sitio a otro, pero sus libertades no trascienden ni con mucho el sistema social establecido que determina sus necesidades, su elección y sus opiniones. *La libertad misma actúa como vehículo de adaptación y limitación*"<sup>434</sup>.

52. En resumen, Marcuse ve a la educación como un proceso de conducción social, que aliena al individuo en el sistema, dejándole la impresión de ser libre, con lo que se suprime todo intento de subversión o cambio del sistema de valores. Es libertad "dentro de un sistema de servidumbre". En consecuencia, hay que pensar a la educación no para la sociedad actual, sino "para una sociedad mejor", esto es, más humana, más autónoma, más crítica y alternativa de la actual<sup>435</sup>. La idea de una educación dentro de la sociedad existente para una sociedad futura mejor es una contradicción, pero que es necesario resolver si ha de darse el progreso. Esto no puede lograrse sin "una nueva antropología"<sup>436</sup>. La única tarea efectiva aquí es la educativa.

"Nuestra tarea es la *educación*, pero educación en un sentido nuevo. Hoy la educación, ha de ser tanto teoría como práctica, y práctica política; algo más que la discusión, más que enseñar, más que aprender y escribir. A menos que vaya más allá de las aulas, más allá del instituto, de la facultad, de la universidad, la educación seguirá siendo impotente. Hoy la educación debe comprender el espí-

---

<sup>433</sup> Idem, p. 46. Cfr. WELLMER, A. *Teoría crítica de la sociedad y positivismo*. Barcelona, Ariel, 1989. RUSCONI, G. *Teoría crítica de sociedad*. Barcelona, Roca, 1969.

<sup>434</sup> MARCUSE, H. *Ensayos sobre política y cultura*, o. c., p. 73.

<sup>435</sup> Idem, p. 86.

<sup>436</sup> Idem, p. 104.

ritu y el cuerpo, la razón y la imaginación, las necesidades intelectuales y del instinto, pues nuestra existencia entera ha pasado a ser sujeto/objeto de la política, de la ingeniería social"<sup>437</sup>.

No se trata de politizar las aulas, pues éstas ya están politizadas, como todo el sistema educativo. "El sistema educativo es político". Lo que Marcuse propugna es una contra-política. Solicita hacer frente al adoctrinamiento para la servidumbre. Proponer el valor de la libertad, de una vida sin temor, sin brutalidad, sin estupidez, frente al disfrute de la opulencia, de la agresividad y la represión en el mundo. "Razón, espíritu, moralidad, conocimiento, felicidad no son sólo categorías de la filosofía burguesa, sino también asuntos de la humanidad. En tanto tales deben ser conservados y redescubiertos"<sup>438</sup>.

53. En última instancia Marcuse no renuncia a la influencia de su primer maestro: Hegel. Como él, Marcuse piensa que el hombre y la sociedad tienen por fin la *búsqueda de la felicidad*, y la finalidad de la educación no puede estar ajena a la preparación para ésta búsqueda.

La felicidad está vinculada al placer; no al placer individual e inmediato de los instintos, como pretendían los cirenaicos; ni a un placer mediado por la razón, de modo que el hombre separe dominar los placeres inmediatos por un placer futuro más completo, como pretendían los epicúreos; sino a un placer más completo y humano que consiste en el *ejercicio de la libertad*, como sostenía Hegel, pero Marcuse lo ve *como una realización y una tarea de la praxis histórica*<sup>439</sup>.

Mas esta finalidad no puede ser realizada en las sociedades establecidas, por mucho que afinen y racionalicen su dominio. Ellas generan necesidades, satisfacciones y valores que reproducen la servidumbre de la existencia humana, aunque sea una servidumbre "voluntaria" porque ha sido introyectada en los individuos. Se requiere una práctica política que rechace el orden establecido en vista a una radical transvaluación de los valores. Esto implica romper con las formas rutinarias de ver, de oír, de sentir y comprender las cosas, capaz de denunciar sus falsos valores e inmorales consuelos, su cruel abundancia<sup>440</sup>.

54. En la *educación*, la moralidad tiene importancia porque es la portadora de los valores. Los valores establecidos se transforman en valores personales. La adaptación se hace espontáneamente y aparece como autonomía<sup>441</sup>. Mas a

---

<sup>437</sup> Idem, p. 114.

<sup>438</sup> MARCUSE, H. *Cultura y sociedad*, o. c., p. 88.

<sup>439</sup> Idem, p. 125.

<sup>440</sup> MARCIUSE, H. *Un ensayo sobre la liberación*, o. c., p. 13-14.

<sup>441</sup> Idem, p. 21.

nivel civil lo que importa es la moral social y la sociedad de consumo es una sociedad inmoral.

"Esta sociedad es obscena en cuanto produce y expone indecentemente una sofocante abundancia de bienes mientras priva a sus víctimas en el extranjero de las necesidades de la vida"<sup>442</sup>.

Una revolución debería ser guiada por la vital necesidad de liberarse del confort administrado y de la destructiva productividad de la sociedad de explotación, de liberarse de la suave heteronomía y producir una forma de vida cualitativamente diferente. En última instancia se requiere "un nuevo tipo de hombre". Este *nuevo tipo de hombre* es pensado por Marcuse, siguiendo a Hegel y Marx, como un hombre "libre para dedicarse a las actividades más variadas"<sup>443</sup>, con un instinto de vida que vence la agresividad y la culpa, con una vital urgencia para abolir la violencia, la injusticia y la miseria; capaz de constituir una ulterior evolución del nivel de vida, donde lo sensual, lo lúdico, lo sereno y lo bello lleguen a ser las formas de la existencia.

55. **T**odo esto implica una educación, dentro de una sociedad socialista, que tenga más "fe en la racionalidad de la imaginación" y en la exigencia de una nueva moralidad; que no tolere ninguna represión que no sea la requerida para la protección y el mejoramiento de la vida. Se requiere una educación que nos cree hábitos para protegernos contra la suciedad y el ruido, contra la circulación alocada de automóviles, que descomercialice la naturaleza y su destrucción, que autocontrole los nacimientos<sup>444</sup>.

Es necesario liberar a la imaginación de la servidumbre de la explotación, poner a la ciencia y a la tecnología al servicio de la vida.

La educación debe proponerse como finalidad la autonomía, entendida como autodeterminación, pero no como un valor en sí misma, sino en función de la vida humana:

"La forma de la libertad no es meramente la autodeterminación y la autorrealización, sino más bien la determinación y realización de metas que engrandecen, protegen y unen la vida sobre la tierra. Y esta autonomía encontraría expresión no sólo en la modalidad de producción y de relaciones de producción, sino también

---

<sup>442</sup> Idem, p. 15.

<sup>443</sup> Idem, p. 27.

<sup>444</sup> Idem, p. 34-35.

en las relaciones individuales entre los hombres, en su lenguaje, en su silencio, en sus gestos y sus miradas..."<sup>445</sup>

56. **E**n primer lugar es necesario restituir el valor de la *verdad*. Los medios de comunicación gozan de una amplia dispensa en lo que respecta a la responsabilidad por decir la verdad. Pero el mentir presupone el valor tácitamente aceptado de la verdad.

"La verdad es un valor en sentido estricto en tanto que sirve a la protección y mejora de la vida, como guía en la lucha del hombre contra la naturaleza y contra sí mismo, contra su propia debilidad y destructividad. En esta función, la verdad atañe realmente a la esencia de los instintos de la vida sublimados del Eros, de la inteligencia que se hace responsable y autónoma, esforzándose por liberar la vida de la dependencia de fuerzas no dominadas y represivas"<sup>446</sup>.

### **Matices de la confrontación Romisni-Marcuse.**

57. **L**os análisis filosóficos se vuelven más lúcidos cuando, sin distorsionarlos, los reducimos a sus líneas fundamentales y podemos así advertir sus fundamentos, sus puntos de partida y sus coherentes o incoherentes conclusiones y aplicaciones. Al confrontar dos sistemas de pensamiento, no todos sus puntos son discordantes; por el contrario, no pocos de ellos suelen ser evidencias, supuestos o deseos comunes a diferentes interpretaciones; pero el sistema de explicación varía cuando el principio de explicación es diverso, o cuando es diversa la relación que se establece entre las variables del mismo.

58. **A**mbos autores, en efecto, piensan y admiten en común, tres variables relacionadas: el *hombre*, la *sociedad* y la *educación*. Mas los dos autores no las piensan de la misma manera, ni la ponderan del mismo modo.

En ambos autores existe un recurso obligado a la *verdad*; pero la verdad en Rosmini se remonta a un *ser metafísico* (real, ideal, y moral), donde la verdad es la inteligibilidad del ser mismo y su manifestación en los entes (reales, ideales, morales)<sup>447</sup>, y no sólo una utilidad social. Indudablemente que el *ser* no es los *entes* que históricamente se realizan: éstos reciben su sentido del ser, sin el cual no pueden ser. Por el contrario, el pensamiento de Marcuse y su concepción de la verdad se hallan inmersos en la problemática histórica y social, sin

---

<sup>445</sup> Idem, p. 51. Cfr. MARCUSE, H. *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*, o. c., p. 87. Cfr. VELODY, I. *Constructing the Social in History of Human Sciences*, 1994, Vol. 7, n. 1, p. 81-87.

<sup>446</sup> MARCUSE, H. *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*, o. c., p. 124.

<sup>447</sup> Cfr., ROSMINI, A. *Teosofía*. Roma, Ediz. Nazionale, Vol. I, n. 38, 43, 103; III, n. 729, 750. ROSMINI, A. *Saggio storico-critico sulle categorie e la dialettica*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883. Cfr. AA. VV. *L'essere ideale e morale in Antonio Rosmini*. Milano, Sodalitas, 1954.

remontarse casi a una concepción metafísica; y cuando debe definir una concepción del ser en toda su extensión para el ser humano, recurre a la concepción freudiana del Eros. El *ser es Eros*<sup>448</sup>; y, como la verdad es la manifestación del ser, la verdad es erótica; pero es el Eros en su realización histórica, a partir de una concepción instintiva y evolutiva de la vida, donde lo *espiritual* no significa un ser diferente ontológicamente, sino un logro de la especie que se hace humana en su historicidad, apoyada en la imaginación creadora y en la materialidad de su existencia, tras las huellas de Hegel y de Marx.

59. También la concepción *social* es diversamente pensada por Rosmini y por Marcuse.

Rosmini parte de lo que es el *ser social* y de allí critica lo que es la sociedad. Marcuse critica la sociedad actual y propone algunas indicaciones para lo que debería ser.

Ambos autores critican a Hegel por su idealismo; pero Marcuse rescata el valor de la dialéctica como el método que une las ideas con la práctica; mientras Rosmini considera a este método como un sistema en el que todo es englobado; pero nada es explicado, en donde lo ideal es identificado con lo real.

60. La diversa concepción del *hombre* genera una diversa concepción de sus acciones y de la sociedad. En la concepción rosminiana el hombre es un ser afectivo (real), con instintos (vital, sensual); pero iluminado por el ser que le otorga una dignidad trascendente y le posibilita lograr una conducta no contradictoria o racional (aunque no siempre y de hecho sea racional su conducta), y moral (esto es, debería libremente reconocer el ser de cada cosa que su inteligencia advierte y obrar en consecuencia, dando a cada uno lo suyo). La felicidad o satisfacción lograda es un resultado de la vida moral y no viceversa.

En la concepción marcusiana, el hombre es poseedor de instintos que lo constituyen fundamentalmente como instinto erótico que busca la felicidad. Se trata de un instinto vital, pero ambivalente: instinto de vida y de muerte, de placer y de destrucción. En su existencia no se perfila a priori ningún ser ideal: la existencia la construyen los hombres que en la interacción social generan sus propios proyectos de vida, luchando constantemente contra la tendencia a la dominación del hombre por el hombre.

61. En la concepción rosminiana, la *persona* posee una finalidad en sí misma que, al unirse por un contrato a otras, no abandona; en consecuencia el ser de la persona no se agota en el ser social. La persona es libre en cuanto la inteligencia humana se funda en la inteligibilidad del ser infinito que no se agota en ningún ente y le posibilita ver el límite de todos ellos.

---

<sup>448</sup> MARCUSE, H. *Ensayos sobre política y cultura*, o. c., p. 122.

En la concepción marcusiana, el hombre es un ser alienado en la sociedad industrial avanzada, por una constante oferta de bienes de consumo. En este contexto, el hombre no decide por sí; es la sociedad y la adaptación espontánea del hombre a ella la que (haciéndolo creer autónomo) le establece los límites de sus actos.

62. **E**n la concepción rosminiana, la fuerza no da derecho, aunque el derecho (basado en la justicia) posibilita el utilizar la fuerza para defender la justicia. Una revolución social, pues, sólo puede ser realizada sobre la base de la moral, en la cual se inserta la justicia social. Rosmini no cree en un perfeccionismo de estado, sino en la posibilidad de un progreso moral que reordene los otros sectores de la vida individual y social.

En la concepción marcusiana, la sociedad necesita un cambio, una revolución en la concepción de los valores vitales. Pero esta revolución no puede hacerse desde la sociedad misma que se halla sojuzgada por la mentalidad consumista: sólo los marginados de este consumo serán los protagonistas de una nueva sociedad y de un hombre nuevo.

63. **E**n la concepción rosminiana, la *persona* está constituida por el supremo principio activo, esto es por la voluntad libre. En sí misma, la persona está naturalmente ordenada a la verdad cuyo reconocimiento es el bien. La libertad, al fundar su ejercicio en la justicia, la convierte en el derecho fundamental de la persona. Ésta debe limitar el ejercicio de los actos libres, con el dominio de sí mismo para no realizar actos injustos, y para respetar en los demás el ejercicio del derecho.

En la concepción marcusiana, la persona, considerada como una interioridad, es una concepción preferentemente burguesa, propia del individualismo cartesiano. En ese clima, los individuos han aprendido a plantearse las exigencias a sí mismo. Dueños de sus almas se han vuelto ambiciosos en lo interno y modestos en lo externo. La personalidad ha consistido entonces en ser un hombre con capacidad de renunciar a lo imposible y realizarse dentro de las circunstancias ya dadas, por más pobres que éstas fueran. Para Marcuse esta concepción resulta demasiado reducida sin los planteos críticos a la sociedad y a la política en cuanto condicionantes del ser humano. El hombre está siendo excesivamente reprimido y heterónomamente conducido en una sola dirección: la del consumo.

64. **E**n este contexto, el concepto de educación difiere en parte, con matices, en ambos autores, pues diversa es la concepción que se hacen de la *sociedad*.

Ambos consideran a la educación dentro de un contexto social y político. Desde la perspectiva rosminiana, la sociedad tiene su origen preciso en un *consentimiento*, tácito o expreso, por el cual los individuos se reúnen para ob-

tener un *bien común* que los beneficia a *todos y cada uno* según lo que aportan a la sociedad. El poder político se organiza mediante una constitución, oral o escrita, y ésta debe *respetar la naturaleza y razón de la humanidad*. Todo despotismo (el de los gobernantes o el de las mayorías) tiene por raíz la negación de los derechos de la naturaleza y de la razón humanas. Es un error creer que de la voluntad del pueblo proceden todos los derechos y deberes: de ella procede sólo la formulación de los mismos. La sociedad es una realización humana para un mejor desarrollo de las personas individuales que, practicando la justicia, pueden sentirse más satisfechas y felices. A su vez, el *desarrollo humano íntegro* (de la inteligencia, de la afectividad, de la libertad, del trabajo, de la justicia, de la benevolencia) es el mejor reaseguro para la existencia y crecimiento de la sociedad, la cual debe proponerse a la vez la búsqueda del bien común y del privado. No es posible que una sociedad alcance la felicidad humana, si no desarrolla íntegramente todo lo humano de sus socios.

Por el contrario, en la concepción de Marcuse, la sociedad, en su más organizada expresión, es hoy la sociedad industrializada preparada para el consumo que despersonaliza a los hombres. El mismo sistema democrático, implantado como sistema político propicia la heteronomía disfrazada de autonomía. En realidad, este sistema social y político detiene el desarrollo de las necesidades humanas con el disfraz de promoverlas; detiene el pensamiento bajo la apariencia de extenderlo en todas partes y a todos. Si bien la gente goza de un considerable ámbito de libertad al comprar y vender, al buscar trabajos y escogerlos, al expresar su opinión y al ir de un sitio a otro, sin embargo sus libertades no trascienden el sistema social establecido que determina sus necesidades, su elección y sus opiniones. *La libertad misma actúa como vehículo de adaptación y limitación.*

En última instancia, ambos autores ven como necesario, para todo cambio social profundo, la *aparición de un hombre nuevo*. Marcuse ve su posible origen en un nuevo uso de la imaginación creadora, capaz de optar por otros valores. Este cambio, sin embargo, es difícil pues nadie puede fácilmente descontextualizarse, descondicionarse del ámbito que le impone sus valores. Rosmini, por su parte, ve la posibilidad de un cambio en el retorno a la propuesta cristiana, plenamente vivida: se requiere una recreación interior del hombre, un volver al ser de las cosas con el cual redimensionar el valor de los entes, un incremento de las fuerzas para poder resistir un mal por amor a la justicia<sup>449</sup>.

65. **E**n el contexto rosminiano, el *proceso educativo* implica, como un aspecto necesario, preparar a los hombres para que actúen como personas libres y responsables no sólo en el ámbito individual, sino también en el social y político. Rosmini no piensa que el hombre sea perfecto ni perfectible en forma ais-

---

<sup>449</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*. Casale Monferrato, G. Pane, 1884, Vol. III, p. 54.

lada de su mundo. Tampoco cree que cambiando solamente al hombre se cambia, por esto mismo, a la sociedad; ni cree que cambiando únicamente las estructuras externas se cambia a la sociedad. La educación, tomada en un sentido amplio, posee dos aspectos: uno *tradicional* dado por las influencias del estilo de familia en el que se vive; y uno *nuevo*, dado por la reflexión de los padres primero y de cada aprendiz luego. En este sentido las instituciones escolares tienen una función específica irremplazable: crear ámbitos de formación mediante crecientes niveles de intelección y de reflexión que posibilitan el dominio de las personas sobre sí mismas y sobre sus problemas individuales y sociales<sup>450</sup>. Y el proceso educativo posee, además, una doble profundidad: intentar posibilitar el mejoramiento de alguna parte de la naturaleza humana (la inteligencia, la actividad física del alumno, etc); y el "tender a conseguir la perfección de la *persona* del alumno, que es cuanto decir de *todo* el hombre"<sup>451</sup>.

En la concepción de Marcuse, la educación debe proponer nuevos valores para formar un hombre y una sociedad nuevas: el valor de la libertad, de la sensualidad, de una vida sin temor, sin brutalidad, sin estupidez, frente al disfrute de la opulencia, de la agresividad y la represión en el mundo. Mas este cambio revolucionario sólo podrá venir de los marginados de esta sociedad de consumo. Es imposible un cambio dentro del sistema consumista (de bienes materiales y culturales) establecido.

"Se cree morir por la Clase, se muere por las gentes del Partido. Se cree morir por la Patria, se muere por los Industriales. Se cree morir por la Libertad de las personas, se muere por la Libertad de los dividendos. Se cree morir por el Proletariado, se muere por la Burocracia. Se cree morir por el orden de un Estado, se muere por el dinero que lo sostiene. Se cree morir por la nación, se muere por los bandidos que la amordazan"...<sup>452</sup>

El cambio social es posible sólo si "el hombre supera la servidumbre organizando conscientemente la finalidad"; para ello debe aprender a crear una finalidad adecuada al ser humano, liberada del fetichismo del consumo. El hombre erótico de Freud, asumido por Marcuse, debe emplear su imaginación creadora para crear una finalidad humana y racionalizar los medios para conseguir el fin; y al servicio de este fin deberían ponerse las instituciones educativas.

"Las ideas de justicia, libertad y humanidad obtienen entonces su verdad y buena conciencia sobre la única base en la que siempre pudieron ser verdad y

---

<sup>450</sup> ROSMINI, A. *Del principio suspremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell' umana educazione*. Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia, 1857, p. 54.

<sup>451</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*, o. c., Vol. II, p. 105.

<sup>452</sup> MARCUSE, H. *El hombre unidimensional*, o. c., p. 234.

buena conciencia: la satisfacción de las necesidades materiales del hombre, la organización racional del reino de las necesidades"<sup>453</sup>.

La tarea es difícil y utópica, pues el hombre instintivo debe volverse también ordenador y lógico, sin represiones excesivas y contra todo fetichismo tecnológico. El hombre está hoy indefenso ante su propio aparato tecnológico. Función de la educación es crear un *ámbito de crítica* capaz de ubicar al hombre en el puesto que le corresponde por su capacidad creadora.

66. **P**ara ambos autores, por último, la educación no puede proponerse solamente la *autodeterminación* como un valor y una finalidad suprema de la educación. La autodeterminación es un medio para una vida mejor, no es una finalidad en sí misma.

El hombre no es bueno por el mero ejercicio de su voluntad libre, sino, según Rosmini, por elegir libremente reconociendo el ser de las cosas, personas y acontecimientos, y siendo así justo.

Según Marcuse se requiere liberar a la imaginación para pensar una sociedad y un hombre nuevo. Esto no será fácil pues los hombres se encuentran felices con sus cadenas en una sociedad de consumo. Mas no duda Marcuse de que esto es posible.

Rosmini, por su parte, no duda de la capacidad del hombre para obrar cambios morales buenos, pero sí duda de las fuerzas que posee, pues el hombre se halla desde su origen atado e inclinado a visiones egoístas del mundo. La liberación del hombre, entonces, no es solo una liberación social, política o económica "para dedicarse a las más variadas tareas"; sino *una liberación integral del hombre* que no se ata a ningún ente por la presencia liberadora del ser.

Ahora bien, si el *proceso educativo* tiene por misión posibilitar y facilitar que el hombre sea lo que puede ser; hacer que el hombre llegue a ser lo que posee como potencialidad; hacer que alcance la perfección propia que le posibilita su ser, entonces la educación tiene para Rosmini la misión de posibilitar el *pleno desarrollo de la persona* en tanto sujeto que tiende al ser objetivo que lo constituye y potencia como ser viviente, sensible, inteligente, libre y relacionado con los demás en una comunidad de ser, sin perder su singularidad. Por el contrario, en la concepción de Marcuse, el hombre tiende al placer sensual y la sociedad lo frustra. La educación debe proponerse, en consecuencia, que el hombre alcance el *pleno desarrollo del ser instintivo y erótico* que es, siendo la sociedad un mal necesario que lo reprime, y en la sociedad industrial avanzada lo reprime excesiva e ideológicamente hasta el punto de no advertir que ha perdido su verdadera autonomía. La autonomía se ha convertido en *resignación* a las pautas sociales del consumo, donde cree moverse libremente. "La obtención

---

<sup>453</sup> Idem, p. 263.

de la *autonomía* exige condiciones en las que las condiciones reprimidas de la experiencia puedan volver a la vida otra vez; su liberación exige la represión de las necesidades y satisfacciones heterónomas que organizan la vida de la sociedad<sup>454</sup>.

67. Desde un punto de vista filosófico, sin embargo, la posición de Marcuse, por muy atractiva y actual que parezca, se presenta como infundada. El filósofo Marcuse recurre para fundar sus propuestas sobre el hombre, la sociedad y la educación a la concepción freudiana en la que el ser es confundido con Eros y éste, en su inicio, con lo instintivo e irracional. *El surgimiento de la racionalidad no está filosóficamente explicado*: aparece como un hecho por el cual los hombres intentar ordenar sus conductas utilizando medios para lograr fines. Mas este hecho no queda fundado; no se indican las condiciones últimas de su posibilidad.

Es propio de las mentalidades positivas creer que los hechos se justifiquen en sí mismos, suprimiéndose con la inmanencia toda necesidad de recurso a la trascendencia. No se advierte que los hechos humanos están cargados de teorías (ingenuas e implícitas o complejas y explícitas). En el contexto de Marcuse, la existencia del hombre es un hecho: ella no tiene sentido en sí misma; corresponde al hombre darle un sentido. Pero ¿cómo se explica el origen y la posibilidad de dar sentido que se halla en el hombre? Es siempre el *origen del conocer* que queda sin explicar en las concepciones sensistas; que todos dan como un hecho que no requiere explicación<sup>455</sup>. Mas esta ausencia de explicación hace posible la creencia (tomada como un hecho, pero sin explicación filosófica) de que el hombre es un creador autónomo de su propio ser.

68. No obstante, la propuesta de Marcuse es, hasta cierto punto, coherente (como suelen ser algunas filosofías, sin ser por ello y sin más, verdaderas). En la línea del pensamiento freudiano, sensista y evolucionista del siglo pasado, se define al *hombre como un ser instintivo*. El *mal social* se halla en someter esta vida instintiva a una *represión excesiva* que lo enferma; pero se trata de un mal capcioso pues los hombres, en la sociedad de consumo, no advierten que están sometidos y se creen felices en la heteronomía.

Mas no pocos aspectos de este planteamiento quedan filosóficamente sin justificación. El mismo concepto de autonomía y el de autodeterminación (aunque luego se los reivindique) quedan injustificados para el hombre si éste por su ser es únicamente instintivo. Si el hombre es un ser instintivo (si ser es igual a instinto), todo quedaría en manos de soluciones también instintivas, que

---

<sup>454</sup> Idem, p. 274.

<sup>455</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Sull' essenza del conoscere en Introduzioe alla Filosofia*. Roma, Città Nuova Editrice, 1979, p. 311-313.

por definición no tienen limitaciones, ni pueden tender a ponerse autolimitaciones. Pero si las soluciones sociales no pueden ser sólo instintivas, sino que requieren de cierta racionalidad y autonomía, es necesario explicar de dónde nacen. Por otra parte, si la racionalidad es un producto de la heteronomía del principio de realidad, el hombre continúa siendo en su esencia irracional, aunque deba adquirir hábitos racionales, impuestos, de orden social<sup>456</sup>.

Quizás el hombre no sea tan inicial y completamente instintivo, como lo postula Marcuse. Esto parece indicar que Marcuse se inscribe entre aquellos filósofos que, como dice su maestro Heidegger, *se ocuparon más de los entes que del ser; pero filosóficamente carece de sentido hablar de los entes sin una clara idea del ser que los fundamenta*. Por el contrario, en la concepción rosminiana, el hombre es, a la vez, un sentimiento fundamental con *instintos* vitales y sensuales, por lo que cada hombre es algo de propio, singular y originalmente individual; pero también el hombre es humano por una participación del *ser*, fundamento común de todo ente, en su forma ideal, el cual al iluminarlo hace al hombre metafísicamente inteligente y espiritual, capaz de liberarse de lo sensible, autodeterminarse, tomar decisiones libres y de amar consciente y libremente<sup>457</sup>.



---

<sup>456</sup> Cfr. MARCUSE, H. *Eros y civilización*, o. c., p. 139.

<sup>457</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Antropología*. Milano, Fratelli Bocca, 1954, n. 764-771.

## V

# LA AUTODETERMINACIÓN Y SU REALIZACIÓN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

EL IDEAL DE LA ARMONÍA ENTRE LAS INSTITUCIONES.

1. **D**iversas son las instituciones que los hombres han establecido. Entendemos ante todo por *institución* el conjunto de relaciones, procesos y recursos que un pueblo desarrolla e instituye socialmente para satisfacer un interés o necesidad social específica<sup>458</sup>. Las instituciones, pues, son *creaciones humanas e históricas*. Algunas de ellas pueden responder bien a necesidades profundamente humanas, como es la necesidad de asociarse y trabajar por bienes comunes; mas Antonio Rosmini no creía ni esperaba la perfección de las instituciones humanas. "El *perfeccionismo*, esto es, el sistema que cree posible que

---

<sup>458</sup> Cfr. STALCUP, R. *Sociología y educación*. Bs. As., Paidós, 1979, p. 20. LOREAU, R. *Análisis institucional*. Bs. As., Amorroutu, 1975.

exista lo perfecto en las cosas humanas y que sacrifica los bienes presente a la imaginada perfección futura, es un efecto de la ignorancia"<sup>459</sup>.

De las diversas instituciones a las que puede atribuirse funciones educativas (las familias, las comunidades, los gobiernos, las religiones, etc.) nos interesa considerar ahora a la *escuela* en general, en sus diversos niveles, en cuanto son instituciones, en un contexto social y político, encargadas de posibilitar, formal y explícitamente, el proceso educativo<sup>460</sup>.

2. **M**as las escuelas, en la modernidad, se inscriben, como instituciones, en un ámbito mayor: el Estado. Éste debió crear su propio espacio, al surgir, particularmente en Italia, dentro del régimen eclesiástico.

El origen de distintas sociedades, dentro de la sociedad civil, da normalmente inicio a conflictos. Se impone entonces dos vías posibles de soluciones: la guerra o la justicia mediante la aceptación de pautas éticas. Las sociedades admiten, en este último caso, que deben coexistir en un contexto regulador ético. Esto implica que la coexistencia entre los hombres debe darse en un marco tanto de libertad como de límites.

El hombre, en efecto establece *dos tipos de vínculos*: uno con las cosas y es el vínculo de *propiedad*, entablando una relación de uso, medio o instrumento; otro es el *vínculo de sociedad*, en el cual los hombres gozan de bienes y fines comunes, estableciéndose una relación de benevolencia<sup>461</sup>. La finalidad que los hombres buscan en las sociedades no puede ser (en la concepción de Rosmini) sino el *bien humano*, esto es, el bien conveniente a la naturaleza humana, el bien que esta naturaleza desea y aprueba, y que en última instancia es un bien satisfactorio y moral<sup>462</sup>. Los bienes de apropiación son *bienes útiles y fines próximos* de las relaciones sociales; pero la satisfacción humana y la felicidad sólo se alcanza en un bien más pleno que es *moral* y que constituye la *finalidad remota* de la unión social. Es bueno buscar el bien humano y es moral; por ello también es un *derecho* irrenunciable de toda persona individual y social, o sea, constituye una acción que no puede ser impe-

---

<sup>459</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*. Milano, Marzorati, 1972, p. 111.

<sup>460</sup> Cfr. CABELLO MARTÍNEZ, M. *La educación de personas adultas como acción institucional en Sociedad y educación*, 1993, n. 12, p. 37-59. PÉREZ GÓMEZ, A. *Autonomía profesional y control democrático* en revista *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, n. 220, p. 25-30. CHANAN, G.-GILCHRIST, L. *Para qué la escuela*. Madrid, Cincel, 1992. BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993. SBARRA, M. *Rapporto sulla gestione democratica della scuola*, en *I Problemi della Pedagogia*, 1991, n. 6, p. 639-646. HÖRNER, W. *Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems in Bildung und Erziehung* (Stuttgart), 1991, p. 373-390.

<sup>461</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 134, 186.

<sup>462</sup> Idem, p. 191. Cfr. EVANDRO, B. *Etica sociale e filosofia della politica in Rosmini*. Milano, Pubblicazioni dell' Università Cattolica, 1992. AA.VV. *Filosofía e politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione*. Brescia, Morcelliana, 1993.

dida por nadie. Para conseguir esta finalidad, los hombres crearon diversos medios, entre ellos, las instituciones. No es el hombre el que está al servicio de las instituciones, sino que el hombre crea las instituciones para realizar su finalidad humana: "El hombre no es sólo ciudadano"<sup>463</sup>.

Los hombres establecen, pues, idealmente, instituciones sociales siendo relativamente *libres* y para permanecer libres. La libertad de las que gozan las personas asociadas es tanto mayor y más perfecta, cuanto es más amplia y más perfecta es la sociedad<sup>464</sup>.

La libertad no se establece sobre la violencia o la fuerza sino sobre la justicia, y ésta sobre el reconocimiento de la *verdad*. Ser justo es reconocer lo que es cada cosa, el ser de cada cosa, la inteligibilidad o verdad de cada cosa, persona o acontecimiento. Por lo que se refiere a una sociedad, es justo reconocer que ella posee aspectos creados convencionalmente por los hombres que convienen en su fundación, pero esos aspectos no pueden ir contra la naturaleza de los hombres que la fundan. Dicho de otro modo, no sólo la libertad individual, sino también la libertad institucionalizada, tiene sus condicionamientos y limitaciones.

3. **E**l hombre no pertenece necesariamente a una sola sociedad; sino que, normalmente y en forma inclusiva, integra diversas sociedades, generándose a veces conflictos entre ellas.

Uno de estos conflictos, que interesaba a Rosmini, ha sido el de la relación entre la Iglesia católica y el naciente Estado italiano. El *Estado* es, para Rosmini, ante todo un cierto número de familias y de hombres, unidos a fin de dar un orden *pacífico* a sus recíprocas relaciones, de modo que todos y cada uno de sus derechos sean protegidos y regulados, de modo que se ejerciten sin colisión, para lo que se requiere proponerse metas en común<sup>465</sup>. Ahora bien, ¿el Estado es independiente de la Iglesia? Lo será si los individuos y las familias que lo componen lo son.

Los que pretenden la separación del Estado respecto de la Iglesia, entienden que el Estado debe hacer sus leyes con total autonomía, sin preocuparse de las prescripciones de la Iglesia. Esta cuestión depende de la fe que tienen los ciudadanos en la autoridad de la Iglesia. Para los no creyentes la separación de ambas sociedades es algo obvio. Pero dado que el gobierno civil

---

<sup>463</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 365. ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*. Padova, Cedam, 1969, Vol. V, n. 1621-1622, p. 1217.

<sup>464</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 155.

<sup>465</sup> ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata, brevemente risolte en Opuscoli Politici*. Roma, Città Nuova, 1978, p. 126.

se halla para proteger todos los derechos de todos los ciudadanos, el gobierno debe conocer estos derechos religiosos y no violarlos<sup>466</sup>.

4. **N**o obstante, no hay duda que todo estado, pequeño o grande "tiene su propia autonomía". La *autonomía* indica "la independencia que cada estado, plenamente constituido con existencia reconocida, tiene de todo otro, para darse sus propias leyes y establecer la dirección de su propio gobierno"<sup>467</sup>. Mas la facultad de hacer leyes de cualquier sociedad no puede ejercerse injustamente. De este modo, la *justicia* vertebrada y armoniza todas las facultades de las sociedades. Si la justicia preside las leyes, la autonomía no es más que la libertad para autodeterminarse, como individuo o como grupo social, ante ella; pero si la autonomía significa arbitrio sin referencia a la justicia, es posible pensar que cada grupo social o cada sociedad sea autónoma; mas esta autonomía no favorece el bien humano, pues no respeta la justicia, base de todo derecho.

"A una teoría, hecha de tal modo, hija del orgullo y de la inmoralidad, se le quiere dar en nuestros días un ropaje filosófico. Se comenzó estableciendo que 'el hombre es el legislador de sí mismo'. Kant, que puso en esta sentencia el principio de la ética, le dio el nombre de *autonomía*. Él, no obstante, no sacó, y probablemente no vio, las consecuencias de que era grávido. Hegel fue el ostetra del parto monstruoso. Si el hombre es legislador, si él es la fuente de toda moral y de todo derecho, conviene consecuentemente que sea Dios, porque todos sienten que la autoridad de la ley moral y la naturaleza de lo justo y honesto tiene algo de eterno y de divino... Estos pensadores por lo tanto que, sin tener gran cuidado por cerciorarse de si tal principio era verdadero y dándose gran cuidado para sacar de él impertérritos todas las consecuencias, no tuvieron dificultad en afirmar que no hay otra divinidad fuera del hombre o de la humanidad, y así vino al mundo la moderna *Antropolatría*.<sup>468</sup>

5. **D**espués que el hombre fue divinizado, era natural que el Estado también lo fuera. Hegel describió al Estado como un gran Dios organizado, con la unión casi podría decirse de otras divinidades menores. No fue maravilla que se hablara de la *omnipotencia* del Estado, de su *absoluta independencia*, de su *autonomía*, de la omnipotencia de las leyes. Este sistema, loco y brutal, fue llamado *Estatolatría*. Destruída la referencia a la justicia y a la moralidad, estos autores lanzaron a los pueblos al arbitrio de sus gobernantes, aunque algunos la llamaron libertad y otros la tomaron como si fuese un gran tesoro. Y aunque

---

<sup>466</sup> Cfr. VOLPICELLI, L. *La scuola tra Stato e Chiesa*. Roma, Armando, 1961, p. 130-138.

<sup>467</sup> ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata*, o. c. , p. 134.

<sup>468</sup> Idem, p. 135. Cfr. TRANIELLO, F. *Religione, nazione e sovranità nel Risorgimento italiano* en *Rivista di Storia e Letteratura Religiosa*, 1992, n. 2, p. 319-368. BETTINI, R. *Il sistema morale di A. Rosmini en Teoria*, 1959, I, p. 55-87. LA VIA, V. *Pedagogia attualistica e crisi dell'immanentismo*. Catania, Ediz. Muglia, 1958.

los gobernantes representen al pueblo, la moralidad quedó sacrificada al cálculo de la utilidad de la mayoría, los débiles a los fuertes, a la opinión pública. Cuando la mayoría no respeta la justicia, la mayoría es la peor de todas las tiranías<sup>469</sup>. La armonía es posible, por una parte, sobre la base del respeto a la libertad de los individuos y grupos y, por otra, sobre el reconocimiento de la verdad que realiza la justicia por parte de todos.

Si autonomía significa respetar la justicia, es loable que los Estados sean autónomos, pero en este caso concordarán en una finalidad común. La autonomía en la esfera de lo útil estará entonces subordinada a la esfera de lo moral y honesto. Si el Estado o sociedad civil se ocupa de lo útil y la Iglesia de lo moral, existe una relativo poder y autonomía, pero sería de desear que entre estas distintas e inconfundibles sociedades existiera una real armonía entre ambas<sup>470</sup>. La *utilidad* sin la justicia no es humana; más la realización de la *justicia* en sí misma aporta la máxima consistencia y utilidad a las sociedades<sup>471</sup>.

#### VERDAD Y LIBERTAD, DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS QUE APRENDEN EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.

6. Aunque la expresión aparezca como estereotipada, a pocas filosofías se ajusta mejor que a la filosofía de Rosmini la sentencia según la cual si el hombre no se realiza *en verdad* y *en libertad* no se realiza como ser humano.

Nuestra sociedad ha padecido distintos tipos de represión: también la represión de los sentimientos. Paradojalmente, y por oposición, esto ha llevado a que algunos autores estimen que lo más humano consiste en el *sentimiento* o en la expresión del sentimiento. Pues bien, Rosmini afirma que el hombre es un sentimiento fundamental, mas en esto no se distingue de los animales, los cuales también lo poseen y este sentimiento los constituye plenamente. El hombre<sup>472</sup> se distingue; a) por sentir, con un sentimiento fundamental, no sólo lo corpóreo, sino también la idea del ser y tener entonces un *sentimiento de lo espiritual*; b) por ejercer, en su humanidad, esa espiritualidad no sólo existiendo

---

<sup>469</sup>ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata*, o. c., p. 138. Cfr. D'ADDIO, M. *Il concetto di filosofia politica in Antonio Rosmini*, en AA.VV. *Filosofia e politica*. Brescia, Morcelliana, 1993, p. 159-176.

<sup>470</sup> Idem, p. 147. Cfr. BORGHI, L. *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*. Firenze, Coedizioni Giuntine e Sansoni, 1958. PETRUZZELLIS, N. *Il problema sociologico nella prima metà del secolo XIX*. Bari, Ed. Adriatica, 1957, p. 153-165.

<sup>471</sup> ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento en Pedagogia e Metodologia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1983, Vol. II, p. 70.

<sup>472</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1954, n. 764-770, 499-502. ROSMINI, A. *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Intra, Bertolotti, 1875, n. 398-399

en medio de las dificultades materiales, sino además *buscando la verdad en libertad*.

El hombre, en su ser más específico, intuye la verdad del ser y por ello: a) es inteligente; b) puede abstraerse de los entes y considerarlos desde distintos puntos de vista; c) esa abstracción lo libera de lo sensible y contingente, y la libertad intelectual es la raíz para otras dimensiones de la libertad. Lo que forma al hombre como tal es la *forma constituyente de la verdad* y el ejercicio por *reconocerla consciente y libremente* en la participación de los entes<sup>473</sup>. Porque la libertad en el hombre no es el mero ejercicio del movimiento espontáneo de locomoción; sino el obrar como dueño de sí, no coaccionado por los estímulos exteriores ni interiores; un obrar con referencia y reconocimiento del ser de las cosas<sup>474</sup>.

La *verdad*, por su parte, hablando en general, no es más que el *ser inteligible*, porque la verdad de algo es la inteligibilidad de algo captada por la mente. La verdad en general no impide la búsqueda de la verdad en particular, en cada momento histórico y en cada circunstancia concreta. Ella no suprime la libertad de investigación; por el contrario, la requiere. La verdad es el fundamento objetivo de los derechos, y la *libertad* es derecho fundamental del sujeto humano, el principio activo supremo que constituye a la persona humana<sup>475</sup>. La *verdad* pertenece, en su fundamento, al ser de las cosas (aunque se dé en la mente humana); pero la *libertad* es máximo bien subjetivo del hombre y la raíz de los bienes de la persona humana<sup>476</sup>.

El respeto por la libertad para buscar la verdad lleva a admitir la *libertad de conciencia*, en las formas de vida de las personas que se reúnen para formar una sociedad. En consecuencia, las leyes civiles no deberían oponerse directa ni indirectamente a la conciencia religiosa de los ciudadanos; más aún si se admite que las religiones buscan el bien común de todos los hombres. Los estados, pues, no deberían establecer leyes sobre materia religiosa, ni por el

---

<sup>473</sup> ROSMINI, A. *Teodicea*. Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia, 1857, Vol. I, p. 97. ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. I, n. p. 57.

<sup>474</sup> ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata, brevemente risolte*, o. c., p. 180.

<sup>475</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 140-142. PERETTI, M. *La pedagogía del Rosmini como pedagogía della persona* en *Pedagogía e Vita*, 1955, n. V, p. 444-455.

<sup>476</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 356. Cfr. PRENNA, L. *L'unità dell'educazione. Indicazione per una lettura rosminiana* en *Pedagogía e Vita*. 1992, 2, p. 90-100. MURATORE, U. *El pensamiento ético de A. Rosmini* en *Moralía*, 1986, n. 3-4, p. 477-492. LA VIA, V. *La restaurazione rosminiana della filosofia*. Milano, Spes, 1966. CRISTALDI, G. *Filosofía e verità*. Milano, Marzorati, 1965.

contrario sobre ateísmo, ni tampoco gobernar y establecer leyes según la oportunidad y la fuerza del partido mayoritario<sup>477</sup>.

7. **A**hora bien, si el hombre es plenamente hombre en la verdad y en la libertad, él no pierde este derecho al entrar en instituciones sociales. El hombre tiene, pues, *derecho a aprender y a enseñar en verdad y libertad*. Este derecho no es solo un derecho individual; sino que debe ser también *social y políticamente* reconocido, pues es derecho por ser justo, respondiendo al ser del hombre; y la *justicia* es lo que dignifica a las sociedades y a las políticas sobre los partidismos y las presiones políticas.

"La *libertad* es el ejercicio no impedido de los propios derechos"<sup>478</sup>. El ejercicio de los derechos es el reconocimiento de la vida moral de los hombres, de las sociedades e instituciones. Referida a las instituciones escolares, éstas se constituyen sobre "el ejercicio no impedido de enseñar y aprender"<sup>479</sup>.

8. **E**l impedimento del ejercicio de las propias potencias o posibilidades, en su ejercicio inofensivo y honesto, viola la moral y el derecho natural.

El hombre tiene ante todo el derecho natural de "aprender de todos". De este derecho surge otro correlativo: el de enseñar. Impedir enseñar es impedir que alguien pueda aprender, por lo que el enseñar se convierte también en un derecho natural. Sin embargo este derecho de enseñar tiene sus límites.

9. **L**os *límites de un derecho* son los extremos o condiciones fuera de los cuales deja de existir. Rosmini considera los siguientes límites esenciales del derecho a enseñar:

a) La *falta de saber necesario* es un límite a este derecho, pues le falta -se podría decir- la materia del derecho para enseñar. Saber implica la posesión de conocimientos *abiertos a la búsqueda de la verdad*, a su verificación o falsación. Esto no significa que los *errores* no tengan una función didáctica; mas esta funcionalidad la adquieren en relación a la búsqueda de la verdad.

"Los *errores* son los que llevan a mayor luz a la *verdad*, la cual anunciada sola y sin la contrapuesta falsedad permanece en la mente con una luz modesta, sin vida y relevancia, ya que es de las confrontaciones que nuestra atención es mo-

---

<sup>477</sup> ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata, brevemente risolte*, o. c., p. 171. JORDAN SIERRA, J. *Comunicación y educación según Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1992, n. 3, p. 299-321.

<sup>478</sup> ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*, o. c., p. 72.

<sup>479</sup> Idem, p. 73. Cfr. LENNER, L. *Intelligenza e società nel pensiero politico rosminiano* en AA.VV. *Filosofía e política*. Brescia, Morcelliana, 1993, p. 235-261. GARCÍA ORLANDO, C. *Identidad de la moral cristiana en A. Rosmini* en *Cuestiones teológicas*. 1982, n. 23, p. 5-47. EVAÏN, F. *Impératif catégorique et problématique de l'être. Rosmini entre Kant et Heidegger* en *L'Héritage de Kant*. Paris, Beauchesne, 1982, p. 211-220.

vida y reforzada. Por otra parte, a una gran verdad la mente no llega de un salto; le es necesario a la mente, para conocerla bien, hacer la misma escalera que se suele hacer al hallarla..."<sup>480</sup>.

Cuando no se admite este límite, los amigos de la "libertad bastarda" aceptan que se puede enseñar todo lo que de erróneo puede caber en un cerebro desordenado y todo lo que de perverso puede aflorar de un corazón perverso.

b) La *falta de honestidad* en la enseñanza hace a la acción injusta y la injusticia no tiene derecho, pues el derecho consiste "en una facultad de obrar lo que place, protegida de la ley moral, que genera en los otros el respeto"<sup>481</sup>.

c) La *falta de inofensividad* en el enseñar. "No hay derecho a enseñar cuando, para poder enseñar, se debe perturbar a otros que actualmente enseñan, o cuando se ejercita cierta violencia para tener discípulos, lo que sería una lesión del derecho de aprender"<sup>482</sup>.

10. **E**n este contexto, varias pueden ser las personas jurídicas, individuales o sociales, que puedan ejercer la docencia. Rosmini las reduce, en la Italia de su época, a seis: 1) los padres de familia ; 2) los doctos; 3) las iglesias, especialmente la Católica; 4) los benefactores que con su propio dinero mantienen las escuelas; 5) las comunas y provincias; 6) el gobierno<sup>483</sup>. El monopolio del gobierno en materia de enseñanza ofende el derecho de aprender y enseñar de los ciudadanos.

11. **D**el derecho general de aprender y enseñar se sigue otro derecho: el derecho a enseñar con el *método* que los doctos crean más oportuno. Sería una contradicción conceder el derecho de enseñar a los doctos y luego pretender que ellos deban enseñar con un solo método, impuesto, por ejemplo, de la mano invisible del gobierno<sup>484</sup>.

Una libre concurrencia, ayudada con medios honesto es suficiente para obtener que los ignorantes se abstengan de la presunción de ser maestros de lo que no saben. Por el contrario, ciertos gobiernos se dan aires de liberales pero razonan de este modo: "Nosotros queremos que para todos sea libre el enseñar; pero queremos que los que enseñan públicamente reciban del gobierno su licencia, y la paguen, y antes de recibir la licencia den pruebas de su

---

<sup>480</sup> ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione en Pedagogia e metodologia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. I, p. 53.

<sup>481</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*, o. c., Vol. I, n. p. 107. Cfr. DRAGO, G. *Note per un prerealismo giuridico rosmينiano en Rivista Rosminiana*, 1984, F. I, p. 21-25.

<sup>482</sup> ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*, o. c., p. 74.

<sup>483</sup> Idem, p. 77, 109-115.

<sup>484</sup> Idem, p. 83.

ciencia. Pero las pruebas de la ciencia toca al gobierno el establecerlas". En este caso, el derecho a aprender queda supeditado a la medida de la doctrina tasada por el gobierno, sin cuya medida opinable y subjetiva nadie puede enseñar.

"Por el contrario, los *métodos de enseñanza* no se pueden ciertamente perfeccionar si no por medio de libres, asiduos, y no contrapuestos experimentos que realizan los doctos de las diversas maneras de comunicar el saber, que ellos conciben y que sólo ellos pueden concebir".<sup>485</sup>

Un método *impuesto por el gobierno* sería una fuente inexhausta de vejaciones y persecuciones legales a personas beneméritas. Muchos si carecen de pan se acomodarán a las exigencias; otros, si no tienen necesidad de él para vivir, se abstendrán de aplicarse a una profesión miserablemente manejada. De este modo el gobierno se quita toda posibilidad de hacer progresar a los docentes, pues en vez de tratarlos respetuosamente, los desprecia y maneja como máquinas, habiendo él mismo contribuido a hacerlos tales.

El gobierno tampoco puede suprimir la decisión de los ciudadanos padres, bajo el pretexto de que los padres son, por ejemplo, anticuados, rezagados en los conocimientos que hoy exige la sociedad. Esta es una actitud ideológica o, como la llamaba Rosmini, *doctrinaria* por la cual *se cree que el poseer la verdad da derechos a suprimir la libertad ajena*.

"Existen entre nosotros *doctrinarios* que reconocen en los padres el derecho de hacer instruir a sus hijos por personas de su confianza, elegidas sin impedimento; pero luego agregan: 'No obstante esto, al presente, no conviene dejar esta libertad a los padres de familia, porque no la saben usar; tienen muchos prejuicios embebidos en tiempos pasados. Conviene por lo tanto, por ahora, privarlos de esa libertad, hasta que son formados en las nuevas ideas de hoy día; entonces se la concederemos'. Estos que así razonan son falsos liberales... Se creen que pueden disponer, a su arbitrio, sin escrúpulo alguno, de la libertad de todos".<sup>486</sup>

Un gobierno así no se halla inclinado a la libertad; sino a formar una camarilla partidaria, y por ello desea él sólo disponer de la instrucción y educación, a fin de que esta camarilla se haga potente. Entonces no será ya el derecho lo que impere en la sociedad sino la fuerza.

---

<sup>485</sup> Idem, p. 89.

<sup>486</sup> Idem, p. 95. Cfr. CAROLLO, M. *Persona e proprietà in A. Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1957, n. 2, p. 121-125. TUBLADO, I. *L'essere morale nella costituzione della persona umana* en AA. VV. *L'essere ideale e morale in A. Rosmini*. Milano, Sodalitas, 1955, p. 319-332. MUÑOZ ALONSO, A. *Persona humana y sociedad*. Madrid, Ediz. del Movimiento, 1955, p. 166-176.

La función del gobierno nacional, provincial o municipal, consiste en asegurar el ejercicio de los derechos de todos. En consecuencia su función, respecto del aprendizaje y la enseñanza, no consiste en entorpecer o competir con el derecho de los ciudadanos; sino en suplir, cuando la comunidad se lo requiere, la carencia de establecimientos de instrucción y educación y crearlos.

12. **Q**ue un gobierno mantenga una enseñanza oficial tiene su fundamento en la justicia distributiva. No se niega que el gobierno tenga derecho a elegir a los docentes de instituciones oficiales, pero dentro del margen de la justicia distributiva. La justa elección de los docentes es la que logra elegir a los más doctos e idóneos. La elección, pues, no puede ser arbitraria, como si se tratara de un patrón que toma a los sirvientes que quiere.

"Si el gobierno dejase verdaderamente libre a todos el ejercicio del derecho de enseñar, y tuviese al mismo tiempo un ojo imparcial sobre las escuelas e instituciones que nacerían por sí mismas en todas las partes de la nación, al no ser oprimidas y esterilizadas por el despotismo gubernamental o por la presunción de ciencia que tienen los gobernantes, le sería fácil encontrar no pocos maestros que, habiendo realizado su tirocinio en tales escuelas, y dado pruebas de su probidad, ciencia y aptitud de enseñar, podrían ser por él invitados a ocupar puestos en la enseñanza oficial, atrayéndolos con ventajas mayores de las que puedan tener en los establecimientos o escuelas no oficiales".<sup>487</sup>

13. **L**os primeros agentes de la educación de los hijos son sus padres. Ellos deberían poder elegir si: a) educarlos en instituciones privadas o públicas, en la nación o en el extranjero; b) pagar a personas que creen llenas de conocimientos, probidad e idoneidad; c) asociarse para establecer escuelas y mandar a ellas a sus hijos.

Los padres mismos, sin embargo, deben respetar en sus hijos los derechos connaturales, inalienables y absolutos de todos los hombres. No pueden, por ejemplo, dar a sus hijos una enseñanza perversa, pudiendo en este caso el gobierno tomar la tutela de los derechos de los hijos. "porque el gobierno fue instituido principalmente para tutelar los derechos de todos"<sup>488</sup>.

Los padres tienen derecho a elegir a los docentes que enseñarán a sus hijos, pero no puede ser una elección caprichosa, sino guiada por la razón que busca la verdad y la moralidad que perfecciona al hombre. En cuanto a la elección del *mejor método para enseñar*, no depende del saber de los padres: esto debe quedar en manos de los mismos docentes y educadores. El *saber* verdadero tiene una existencia sólo dependiente de la *verdad* del saber y del cono-

---

<sup>487</sup> ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*, o. c., p. 91-92.

<sup>488</sup> Idem, p. 93.

cimiento verdadero del alumno al que el docente posibilita ese saber; y no es el dinero de los padres el que decide esta cuestión.

14. Rosmini advertía que si bien el *materialismo* del siglo dieciocho e inicio del diecinueve no era teóricamente sólido, se hallaba no obstante muy difundido en el orden práctico, "penetrando en todas las relaciones de la vida". Con esta visión materialista de la vida, la gente cree que quien paga a otro hombre por un oficio, adquiere una ilimitada autoridad sobre él y sobre su oficio, cualquiera sea. Pero "los maestros y educadores no pueden ser tratados como siervos de quien les da un estipendio, sino con reverencia y gratitud por el servicio que ofrecen a la sociedad"<sup>489</sup>.

#### LA INSTITUCIÓN ESCOLAR NO ES UNA EMPRESA COMERCIAL.

15. En cuanto al modo de solventar una institución educativa, Rosmini distingue a los benefactores de los especuladores. *Benefactores* son aquellos que, aunque instituyen una escuela, no obtienen ganancia de ella, mientras que el *empresario* sí lo hace. Por *empresarios* debe entenderse a aquellos individuos o personas morales que, haciendo de una escuela o colegio una empresa, conducen la administración para el propio provecho, y con tal finalidad pagan a maestros o instructores, y hacen otros gastos, exigiendo de los que aprenden una retribución, calculada de modo que ganen dinero con esta empresa. No es el docente, que trabaja en esa escuela, el especulador; sino el dueño de la empresa. Tampoco es especulativa la administración de ciertas instituciones educativas cuya ganancias quedan para incrementar la institución misma, como hacen los benefactores.

Ahora bien, los empresarios no poseen derecho natural alguno para enseñar, pues no tienen el conocimiento para enseñar como los doctos; no tienen la paternidad para elegir los maestros e instructores; ni tienen el título de benefactores para levantar colegios o escuelas. La enseñanza que ofrecen los empresarios no es una cuestión de libertad de enseñanza; sino de libertad de empresa y puede ser examinada por el lado moral, político y económico. Si el gobierno prohibiese estas empresas no estaría atacando la libertad de enseñanza, sino de comercio<sup>490</sup>.

16. "Hay algo de inconveniente y repugnante" en el hacer de la instrucción y educación de los jóvenes una especulación económica, porque ella se convierte en un simple *medio de una finalidad material*.

---

<sup>489</sup> Idem, p. 101. Cfr. PRENNA, L. *Il pensiero politico di Rosmini en Pedagogia e Vita*, 1992, n. 2, p. 100-106.

<sup>490</sup> ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*, o. c., p. 104-105.

"El especulador (prescindiendo de una virtud personal extraordinaria) hará a veces cosas buenas, a veces cosas malas, según le sugiera la política de la oportunidad. Él querrá complacer a aquellos de los que espera una ganancia mayor o un mayor incremento de su empresa. Eligirá aquellas doctrinas y máximas educativas que más secunden la moda de los tiempos, y querrá maestros e instructores conforme a esta necesidad.

Así los establecimientos de enseñanza y educación *no tendrán por fundamento ningún principio firme e inconcuso de verdad, de justicia, de deber y de derecho*, si no es por un accidente de las circunstancias".<sup>491</sup>

Añádase a esto que el interés aconseja a los empresarios dar una importancia exagerada a todo lo superficial, a muestras exteriores de habilidad y saber; pero entonces la educación se convierte en algo aparente y verborrágico, "carente de solidez: el hombre así no se forma, sino más bien se deforma y corrompe". Tendremos jóvenes llenos de vanidad, con un saber no digerido, sin carácter moral.

17. **E**stos establecimientos, fruto de la especulación, viven necesariamente de la opinión pública, y hacen todo lo posible para obtenerla. Usarán la prensa con elogios ampulosos para sus institutos; emplearán medios honestos y deshonestos, adulaciones, denigraciones, camarillas, etc.

Por el contrario, los institutos de beneficencia no querrán emplear medios deshonestos. Su finalidad será solamente el bien de los jóvenes.

Es cierto que no todos los empresarios obran deslealmente; los puede haber también buenos. Pero las leyes no se pueden fundar sobre las excepciones, sino sobre lo que es conforme a la naturaleza de las cosas. Por ello Rosmini estima que el gobierno quitando la especulación en la educación e instrucción de la juventud, tutelaría el derecho de todos a una buena educación.

#### AUTODETERMINACIÓN EN EL ÁMBITO INSTITUCIONAL.

18. **L**os hombres gozan de la posibilidad de autodeterminarse, ejerciendo la libertad ante todo en el ámbito intelectual. La libertad no es un mero poder moverse espontáneo; sino un poder elegir entre cosas conocidas y actuar en consecuencia. La libertad humana, en efecto, implica el conocimiento, y para que la libertad sea verdadera el conocimiento también debe serlo.

---

<sup>491</sup> Idem, p. 106.

La libertad supone que la energía psíquica del hombre no se halle ligada ni a necesidades interiores o instintivas, ni a necesidades o presiones exteriores; justamente la parte de energía psíquica que se halla libre de estas necesidades se puede llamar libertad, y el hombre la puede conducir eligiendo entre objetos conocidos que por sí mismos no lo llevan a una decisión. El hombre entonces debe *autodeterminarse*: determinar por sí mismo la elección. El hombre se determina por sí mismo aunque al elegir determine seguir en su elección bilateral un criterio subjetivo, placentero, egoísta, o un criterio objetivo, altruista.

"Esta especie de libertad (bilateral) no se halla en obrar sin una razón, lo que haría irracional a la operación; sino se halla en esto: que estando presente en el ánimo diversas razones y motivos de operar, esté en poder del hombre el hacer que prevenga uno de esos sobre todos los otros, y que así llegue a ser el motivo que determina su voluntad a obrar".<sup>492</sup>

19. **A**hora bien, es en la libertad donde reside la persona humana, en cuanto la libertad es el supremo principio activo que ejerce el sujeto<sup>493</sup>. La libertad, si bien es el *supremo valor del sujeto* humano, adquiere un *valor objetivo*, positivo en relación a la verdad y al bien; y negativo en relación a la falsedad y a la maldad.

En este contexto, el hombre *no es autónomo*: no genera sus propias leyes de conducta, sin tener en cuenta su naturaleza que le ofrece objetos a elegir; pero el hombre sí es un sujeto que en cuanto es libre *se autodetermina* ante objetos de posible elección.

En este contexto también, las *instituciones* (que son el conjunto de relaciones, procesos y recursos que un pueblo desarrolla e instituye socialmente para satisfacer un interés o necesidad social específica<sup>494</sup>) deberían llevar al desarrollo de la persona, dejando margen para el uso de la libertad de los ciudadanos que viven en ellas.

20. **L**a autodeterminación en el ámbito de las instituciones, como el ámbito personal e individual, se rigen por la misma norma: la verdad y la libertad son derechos constitutivos de la persona humana y deben ser siempre respetados.

A nivel individual, ningún hombre tiene autoridad para *imponer* a otro hombre una idea o doctrina, suprimiendo su libertad<sup>495</sup>.

---

<sup>492</sup> ROSMINI, A. *Antropología in servizio della scienza morale*, o. c., n. 606.

<sup>493</sup> Idem, n. 838-839

<sup>494</sup> Cfr. STALCUP, R. *Sociología y educación*, o. c., p. 20.

<sup>495</sup> ROSMINI, A. *Del método filosófico en Pedagogía e metodología*, o. c., Vol. II, p. 180.

A nivel institucional, las estructuras sociales creadas por los hombres no pueden moralmente suprimir los derechos fundamentales de la libre búsqueda de la *verdad*: esto es, el derecho a saber *como son* las cosas, los acontecimientos. Las instituciones escolares, por ejemplo, deberían procurar posibilitar que los que aprenden busquen la verdad "sin dañar la sana libertad del pensar"<sup>496</sup>. Rosmini no piensa a las instituciones escolares como instrumentos para imponer doctrinas; sino como medios que "propagan el método para encontrarla" y sus aplicaciones, acordes al desarrollo y posibilidades del niño<sup>497</sup>.

21. La autodeterminación debería acompañarse en el hombre de dos virtudes: el coraje y la humildad. El *coraje* intelectual consiste en una moderada y racional confianza en las propias fuerzas y en una moderada y racional desconfianza por toda otra autoridad humana. La *humildad* intelectual nos lleva a considerar todo lo que ya se ha dicho sobre los asuntos que se investigan con coraje.

A nivel institucional, la autodeterminación supone: a) la confianza en las propias fuerzas de conducción; b) la desconfianza por el abuso de toda autoridad ajena; y c) la consideración de la propia conducta en relación con las normas de conductas que han utilizado otros hombres anteriormente.

La confianza no puede ser tanta que no permita dudar de los conocimientos humanos y exigir modos de validación de los mismos. La desconfianza no puede ser tanta que no se tenga confianza en la inteligencia humana y las formas metódicas de proceder. La autodeterminación exige ante todo la capacidad de autodomínio de la inteligencia y de la voluntad propia. Es necesario, pues, que las escuelas posibiliten, como instituciones, "el ejercicio de las facultades del espíritu, no sobrecargando la memoria con palabras, sino dando motivo y ejercicio a todas las potencias, y principalmente a la del entendimiento, formando en los alumnos un pensar recto y juicioso"<sup>498</sup>.

22. Las instituciones educativas deberían regirse por una *pedagogía* (teoría y arte) que posibilite una práctica de modo que los que aprenden puedan alcanzar el más alto grado de perfección, "mediante un desarrollo ordenado y armónico en todas sus facultades" físicas, intelectuales y morales<sup>499</sup>.

---

<sup>496</sup> Idem, p. 181. Cfr. MANFERDINI, T. *Essere e verità in Rosmini*. Bologna, Alfa, 1965. MORANDO, D. *Principio teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana* en *Rivista Rosminiana*, 1955, n. 3-4, p. 277-296.

<sup>497</sup> Cfr. FLORES D'ARCAIS, G. *Rosmini e Rousseau: la critica al adultismo* en *Pedagogia e Vita*, 1955, Luglio, p. 424-428.

<sup>498</sup> ROSMINI, A. *Regolamenti scolastici* en *Pedagogia e metodologia*, o. c., Vol. II, p. 229-230. GOFFI, T. *Obbedienza e autonomia personale*. Milano, Ancora, 1965.

<sup>499</sup> ROSMINI, A. *Lettere Pedagogiche* en *Pedagogia e metodologia*, o. c., Vol. II, p. 324.

Mas no es el desarrollo en sí mismo el que tiene un valor; sino el desarrollo de todas las facultades del ser humano en vista a poder conocer la *verdad* (valor objetivo), ejercer en libertad la *autodeterminación* de las acciones (valor máximo del sujeto), y convivir en búsqueda del *bien humano pleno*<sup>500</sup>, mediante vínculos sociales, sobre la base de una comunidad de bienes<sup>501</sup>.

23. Las formas de conducción y de gobierno, en que se desarrolla el grupo social (por ejemplo, el escolar), para posibilitar ese desarrollo, pueden ser variadas. En este contexto, no interesan tanto las formas en sí mismas en que se gobierna un grupo o una institución escolar, cuanto si de hecho en cualesquiera de esas formas se alcanza el *pleno desarrollo humano* que compete a toda sociedad. Ahora bien, el pleno desarrollo humano no puede darse si el proceso educativo no tiende a *posibilitar la búsqueda y adhesión a la verdad* en una *forma libre*, que es la adecuada a la de todo grupo social. Los que forman una sociedad, así sea una sociedad escolar, como lo es la escuela, no pueden sino ser libres. "La sociedad, por su naturaleza, excluye la esclavitud. Las personas en cuanto son socias son libres".<sup>502</sup>

24. Para que exista una *condición social* en las instituciones educativas no es suficiente: a) la coexistencia de las personas; b) ni la convivencia; c) ni las convenciones; d) sino que se requiere además relaciones intelectuales, libres y morales con las que se busca un bien común, y que generan respeto y derechos entre las personas<sup>503</sup>.

Ahora bien, en la sociedad familiar y en la escolar intervienen los niños y adolescentes que no siempre ejercen el dominio de sus facultades intelectuales, racionales y libres. En la medida en que uno o varios adultos gobiernan como siervos a los menores, no existe sociedad, sino *gobierno señorial*, en el que unos piensan, deciden libremente y mandan, y otros obedecen. Éstos son tomados como medios para los fines que los adultos se proponen al educarlos<sup>504</sup>. La educación aparece entonces como un logro que se obtiene (conductas, destrezas, comportamientos, adquisición de conocimientos) incluso a veces con prescindencia de la voluntad libre del que se educa. La educación es, pues, una realidad social cuando existe "un vínculo formado por varias perso-

---

<sup>500</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 356-358, 188-190. MORANTE, D. *L'educazione nazionale e democratica in Rosmini* en *Pedagogia e Vita*, 1955, Luglio, p. 429-436.

<sup>501</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 134.

<sup>502</sup> Idem, p. 155. CHEULA, p. *La 'libertà del pensiero' nella filosofia rosmينية* en *Rivista Rosminiana*, 1951, n. 1, p. 11-16. SCIACCA, M. F. *È l'uomo capace di verità?* en *Città di Vita*, 1950, n. 3, p. 266-277. MORANDO, D. *La persona umana e la sua educabilità* en *Rivista Rosminiana*, 1950, n. 4, p. 256-273. BARONI, A. *La pedagogia di A. Rosmini* en *Studium*, 1948, n. 9, p. 525-530.

<sup>503</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. III, n.40-49.

<sup>504</sup> Idem, n. 29-30.

nas que tienden a una finalidad, teniendo conciencia y voluntad de tender conjuntamente a esa finalidad"<sup>505</sup>. Pero muy raramente se dan sociedades puras, en las que no existan elementos de dominio de las personas en algunos sectores o momentos: "Es muy frecuente el caso en el que el vínculo social está mezclado con el vínculo señorial"<sup>506</sup>. El derecho de señorear es un derecho del señor en cuanto a la forma de obrar de las personas súbditas (por ejemplo, el derecho de los padres respecto de sus hijos); pero "no es un derecho de superioridad personal: en cuanto a la persona, el siervo y el señor son perfectamente iguales"<sup>507</sup>. La acción del señor o del padre, o por prolongación del docente ante un alumno menor, no puede causar daño a la *persona* de sus súbditos, hijos o alumnos, sin cometer injusticia y perder su derecho. En realidad, el padre y el docente no pueden considerar a sus hijos y alumnos como medios para el beneficio propio, como hace el señor; sino que, aunque sus alumnos pequeños no estén en condiciones de decidir y autodeterminar a veces sus acciones, deben actuar como gobernantes que administran un bien común para el beneficio de todos. En este contexto, toda la acción del docente debería encaminarse a posibilitar de su parte y de parte de los alumnos, *el bien común que es aprender*. Todos los socios de la comunidad escolar tienen derecho a que no se dispongan cosas opuestas al fin y bien común de esa sociedad<sup>508</sup>.

25. **E**l hecho de que los niños coexistan en una escuela no hace de ella una sociedad, sino en tanto y en cuanto tienen conciencia y voluntad de participar en la búsqueda de un *bien común que es el aprender*. Por ello un elemento y una finalidad fundamental de la vida del aula y de la escuela en general, es crear la posibilidad de que los que participan en la escuela sean conscientes y libres de tender a lograr, con el esfuerzo común de directivos, docentes, no docentes y alumnos, el aprender. En consecuencia, el arte de aprender individualmente es el arte de la educación individual<sup>509</sup>; y el arte de aprender socialmente (esto es, con una finalidad consciente y libre entre todos los participantes) el arte de la educación social.

---

<sup>505</sup> Idem, n. 34. GIORGIANNI, V. *L'inviolabilità della persona umana in Rosmini* en *Sophia*, 1950, n. 2, p. 223-238. CASOTTI, M. *Il Rosmini sconosciuto* en *Supplemento Pedagogico* (Brescia) 1950-1954, n. 4, p. 339. Morando, D. *La pedagogia di A. Rosmini*. Brescia, La Scuola, 1948.

<sup>506</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*, o. c., Vol. III, n. 146.

<sup>507</sup> Idem, n. 157.

<sup>508</sup> Idem, n. 236. Cfr. BRUNELLO, B. *La libertà della scuola secondo A. Rosmini* en *Pedagogia e Vita*, 1955, n. 5, p. 437-443. AA. VV. *La problematica politico-sociale nel pensiero di A. Rosmini. Atti del Incontro Internazionale Rosminiano*. Roma, Fratelli, Bocca, 1955. CHIANTELLA, B. *Etica e Diritto in Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1965, n. 2, p. 89-125. BRUNELLO, B. *Morale personale e morale sociale* en *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, 1965, n. IV, p. 725-733. VILLELLA, P. *La pedagogia rosmينية*. Coscenza, Longobardi, 1964.

<sup>509</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, Vol. I, n. 870.

26. El aprender implica una *autodeterminación* creciente tanto para decidir sobre la construcción y valor de los conocimientos, como sobre la construcción y valor de las conductas sociales en la institución.

"El hombre no conoce plenamente una doctrina, si no la ha *reencontrado* él mismo, y si no ha hecho él mismo la demostración hasta tanto que con su propio raciocinio no la *reconstruye* y la *rehace* por sí mismo (*la ricostituisce e la rifà da se medesimo*); he aquí un importante precepto del que debe sacar provecho la escuela".<sup>510</sup>

En la escuela, debería darse el pasaje de una relación señorial hacia los niños, por parte de los adultos, a una creciente relación social de coparticipación en un bien común (que es el aprender) por parte de los docentes y de los alumnos. Mas la participación en ese bien común, en forma inteligente y libre, requiere que se posibilite a los que aprendan, el dominio de sus inteligencias y de sus actos en libertad y responsabilidad.

27. La educación implica armonizar la mente, el corazón y la vida<sup>511</sup> del hombre en sí mismo y con los demás. En este contexto, la autodeterminación en el ámbito institucional o social no es un regalo sino una conquista progresiva que cada uno hace en la medida en que es capaz de dominar sus posibilidades o potencias (de conocimiento y de acción) y aplicarlas a participar en un bien común. El primero de entre ellos, en la escuela, lo constituye el poder *aprender* (dominar y ejercer efectivamente la capacidad de aprender aplicada a conocer, a estar, a hacer, a convivir).

El ejercicio de la autodeterminación en una institución (en este caso, escolar) exige que las personas que la forman pongan, con un acto de voluntad consciente y libre, algo en común. "Esta *comuniòn* es lo que liga a las voluntades, las unifica, queriendo todas ellas esa comuniòn y *solidaridad*"<sup>512</sup>.

La falta de conciencia en un bien común (como es el aprender, facilitado por el docente y realizado por el que aprende) es el primer síntoma de la ruptura de una sociedad. Por el contrario, una gran conciencia en un bien co-

---

<sup>510</sup> Idem, n. 890.

<sup>511</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazione in servizio dell'umana educazione* en *Pedagogia e Metodologia*, o. c., Vol. I, p. 279-280. Cfr. ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione* en *Pedagogia e Metodologia*. o. c., Vol. II, p. p. 64-70. AMATO, C. *Prospettiva dell'uomo totale*. Roma, Ciranna, 1964.

<sup>512</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*, o. c., Vol. III, n. 37. RIVA, C. *Limiti della libertà secondo Rosmini* en AA.VV. *Potere e responsabilità*. Brescia, Morcelliana, 1963. VERONDINI, E. *Il concetto di persona, di volontà, di libertà in A. Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1962, n. 2-3, p. 326-332. BRUNELLO, B. *Il concetto di giustizia sociale* en *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, 1962, n. 1-3, p. 66-71.

mún mutuamente deseado del uno para los otros y de todos para cada uno genera no sólo una sociedad, sino una *amistad*<sup>513</sup>. La *lucha* social, pues, es la excepción en las relaciones sociales y no el motor esencial que la constituye. La relación social es una relación de *benevolencia*, esto es, de querer un bien en común, donde se logran y mantienen bienes privados respetando el derecho a ambos tipos de bienes.

Mas las instituciones sociales son bienes-medios para bienes-fines. Estos se reducen al logro de la plenitud y fruición del bien humano.

28. La autodeterminación sobre cuestiones que refieren al bien común de la sociedad se manifiesta mediante la pluralidad del voto; pero se debe tener en cuenta que la mayoría aunque constituya la fuerza, no siempre implica la justicia y la verdad sobre un asunto que afecta también a una minoría. Mas si el interés común prima en las decisiones manifestadas con voto, éste expresa el mejor medio para buscar el bien común. "Es cosa razonable suponer que no haya mejor partido de aquel que es aprobado por el mayor número de juicios de los igualmente interesados"<sup>514</sup>. Sin embargo, sería deseable un voto cualificado en proporción a lo que cada uno aporta en común, de modo que quien más aporta (por ejemplo con conocimiento verdadero, en cuanto es verdadero) más pueda influir en las decisiones.

En todos los casos es deseable la búsqueda de unanimidad en la búsqueda del bien común, pues sin él no existe la sociedad. De esto se advierte la importancia de las *asambleas* y *diálogos* para intentar lograrlo<sup>515</sup>.

#### LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA. CONFRONTACIÓN CON ALGUNAS IDEAS DE J. PIAGET.

29. Jean Piaget parte de una concepción del hombre según la cual éste hereda dos funciones invariantes: la de *organizarse a sí mismo* y la de *adaptarse*, al asimilar elementos del medio en que vive y acomodarse a él<sup>516</sup>.

---

<sup>513</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. III, n. 47.

<sup>514</sup> Idem, n. 264. BOZZETTI, G. *Per una critica al sistema elettorale di A. Rosmini en Opere Complete*, Milano, Marzorati, 1966, Vol. II, p. 2231-2248.

<sup>515</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. III, n. 298-303. TORREGROSSA, L. *Riflessi della pedagogia rosmينiana*. Catania, Ediz. Técnica della Scuola, 1953.

<sup>516</sup> Cfr. PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar, 1982, p. 5-8. PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Barral, 1979, p. 147. PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia*. Bs. As., Psique, 1977, p. 17-19. PIAGET, J. *La construcción de lo real en el niño*. Bs. As., Ateneo, 19770, p. 315-321.

Por la función de organización de sí mismo, la actividad de estructurarse a sí mismo adquiere una relevancia particular. Aprender no implica copiar la realidad, sino ordenar y construir el conocimiento, donde sobre lo dado, el sujeto aporta una actividad asimilante y estructurante, al tiempo que se autoestructura con el dominio de sus posibilidades. "La experiencia o los refuerzos externos no constituyen el solo factor en juego: hay que atribuir una parte importante, en la adquisición de las nociones en juego, a la actividad del sujeto mismo (*à l'activité du sujet lui-même*)"<sup>517</sup>.

Todo el proceso de aprendizaje y de educación culmina en el intento y en el logro de *autoconstruirse, autorregularse, autoformarse*<sup>518</sup>. La autoformación, a su vez, termina construyendo una *personalidad autónoma y moral*, organizada, estructurada con valores, en un proyecto de vida, donde el sujeto termina por "*adueñarse de sí mismo* en la máxima responsabilidad", en un proceso de cooperación y solidaridad<sup>519</sup>.

30. Piaget toma el concepto de *autonomía* de la filosofía kantiana y lo hace sinónimo de actuar personal. La persona es persona porque es autónoma. La *educación* es el proceso por el cual cada uno aprende a pasar de ser individuo a ser persona. El *individuo* se halla centrado sobre sí mismo, sobre su solo punto de vista egocéntrico, obstaculizando las relaciones de reciprocidad inherentes a toda vida social evolucionada.

"La *persona*, por el contrario, es el individuo que acepta libremente la disciplina, o que contribuye a su constitución y se somete así voluntariamente a un sistema de normas recíprocas que subordinan su libertad al respeto mutuo. La personalidad es, pues cierta forma de conciencia intelectual y conciencia moral, tan alejada de la 'anomía' propia del egocentrismo, como de la 'heteronomía' de las presiones exteriores, porque realiza su *autonomía* al ponerla junto a la reciprocidad"<sup>520</sup>.

---

<sup>517</sup> PIAGET, J. *Apprentissage et connaissance* en GRECO, P. et al. *Etudes d'epistémologie génétique*. Paris, PUF, 1959, Vol. X, p. 169 y 187. Cfr. DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992.

<sup>518</sup> Cfr. PIAGET, J. *El estructuralismo*. Barcelona, Oikos-Tau, 1985, p. 9 y 73.

<sup>519</sup> PIAGET, J. - HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. Bs. As., Losada, 1968, p. 25. PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*, o. c., p. 100.

<sup>520</sup> PIAGET, J. *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide, 1974, p. 43.

La *autonomía* consiste en "una sumisión del yo a reglas ('*nomía*") que se da a sí mismo ("*autó*") o que elabora libremente, en cooperación con sus semejantes"<sup>521</sup>.

Cabe notar aquí, sin embargo, que Piaget unifica en el concepto de autonomía cosas diferentes: por un lado, la capacidad de *autodeterminarse*, de ser *libre*; pero por otro también la capacidad y el ejercicio de *darse las propias normas*; sin embargo estas normas propias, que pueden proceder y ser el resultado de un diálogo, deben responder a una cierta *racionalidad*, lo que implica que los pensamientos estén conformes con la realidad, que haya una gestión activa de la razón que produce la verdad verificando<sup>522</sup>.

31. **E**n la concepción de Piaget, la autonomía es el resultado de un proceso. El niño en sus primeros años de vida es heterónomo, esto es, depende en sus juicios de los factores exteriores; primeramente del placer y del dolor (especialmente hasta los dos años, en donde no existe aún criterio moral, porque no existe objetividad). Luego los juicios del niño se rigen por un criterio *heterónomo*: por los premios o castigos de los adultos o la sociedad que lo rodean, de modo que es bueno lo que los adultos dicen que es bueno y malo lo que ellos tienen por malo.

Ahora bien, la autonomía, el criterio y norma propia no procede directamente de la heteronomía; sino del diálogo, de la discusión y cooperación con los niños de su edad (8 ó 10 años). Es entonces que el niño advierte que las normas son convenciones sociales, que se pueden cambiar si el grupo conviene en cambiarlas y atenerse a otras normas. Para Piaget, pues, la *autonomía* es el conjunto de las normas que cada uno elabora y se impone como reglas de juego social, en un ámbito de convenciones racionalmente discutidas. Entonces, "las normas dejan de ser exteriores. Se convierten en factores y productos de la personalidad: de este modo la *autonomía* sucede a la *heteronomía*"<sup>523</sup>.

32. **A**hora bien, ¿qué función cumple la sociedad escolar (la escuela) en el posibilitar y desarrollar la autonomía de los alumnos? La sociedad, familiar y civil en general y la escolar en particular, ayudan a pasar al niño en su evolución, por diversos estadios de modo que éste logre la *introspección* y la *conciencia de sí*, en la cual residen sus propias valoraciones.

---

<sup>521</sup> PIAGET, J. - INHELDER, B. *La psicología del niño*. Madrid, Morata, 1973, p. 117 y 128. DARÓS, W. R. *La negación de los planteos metafísicos en el aprendizaje piagetiano* en *Rivista Rosminiana*, 1994, n. 2, p. 119-135.

<sup>522</sup> PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1974, p. 338.

<sup>523</sup> *Idem*, p. 80.

"Podemos distinguir *tres estadios* en la evolución de la introspección infantil. Durante el primero, puesto el niño en presencia de una pregunta fácil encuentra inmediatamente la respuesta por adaptación casi automática, pero no sabe decir cómo ha hecho. Durante el segundo estadio, el niño debe tantear para encontrar una solución. Pero es todavía incapaz de introspección o incluso de introspección inmediata. Durante el tercer estadio se hace posible la introspección...

Toda introspección es muy difícil; supone no solo que cobremos conciencia de las relaciones tejidas por nuestro pensamiento, sino también del trabajo mismo de este pensamiento"<sup>524</sup>.

El escolar niño es un individuo que considera primeramente al grupo en función suya, en vez de situarse entre los otros en un sistema de relaciones recíprocas<sup>525</sup>. A partir de problemas, el niño crece, y para crecer psicológica y moralmente, debe discutir puntos de vista, probar sus afirmaciones, debe ser coherente. Ahora bien, la escuela, al proponer una metodología de intento de solución de problemas sistemáticamente en todas las asignaturas, está proponiendo no solo un desarrollo en la objetividad intelectual, sino también en la autonomía moral, o mejor dicho en la *autodeterminación de sus juicios debiendo respetar no sólo a las personas, sino también la objetividad* de los datos o referentes sociales.

"En la educación moral se plantea un problema de *autogobierno*, paralelo al de la autoformación de la razón en el seno de una colectividad de investigación....

La personalidad es a la vez contraria a la anarquía y a la coacción, porque es *autónoma* y porque dos autonomías no pueden tener entre sí más que relaciones recíprocas"<sup>526</sup>.

33. **E**s la *cooperación* en las actividades la que lleva a la autonomía. Ella es fuente de crítica gracias al control mutuo. El niño, hecho adolescente, rechaza entonces la convicción espontánea propia del egocentrismo y la confianza ciega en el adulto. La discusión engendra la reflexión y la verificación objetiva. La cooperación conduce al reconocimiento de la lógica formal, como leyes normativas para la búsqueda en común. "La escuela debe ser un medio

---

<sup>524</sup> PIAGET, J. *El juicio y el razonamiento en el niño*. Bs. As., Guadalupe, 1974, Vol. II, p. 112 y 115. PIAGET, J. - INHELDER, B. *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Bs. As., Guadalupe, 1973, p. 217, 226, 243, 247. PIAGET, J. *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*. Bs. As., Huemul, 1979, Vol. I, p. 26, 53.

<sup>525</sup> PIAGET, J. - HELLER, J. *La autonomía en la escuela*, o. c., p. 11.

<sup>526</sup> PIAGET, J. *A dónde va la educación*, o. c., p. 16 y 43.

de *experimentación individual* y de *reflexión en común* en forma equilibrada"<sup>527</sup>.

La escuela, al posibilitar la crítica mutua, posibilita una objetividad progresiva. Surgen entonces criterios propios procedentes de la propia conciencia, cualitativamente diferentes de los de la imposición heterónoma. La autonomía enseña a cooperar entre sí y "a someterse a reglas comunes". La autonomía no es sin más el resultado de la imposición social o del respeto unilateral del niño por las normas de los adultos (prestigio de los mayores, gerontocracia); sino un logro de cada adolescente interactuando, *discutiendo especialmente con sus pares diversos puntos de vista* sobre lo que valen o no valen las cosas, las acciones, las personas, las conductas.

34. **A**hora bien, el concepto de autonomía tratado por Piaget ha estado *fuertemente centrado en las personas, en los individuos y no en las instituciones*. Más aún, Piaget considera que el ideal de la autonomía afecta directamente a la persona que es así preparada para actuar como ciudadano. Por ello es un ideal lo suficientemente plástico como para ser utilizado dentro de cualquier forma de organización social y política.

"Que se trate, en efecto, de los diferentes tipos de democracia o de las variedades múltiples de los regímenes autoritarios, siempre constituirá la autonomía una preparación para la vida del ciudadano, tanto mejor, cuanto más sustituyen en ella el ejercicio concreto y la experiencia de la vida cívica a la lección teórica y verbal.

La autonomía, por tanto, puede lo mismo adoptar la forma parlamentaria y democrática (lo que se ha llamado 'la democracia en la escuela'), que insistir sobre el principio de los jefes".<sup>528</sup>

A Piaget le interesa el logro de la autonomía ante todo *intelectual* (la comprensión recíproca, la discusión objetiva, el colocarse dentro del punto de vista ajeno para pesar el pro y el contra); luego la *psicológica* (la cooperación de los niños, la libertad en el juzgar), y finalmente la *moral* los (valores propios, el reconocimiento de los propios límites). Para Piaget, la vida moral no es más que el *autogobierno* llevado hasta la vida social: personas dueñas de sí y con respeto mutuo<sup>529</sup>. Por ello, Piaget advierte sobre los *peligros* de una autonomía sin reflexión crítica y sin "buen sentido"<sup>530</sup>. Como se advierte, Piaget, al *care-*

---

<sup>527</sup> PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Alcan, 1932, p. 469 y 471. Cfr. PIAGET, J. *Los procedimientos de la educación moral* en PIAGET, J. y otros. *La nueva educación moral*. Bs. As., Losada, 1967, p. 31-36.

<sup>528</sup> PIAGET, J. - HELLER, J. *La autonomía en la escuela*, o. c., p. 27.

<sup>529</sup> PIAGET, J. *¿A dónde va la educación?* o. c., p. 57.

<sup>530</sup> PIAGET, J. - HELLER, J. *La autonomía en la escuela*, o. c., p. 26.

cer de base metafísica para la objetividad basada en el ser de las cosas, no puede avanzar más que hasta la reflexión crítica como Kant en quien se apoya, o recurrir como Descartes al "buen sentido" vulgar y cotidiano, pese a sus declaraciones de búsqueda de cientificidad.

35. Como se advierte, Piaget confunde y toma como sinónimos, dos conceptos diversos: el de *autogobierno* (o autodomínio, el gobernarse a sí mismo por sí mismo, lo que implica el dominio de las propias fuerzas de acuerdo a un propio plan de vida); y el de *autonomía* (establecerse las propias *normas o leyes* con las cuales debe regirse la conciencia y la conducta). El autogobierno es un problema que remite al sujeto; la autonomía remite también a las normas o leyes morales objetivas, que no pueden ser creadas para el sujeto y ser a la vez objetivas. Y en el caso de que sean el resultado de una transacción social, producto del diálogo y la crítica, no pasan de tener una transubjetividad social. C. Kamii, al continuar las ideas de Piaget, continúa también esa misma ambigüedad que confunde *autogobierno* (y el ser libre para juzgar y decidir libremente) con *autonomía* (el ser de las normas del sí mismo, lo que está bien o mal):

"Autonomía significa ser gobernado por uno mismo. Es lo opuesto a heteronomía, que significa ser gobernado por otro...En la moralidad de autonomía cada individuo decide lo que está bien y lo que está mal, mediante la reciprocidad...La esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar decisiones por sí mismos"<sup>531</sup>.

#### OBSERVACIONES CRÍTICAS.

36. La *crítica* tiene algún sentido si se hacen patente los *criterios* con los cuales se la ejerce. Ahora bien, en este contexto, es necesario establecer ante todo dos precisiones: a) mantener la distinción entre autodeterminación o autogobierno por un lado y autonomía o el problema de quien establece las normas (*los nomoi*) sobre las que cada uno (*autós*) se determina y gobierna; b) establecer los criterios (el concepto de hombre, de sociedad, de educación) en relación a los cuales la autogestión resulta educativa.

37. Respecto de la primera cuestión, observamos que en la concepción de Rosmini la *autonomía*, a nivel social implica "la independencia que cada estado, plenamente constituido con existencia reconocida, tiene de todo otro, para

---

<sup>531</sup> KAMII, C. *La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget en Infancia y Aprendizaje*, 1982, n. 18, p. 4 y 6.

darse sus propias leyes y establecer la dirección de su propio gobierno"<sup>532</sup>. A nivel social existe, pues, para los socios que constituyen una sociedad, la posibilidad de autogobierno y la posibilidad de darse las propias leyes de conducta social. Pero no son totalmente autónomas sino que deben ser justas y responder al mayor bien común humano y no a las decisiones arbitrarias. De este modo, en el pensamiento de Rosmini, la *justicia* vertebra y armoniza todas las facultades de todas las sociedades. Si la justicia preside las leyes, la autonomía no es más que la libertad para autodeterminarse, como individuo o como grupo social, ante ella. No existe propiamente hablando leyes para cada uno, inventadas y establecidas por el arbitrio de cada uno.

Mientras el *autogobierno* es una aspiración y un derecho legítimo de los individuos y sociedades, la *autonomía* si no reconoce las exigencias de la naturaleza humana y el bien común como finalidad de la sociedad, implica entonces una egolatría o estatolatría<sup>533</sup>.

47. Una diferencia fundamental entre la concepción rosminiana y la de autores como Piaget, se halla en que Rosmini parte de una concepción filosófica basada en el *ser* del hombre y de la sociedad, mientras que Piaget parte de una concepción biológica y psicológica.

48. La concepción rosminiana del hombre es una *concepción ontológica y metafísica*, fundada en un ser que trasciende todos los entes históricos, sociales, contingentes. Lo que forma al hombre como tal es la *forma constituyente de la verdad* y el ejercicio por *reconocerla consciente y libremente* en la participación de los entes<sup>534</sup>. La libertad aparece en el pensamiento de Rosmini como un derecho, fundado en la ética y ésta en el reconocimiento del ser de cada cosa. La libertad y la ley (el ser de cada cosa) aparecen implicándose, respetándose y exigiéndose mutuamente.

Las concepciones de Piaget, por el contrario, dejan infundado, desde el punto de vista de la filosofía, el ser que da la posibilidad del autogobierno al ser humano. El autogobierno aparece como un hecho social que de hecho algunas personas logran. Este hecho funda, en Piaget, sin más, el derecho. La libertad aparece en este autor como una prolongación de la espontaneidad en el ejercicio de las acciones. La inteligencia es una prolongación de la embriogénesis

---

<sup>532</sup> ROSMINI, A. *Le principali questioni politico-religiose della giornata*, o. c. , p. 134.

<sup>533</sup> Idem, p. 135. Cfr. JORDÁN SIERRA, J. *Comunicación y educación según Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1994, n. 2, p. 139. TRANIELLO, F. *Religione, nazione e sovranità nel Risorgimento italiano* en *Rivista di Storia e Letteratura Religiosa*, 1992, n. 2, p. 319-368. BETTINI, R. *Il sistema morale di A. Rosmini* en *Teoria*, 1959, I, p. 55-87. LA VIA, V. *Pedagogia attualistica e crisi dell'immanentismo*. Catania, Ediz. Muglia, 1958.

<sup>534</sup> ROSMINI, A. *Teodicea*. Torino, Società Editrice di Libri di Filosofia, 1857, Vol. I, p. 97. ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. I, n. p. 57.

biológica. Piaget no se plantea el problema filosófico de la diferencia entre lo biológico o material y lo espiritual, incluyendo todo en un solo desarrollo a partir de una base físico-químico-biológica.

"Mi objetivo que era descubrir una especie de embriología de la inteligencia, estaba adaptado a mi formación biológica; desde el principio de mis reflexiones estaba convencido de que el problema de las relaciones entre organismo y medio se planteaba también en el dominio del conocimiento"<sup>535</sup>.

49. La autonomía en Piaget no está explicada filosóficamente, sino más bien supuesta en la concepción que se ha hecho de la vida. Toda vida posee en forma innata dos invariantes funcionales: la adaptación al medio y la *organización* del sujeto. Ahora bien, esta tendencia funcional a la propia organización es el *origen biológico de la autonomía* del sujeto viviente respecto del medio con el cual sin embargo interactúa constantemente. Piaget, en la vida biológica del sujeto, incluía las sensaciones del sujeto. A éstas les dio movimiento mediante "esquemas motores dotados de actividad autónoma y conquistadora"<sup>536</sup>; otorgó a la vida biológica la capacidad de que los esquemas de acción y comprensión "funcionen por sí mismos interiormente"<sup>537</sup>, lo que equivale a darle una autonomía de acción. Mediante estos esquemas y su coordinación elaboró la unidad del sujeto y luego la conciencia autónoma. Piaget identifica sin más la vida biológica con la potencial vida inteligente; ésta no es más que el desarrollo de aquella, dadas ciertas circunstancias evolutivas y genéticas, sin que se requiera otra causa que indique su posibilidad, pues las formas orgánicas comprenden las formas cognitivas como un resultante necesario"<sup>538</sup>.

50. Para explicar la posibilidad de la autonomía en la concepción piagetiana, no es necesario suponer ningún *ser, que trascendiendo los entes, lo deja abierto* a la posibilidad de elegir, de autodeterminarse, de ser libre. En la concepción de Piaget, la libertad es un hecho: el hecho de que los sujetos vivientes actúan prescindiendo de ciertos aspectos de la realidad percibida, lo que implica la adquisición *de hecho* de un poder de abstracción. La posición filosófica de Piaget es pues, *empirista* y *positivista*: lo que de hecho se da adquiere, de hecho, su derecho a la existencia, sin requerir ninguna otra justificación de las condiciones últimas de posibilidad del hecho. Así, por ejemplo, el poder de *generalizar* no implica en el hombre, para su explicación, más que un

---

<sup>535</sup> PIAGET, J. *Autobiografía*. Bs.As., Tierra Firme, 1979, p. 16.

<sup>536</sup> Cfr. WALLON, H. *Del acto al pensamiento*. Bs. As., Psique, 1974, p. 23.

<sup>537</sup> PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar, 1982, p. 263.

<sup>538</sup> PIAGET, J. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Madrid, Siglo XXI, 1969, p. 43.

proceso de hecho: el niño asimila objetos y esta asimilación "se va extendiendo a objetos más variados de modo que se hace más *generalizada*"<sup>539</sup>.

Piaget sostenía que él no era positivista en cuanto admitía la validez de las hipótesis, la actividad de los sujetos en la construcción de los conocimientos y una concepción indefinidamente abierta de la ciencia ante cualquier problema; en las investigaciones quería ocuparse de los "hechos positivos", y de existir algo absoluto debía hallarse "en los hechos"<sup>540</sup>. Ahora bien, con esta última expresión no hacía más que afirmar el positivismo de su filosofía que quería negar.

51. **C**omentando los derechos del hombre, Piaget ve a la *persona* como a un individuo que acepta libremente una disciplina, o que contribuye a su constitución, y se somete así a un sistema de normas recíprocas que subordinan la libertad al respeto mutuo. La persona humana no queda definida más que por su ser social, por la reciprocidad<sup>541</sup>; no por un ser distinto que posibilita esa conducta. Es, pues, el hecho positivo el que justifica el ser y no el ser la condición de posibilidad de los hechos, con lo que se advierte que la mentalidad de Piaget es la propia de un científico cerrada en la positividad a los planteos filosóficos que la trascienden.

Cuando raramente Piaget habla de las condiciones de posibilidad del desarrollo del hombre, recurre entonces a un postulado de tipo kantiano: a una "herencia de funcionamiento" y no a una herencia de estructuras o ideas<sup>542</sup>.

Piaget otorga a la vida misma la capacidad de una "*creación continua* de formas cada vez más complejas y un equilibrio progresivo entre estas formas y el medio"<sup>543</sup>. La inteligencia es un caso particular de la adaptación biológica que prolonga esta creación. La autonomía no es más que un caso de autoactividad que genera sus propias reglas en la interacción con el medio. En el caso del hombre, a partir del medio social y del respeto mutuo, surgen reglas creadas por los iguales y aceptadas como racionales. La *autonomía* es, pues una creación humana en un doble sentido: a) en el sentido de una organización del sujeto que se autodomina; y b) en el sentido de una creación de reglas con las que todos y cada uno de los que componen la sociedad aceptan una disciplina.

---

<sup>539</sup> PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, o. c., p. 107.

<sup>540</sup> PIAGET, J. *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona, Península, 1970, p. 26-29. Cfr. DARÓS, W. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992, p. 122-134.

<sup>541</sup> PIAGET, J. *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide, 1974, p. 63.

<sup>542</sup> PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, o. c., p. 4.

<sup>543</sup> *Idem*, p. 5.

52. **P**ara Rosmini, el ser humano antes de ser social y político es *persona*, esto es, posee una finalidad propia, dada en el ser trascendente de su inteligencia y una libertad inalienable en ninguno de los objetos fabricados por el hombre. La persona humana no se agota en su sociabilidad. Su ser no es sólo el producto de la socialización o de su base biológica. La persona se hace; pero se hace a partir de lo que es, o sea, a partir del *ser que la constituye y le posibilita* su entidad, su operar, organizarse, entender y proponerse metas.

Por su parte Rosmini no niega que el surgimiento del yo y de la conciencia requiera de la presencia de los demás hombres y del lenguaje como una *condición necesaria, pero no suficiente*. Para el surgimiento de la inteligencia no solo se requiere una heredada capacidad de funcionamiento organizacional, sino además la *intuición del ser inteligible* e inconsciente que hace potencialmente inteligente a la inteligencia y la humaniza<sup>544</sup>.

Piaget, por su parte, temía que "al considerar la vida como irreductible a la materia y la inteligencia como una facultad inherente a la vida", se hiciese de la inteligencia una facultad que se bastase a sí misma, como una facultad con "un objeto dado independientemente del sujeto", por lo que el conocimiento se convertía en copiar los objetos por parte del sujeto, y no en construirlos<sup>545</sup>.

53. **L**o que Rosmini critica a Kant, es el que haya puesto *numerosas* (doce) categorías inteligibles innatas (que contenían elementos materiales innecesarios) para explicar la inteligencia humana<sup>546</sup>, siendo así que sólo era necesario admitir una forma inteligible innata: la idea del ser. Con el conocimiento innato del *ser* (que no es ni Dios, ni los entes), con los datos que aportan los sentidos y con la actividad del hombre es posible construir y explicar el origen de todos los restantes conocimientos humanos. Pero al suprimir tanto Kant como Piaget la necesidad trascendente del *ser* inteligible, que da a la inteligencia una apertura potencialmente infinita, dejaban sin explicar la condición de posibilidad, filosófica y metafísica, de la inteligencia. El *ser inteligible* es la *luz inteligible*, es la *condición de posibilidad para inteligir*, como la luz solar es la condición de posibilidad para ver: no es suficiente que haya objetos y que el sujeto realice la acción de mover los ojos y mirar; se requiere la luz como *condición necesaria aunque insuficiente en sí misma* para poder ver los objetos. Los científicos establecen los hechos: los objetos que son vistos, la actividad psicológica de mirar; pero sucede a veces, que, por tan obvio, ignoran y hasta

---

<sup>544</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'Origine delle Idee*. Intra, Bertolotti, 1875, n. 398-412. Cfr. DARÓS, W. *Negación de los planteos metafísicos en el aprendizaje piagetiano. Observaciones Rosminianas en Rivista Rosminiana*, 1994, n. 2, p. 119-137.

<sup>545</sup> PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, o. c., p. 280-284.

<sup>546</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 364.

niegan la condición de posibilidad fundamental de la visión: la luz sensible para los ojos y la luz inteligible para la inteligencia.



## VI

# LA EDUCACIÓN EN CUANTO AUTODETERMINACIÓN EN EL APRENDIZAJE

EL ARTE DE APRENDER ES EL ARTE DE EDUCARSE A SÍ MISMO.

1. **M**ucho se ha escrito sobre lo que es o puede ser la "educación" del ser humano. Antonio Rosmini tenía a este respecto una visión filosófica: la educa-

ción es un proceso que implica *unidad* en los fines, en los objetos y en los métodos<sup>547</sup>. La unidad no se confunde con la unicidad: los fines, los objetos y métodos pueden ser muchos pero en su forma, en su aspecto formal, deben tender a la unidad.

La unidad de los fines nos hace considerar a todos ellos como subordinados a un fin supremo o último para el hombre. Este fin Rosmini lo ve expresado en lo que propone el Evangelio. Esto supone vivir plenamente la vida física, intelectual, afectiva y moral. La plenitud de la vida moral implica, a su vez, alcanzar la plenitud del conocimiento y amor hacia el *ser supremo*, cuyo inicio resplandece por naturaleza en la inteligencia humana.

2. Los humanos son humanos porque conocen y aman. Cuando desarrollan estas posibilidades hasta la plenitud se hacen plenamente humanos. La plenitud humana no es, pues, una plenitud del sujeto o subjetiva; sino una plenitud alcanzada por el sujeto conociendo con su inteligencia y razón, y reconociendo con su voluntad libre su naturaleza propia, la cual lo liga con el ser y con todos los entes. El sujeto humano se realiza asumiendo su naturaleza humana, la cual tiene una base común, fundamento de toda comunidad y sociabilidad: el ser. Este es un fundamento generalmente no considerado por los científicos; pero que éstos no deberían negarlo, dado que el *ser* no es el objeto de estudio de los científicos sino el de los filósofos.

Ahora bien, el hombre es humano por su posibilidad no sólo de sentir su cuerpo (cosa que hacen también los animales), sino principalmente por la *potencia de conocer el ser* y con él, mediante los sentidos, la entidad de las cosas, de los acontecimientos y de las personas. Pero es el *ser ideal* (el ser-idea o inteligibilidad), innato en la inteligencia, el que hace inteligente, de hecho y en acto, a la inteligencia.

El hombre es hombre, entonces, porque luce en él el sentido del ser: siente el ser y lo conoce en su inteligibilidad. No se trata de que el hombre haga inteligible al ser; sino que el ser o es inteligible de por sí o bien por la nada; mas, como ésta no es, nada sería inteligible.

3. La educación de todo hombre y de todos los hombres "debe abrazar la mente, el corazón y la vida del hombre. El corazón, esto es, la voluntad con los afectos debe responder a la mente; la vida debe responder al corazón. Si la mente se conforma al orden objetivo de las cosas, se obtiene en él la luz de lo

---

<sup>547</sup> ROSMINI, A. *Sull'unità dell'educazione* en *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1883, p. 12. DENTICE, C. *Il concetto di unità nella dottrina pedagogica di Antonio Rosmini* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 613-618.

verdadero, no lo falso y confuso de las opiniones y prejuicios"<sup>548</sup>. Según Rosmini, la apertura al ser (y a su manifestación inteligible en todos los entes que es la verdad), es lo que constituye la característica fundante de la mente humana. Por ello también lo más humano, lo más natural y la condición básica del aprender, es amar la verdad. Rosmini estaba convencido de que el desorden mental se transmite e influye en el desorden del corazón y de la vida<sup>549</sup>.

En consecuencia, la educación es un proceso de formación, la adquisición de una forma de conocer, de vivir, de estar. En este proceso el hombre, y en especial los niños, pueden ser ayudados, por ejemplo, mediante la enseñanza; pero *cada uno debe irremplazablemente realizar el proceso de educarse aprendiendo*. Mas el aprendizaje no consiste en un conocer de cualquier forma. Por el contrario, es un proceso que realizan los hombres como sujetos humanos, pero advirtiendo y reconociendo el ser de las cosas.

"Se debe por lo tanto educar la mente del niño para que reconozca todos los nexos de las cosas que él puede reconocer en cada edad; quiero decir, a reconocer todo el orden objetivo del cual sea capaz; para lo cual es necesario que los nexos de las cosas se dispongan en su mente no ya por casualidad, sino ordenadamente... Será por lo tanto muy bueno que se haga considerar al niño en todas las cosas la *entidad*; y que se le muestren los modos de la entidad que hacen diversas las cosas diversas como simples limitaciones, o también, si se quiere como actos de aquella"<sup>550</sup>.

4. Según Rosmini, el proceso educativo es un *arte*. Como todo arte implica un *saber* y un *hacer* inventivo correspondiente. Este saber inventivo requiere, de parte de quien se educa, poder aplicar las facultades y los conocimientos a las situaciones particulares e imprevistas. Por ello es imposible educarse sin aprender; y es imposible aprender sin inventar: "a menudo aprendiendo se inventa e inventando se aprende".

"El arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo: el arte de usar las propias facultades intelectivas y morales"<sup>551</sup>.

---

<sup>548</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, p. 280, n. 357.

<sup>549</sup> Idem, p. 286, n. 365.

<sup>550</sup> Idem, p. 280 y 281. PIGNOLINI, E. *Esperienza e conoscenza, realtà e idea* en *Rivista Rosminiana*, 1959, n. II, p. 129-146.

<sup>551</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, Vol. II, p. 50 y 52, n. 867 y 870. Cfr. DARÓS, W. *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, 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.

El aprendizaje, pues, y la educación, suponen un dominio de sí, una capacidad y ejercicio irrenunciable e irremplazable de *autodeterminación* de las propias acciones.

En consecuencia, el educarse y el aprender, para el hombre en general y para los niños en particular, implican *dos grandes clases de problemas*: los problemas *lógicos* (u objetivos, propios de las estructuras de los objetos que se van a conocer y de los conocimientos que se deben justificar) y los problemas *psicológicos* (propios del ámbito de la invención y de las dificultades que cada sujeto tiene para acceder al uso de sus facultades con las cuales actuar).

### ***Algunas exigencias lógicas del aprender.***

5. Actualmente el concepto de aprender es, con frecuencia, identificado con el de conocer de cualquier forma, o tener información de algo de cualquier manera. Parece que se ha aprendido mucho cuando se tiene gran cantidad de informaciones, pero de las que no se conoce su valor, su fuente, su verdad. El concepto de verdad se inscribe en un ámbito de un relativismo y un escepticismo tal que conocer, sentir, imaginar, son tomados como sinónimos.

Por el contrario, para el filósofo Rosmini, *aprender* no es gravar la propia mente con un gran número de conocimientos confusos, los cuales a menudo no merecen ni siquiera el nombre de conocimiento, porque conocer significa conocer la verdad de algo. Por ello, mucho menos es aprender lo que llena la mente y el ánimo con errores y falsas persuasiones<sup>552</sup>.

6. La búsqueda de la *verdad* entra como un elemento fundamental en el concepto de educación y de aprendizaje. "La primera disposición para aprender se halla en buscar solamente la verdad", no la popularidad momentánea, las manifestaciones locuaces con desprecio de los otros, con sentencias absolutas, con espíritu de contradicción.

Al aprender, los conocimientos deberían ser en lo posible verdaderos, claros y precisos, importantes para la vida y no frívolos, ordenados y conexos entre sí, de modo que se consoliden entre sí y recíprocamente se confirmen; que posibiliten formar convicciones y no solamente dudas. Aprender implica además la "capacidad de manejarlos y de aplicar los conocimientos adquiridos especialmente a las acciones de la vida", de modo que produzcan un bien a la persona<sup>553</sup>.

Como se advierte, la parte *lógica* del aprendizaje (la verdad clara y ordenada) posibilita la parte *psicológica* del mismo (el manejo y aplicación de los co-

---

<sup>552</sup> Idem, n. 868. PERETTI, M. *I due supremi principi della pedagogia rosminiana* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 975-993.

<sup>553</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. II, p. 52, n. 869.

nocimientos). Ésta, a su vez y en interacción, potencializa la posibilidad de acrecentar la búsqueda de la verdad.

7. La lógica en cuanto ayuda a enseñar y aprender implica la metodología. Ésta es parte de aquélla. La metodología tiene sentido si se admite que una mente puede ayudarse y ayudar a otras.

Ahora bien, las funciones de la mente en relación a las *verdades ya conocidas* pueden reducirse a: 1) comunicarlas a los demás (de aquí surge el método *expositivo*), 2) separarlas de los errores (que da origen al método *crítico*), 3) defenderlas de ellos (que hace surgir el método *polémico*). En relación a las *verdades que busca conocer*, estas funciones de la mente también pueden reducirse a tres funciones principales: 1) encontrar demostraciones de las verdades ya poseídas (que da origen al método *demostrativo*), 2) encontrar las consecuencias de una verdad al desarrollarla y aplicarla (encontradas con el método *deductivo*), 3) encontrar nuevos datos con nuestros sentidos, observaciones y experiencias, con los que podamos establecer razonamientos enteramente nuevos (posibilitados por el método *perceptivo-inductivo o experimental*)<sup>554</sup>.

8. El método expositivo es el que preside el método de la enseñanza en general. No se refiere sólo o principalmente a lo que se expone o *materia* de la enseñanza; sino más bien a la *forma* o modo de exponer.

La reunión sistemática de los principios con los cuales se aprende y se enseña constituye la Pedagogía. Ésta contiene los principios del arte de educar. Rosmini se propone encontrar el *principio supremo* de este saber y hacer al educar lógicamente la inteligencia, para que con su ayuda cada uno llegue a ser capaz de autodeterminar su comportamiento.

No se hace *ciencia* (pedagógica) hasta que no se llega a encontrar y desarrollar el principio (del aprender y enseñar).

9. Rosmini parte de una apreciación simple: si se quiere aprender grandes cosas, se debe primero ver cómo los niños, y los hombres en general, aprenden las pequeñas y fáciles. Sería un grave error tener en poca cuenta esta sentencia trivial. Es propiedad de pocos el saber encontrar la importancia de las trilladas afirmaciones que rigen el sentido común de los hombres. Suele suceder así con las verdades primeras, las cuales, aunque muy manifiestas, poco se usan para normalizar los pensamientos y las acciones, con poco constancia y eficacia.

La aplicación de un principio simple no siempre es simple, sino que suele exigir mucha meditación y una inflexible constancia al aplicarlo hasta en los mínimos detalles. A veces los docentes adquieren y aplican el arte de enseñar; pero no lo han podido pensar hasta reducirlo a un principio supremo, transmisi-

---

<sup>554</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 22.

ble a sus discípulos. Es, por lo tanto, importante preguntarse: ¿Cuál es el principio del método? ¿Cuál es la norma segura, observando la cual, el instructor de la juventud pueda conocer cuales son las que él debe decir primero y cuales las que vienen luego, a fin de que el niño que las oye sea conducido por escalones siempre proporcionados a sus fuerzas, de lo que conoce a lo que no conoce y que se le quiere enseñar?<sup>555</sup>

10. **E**sto lleva a investigar qué es fácil y qué es difícil de entender para los jóvenes; por qué los ingeniosos e inteligentes pasan rápidamente de una idea a otra y por qué otros quedan atrás aunque las ideas que se le comunican no son superiores en si mismas a la capacidad que poseen. Ocurre que muy a menudo las llamadas inteligencias débiles sólo son tales porque no pueden seguir la cadena de ideas con la celeridad que le impone el docente y, perdiendo un anillo de la cadena, se detienen porque le falta la idea que hace de medio para entender.

Este hecho ha generado una errónea opinión por la cual se cree que existen doctrinas superior a ciertas capacidades intelectivas, cuando la "verdad es que esas inteligencias no llegan a aquellos conocimientos únicamente porque se les ha interrumpido el camino, no pudiendo hacer cómodamente todos los pasos necesarios en ese camino"<sup>556</sup>.

11. **R**osmini parte, pues, de una afirmación que fundamenta en su *Ensayo sobre el Origen de las Ideas*: ningún niño nace totalmente ignorante. Todos nacemos con el *innato conocimiento del ser*, aunque no tengamos conciencia de este conocimiento; porque son cosas diferentes el conocer y el tener conciencia de conocer.

Aquello por medio de lo cual conocemos es la *inteligibilidad* de algo y se llama *idea* de lo que se conoce. Pues bien, según Rosmini, nadie nace en la ignorancia absoluta: todos sabemos lógicamente a priori lo que es el ser, tenemos la *idea del ser* (que no debe confundirse con la idea de un ente) la cual nos posibilita ser inteligente, tener la capacidad de entender lo que cae en la observación de nuestros sentidos, todo ente o ser delimitado en nuestros sentidos<sup>557</sup>.

El hombre es un sentimiento fundamental del ser que siente y conoce (teniendo un sentimiento fundamental espiritual) y, en él y por su medio, percibe su propio cuerpo (sentimiento fundamental corpóreo). Solo luego, con la

---

<sup>555</sup> Idem, p. 29, n. 13

<sup>556</sup> Idem, p. 30, n. 14.

<sup>557</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'Origine dell'Idee*. Intra, Bertolotti, 1875, n. 398-489. Cfr. ROSMINI, A. *Vincenzo Gioberti e il panteismo*. Padova, Cedam, 1970, p. 87.

ayuda del lenguaje, tomará conciencia de la percepción de su cuerpo<sup>558</sup>. He aquí, pues, los dos elementos fundamentales sobre los que se construye el saber humano, el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

12. Desde el punto de vista lógico, si alguien no supiese lo que es el *ser*, nadie ni nada se lo podría enseñar, pues el *ser*, es desde el punto de vista ontológico y gnoseológico, lo más universal, lo más innato, *lo más indeterminado en su contenido y lo más inteligible en su forma* y en sí mismo.

Ahora bien, *lo que hace manifiesto el ser* de una cosa es la *verdad* de esa cosa<sup>559</sup>. Lo que hace manifiesto el ser es la verdad del ser: pues bien, dado que la idea del ser, su propia inteligibilidad es lo que lo manifiesta, se puede decir entonces que todos los hombres nacen con la forma innata de la verdad del ser, saben con verdad lo que es el ser, aunque no conozcan, al nacer y en forma innata, ningún ente en forma consciente.

La mente de la persona humana, entonces, es hecha inteligente *por el ser* que la informa y le da la forma inteligente, como posibilidad (potencia) de entender. No se confunda pues el *sujeto* inteligente (o alma intelectual) con el *objeto* que lo anima (la idea del ser)<sup>560</sup>. Por ésta, el conocimiento del alma es *objetivo*, se basa en el objeto que la hace inteligente, aunque siempre sea un sujeto el que conoce. El conocer tiene, pues dos aspectos: uno que es la actividad del sujeto humano y esta actividad pertenece al sujeto; y otro, que es lo conocido: el objeto y lo conocido tiene el carácter de lo objetivo, de lo fundado en el objeto.

13. Rosmini cree ver una prueba de ello en el hecho de que los niños comprenden captando, ante todo, lo más universal y lo más determinado de las cosas; es decir, lo adecuado a la idea del ser (que es innata) y al sentimiento sensible (a la mutación que un ente produce en su sentimiento del cuerpo mediante los sentidos).

"En nuestro sistema, dos son los elementos primeros que se ponen en todas las operaciones del alma intelectual: lo particular y lo universalísimo, la sensación perceptiva y el ser ideal. Si por lo tanto tal sistema es el verdadero, se deben manifestar primeramente estos elementos en los niños: sus primeros conocimientos deben resultar de lo más particular y de lo más universal conjuntamente, del particular sensible y de la máxima abstracción. Debe faltar el anillo de medio entre estos dos extremos: las abstracciones medias, las cuales deben ser por lo tanto el trabajo del desarrollo sucesivo. Y en este trabajo deben formarse primero las abstracciones que por su amplitud se acerquen a la máxima, con la participan de la

---

<sup>558</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1954, n. 23.

<sup>559</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova, 1979, p. 311.

<sup>560</sup> ROSMINI, A. *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi, Marinoni, 1910, p. 677, n. 592.

cual se forman después las otras, descendiendo poco a poco hasta aquellas que son las más próximas al individuo y a lo concreto"<sup>561</sup>.

Rosmini creía ver estos resultados en el empleo que hacen los niños al expresar sus primeros conceptos. En particular, observó con detenimiento el modo de hablar de su sobrina, María de 20 meses de edad. Con "*miau*", por ejemplo, esta niña designaba a todos los animales pequeños, de cualquier especie sean y cualquiera sea su diferencia. Este nombre era tomado del gato por onomatopeya: he aquí lo particular. Pero al mismo tiempo, esta niña no podía quedarse sólo con lo particular (este gato) y necesitaba lo universal, por ello no se fijaba en las diferencias particulares. Lo mismo sucedía con "papá", nombre empleado para designar todo *alimento* que se ponía en la mesa. "Totó" para designar primero a un *caballo* y luego a todo animal grande.

14. Lo mismo, sostiene Rosmini, resultaría del análisis de la lengua de los pueblos primitivos. Esto mismo se confirma con la tendencia a ver en las cosas más bien lo semejante que lo no semejante, más cosas semejantes que las que verdaderamente tiene. Si estas semejanzas no son verdaderas (y no hay dos objetos enteramente semejantes), ellas no están, por lo tanto, en las cosas sensibles; tampoco están en las sensaciones que producen en nosotros. Si los objetos no dan sino lo que las cosas sensibles tienen, y si los sentidos captan muchas diferencias ¿de dónde procede este hecho de no advertirlas y precipitarnos a congregarnos los objetos por sus semejanzas genéricas; no las pone el intelecto? Esto supone que la inteligencia humana posea ya la vista del ser posible, universal, la idea del ser, con la cual piensa todos los entes que caen en los sentidos.

Los *sensistas* creen que lo universal de una cosa se explica fácilmente a partir de la sola sensación de la cosa. Si a una sensación (por ejemplo, a la sensación de rojo) le quito algo, ya no tengo la misma sensación sino otra, sin salir de una sensación particular. "La operación intelectual comienza cuando yo añado el pensamiento de lo posible; o sea, cuando yo abstraigo toda la sensación de la realidad y la considero como posible"; cuando la considero añadiéndole la intención de universalidad, como decía Tomás de Aquino. Conocer es añadir inteligibilidad a la cosa, no quitar algo de la cosa. Ahora bien, la inteligibilidad de todo ente es la inteligibilidad del ser indeterminado, lo único innato que es necesario suponer para explicar conocer y el conocimiento, y para no confundirlo con la sensación y la cosa sentida<sup>562</sup>.

---

<sup>561</sup> Idem, p. 193, n. 162.

<sup>562</sup> Idem, p. 198, nota 1.

15. **N**o existe, propiamente hablando, *dos sensaciones semejantes*, como afirman los empiristas y sensistas. Cuando hablamos de dos sensaciones semejantes, no hablamos de dos sensaciones reales sin elemento intelectual alguno; sino de las sensaciones en la relación que tienen con nuestro intelecto. Decir que dos sensaciones son semejantes equivale a decir: "Dos sensaciones percibidas con nuestro intelecto se conocen con una misma forma o idea". La igualdad de la idea con la que las percibimos hace que digamos que ellas son semejantes, porque tienen esta propiedad de ser conocidas con una misma idea, aunque las dos realidades sentidas sean diversas. Las cosas en cuanto son sentidas tienen una existencia exclusiva, una separada de la otra, sin alguna relación o semejanza<sup>563</sup>. Ni siquiera el tener sensaciones simultáneas es suficiente para que sean sensaciones confrontadas. El hombre con sus sensaciones no siente cosas semejantes, pues cada sensación es una irrepetible mutación del sujeto que siente. El hombre siente aquellos objetos que el intelecto encuentra semejantes.

Los sensistas y empiristas *hacen de la idea una ficción, una nada*, porque no es el sujeto que piensa ni la cosa sentida. Para ellos, el ser es solamente real, esto es, sensible; y *lo que no es sensible no existe*, no entra para ellos en la categoría de lo real.

16. **V**eamos algunas definiciones que Rosmini establece para esclarecer algunos conceptos y poder explicar en qué consiste el primer acto en el cual el hombre "aprehende" algo intelectualmente.

- " 1. La *sensación* es una modificación del sujeto sensible.
2. La *percepción sensitiva* es la sensación misma (y, más generalmente, un sentimiento cualquiera) en cuanto se considera unido a un término real.
3. La *idea* es el ser (o el ente en su posibilidad) como objeto intuito de la mente.
4. La *percepción intelectual* es el acto con el cual la mente aprehende como objeto un real (un sensible), o sea, lo aprehende en la idea.  
La sensación es por lo tanto *subjetiva*, la percepción sensitiva es *extra subjetiva*, la idea es *objeto*, la percepción intelectual es *objetiva*"<sup>564</sup>.

Aprender, pues, para un ser humano, no es solamente sentir, sino ante todo percibir, esto es, *comprender lo sensible en lo inteligible (la idea del ser)*, aunque esa comprensión no sea, en su primer momento, consciente. Cuando el hombre que siente algo (un ente cualquiera) lo relaciona espontáneamente con

---

<sup>563</sup> Idem, p. 203, n. 168.

<sup>564</sup> ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 417.

el ser, entonces lo *aprehende en la inteligibilidad del ser*, pero con los límites propios del ente, límites que se dan los sentidos.

Dado que habitualmente sentimos y conocemos lo que sentimos, cuesta separar la percepción de los sentidos, de la percepción intelectual. La sensación sin ninguna idea permanece ininteligible. Percibir intelectivamente implica que lo que sentimos es aprehendido además mediante una idea, que lo hace inteligible, esto es, mediante la idea del ser (por la que conocemos que lo que sentimos es, existe), limitada la cosa por lo que nos ofrecen los sentidos, de modo que lo que conocemos no es sólo el ser indeterminado sino un ente determinado.

17. **P**ara explicar, pues, metafísicamente lo que es aprender para un ser humano es necesario admitir ni más ni menos que dos elementos: la innata idea del ser (fuente de inteligibilidad) y los datos de los sentidos (fuente de los límites materiales de los objetos), unidos mediante la actividad constructiva del sujeto humano que a un tiempo, como sujeto humano, siente y conoce. En la percepción intelectual el hombre tiene un conocimiento directo de un objeto: al distinguir lo que siente (objeto sensible) de lo que conoce (concepto del objeto sensible), obtiene el concepto abstracto del objeto. En el concepto de objeto se contiene la esencia del mismo; con los sentidos advertimos su existencia<sup>565</sup>.

El hombre, pues, *construye* los conceptos de las cosas al conocer mediante la innata idea del ser y los datos de los sentidos.

El sujeto del aprender es uno, pero sus potencias o posibilidades son múltiples. El hecho de que se dé en el hombre, a veces, un estímulo sensible y una respuesta sensible o sensación, no hace que ese aprendizaje sea humano, si no entra la comprensión intelectual aunque ésta sea inconsciente.

18. **C**onocer implica, según Rosmini, aprehender los dos elementos extremos de un conocimiento: la inteligibilidad (dada por la idea del ser) y el dato sensible que impone los límites del ente sentido y conocido.

En las teorías educativas se ha partido a veces de concepciones gnosológicas empiristas y entonces se afirmaba que el docente y el alumno deben partir, al aprender, de los datos de los sentidos. Otras veces, se ha afirmado que el conocimiento del niño comienza de una globalidad o totalidad y desciende luego a las partes. Según Rosmini, el aprender, como el conocer, comienza de ambos extremos puestos en relación, de modo que el ser inteligible e indeterminado (idea del ser) adquiere sus límites como ente concreto mediante los datos de los sentidos. Luego el aprendizaje continúa comparando lo igual y lo diverso de los entes conocidos: *hacerse inteligente* consiste, por lo tanto, en un *captar las relaciones* inclusivas y exclusivas de los objetos.

Ante esto se pueden tomar *tres caminos*:

---

<sup>565</sup> Idem, n. 646-647, 657-659, 1221, 1232. SCIACCA, M. F. *Les éléments fondamentaux de la gnosologie rosminienne* en *Revue de Philosophie de Louvain*, 1955, n. 38, p. 225-238.

a) Aquel que va del individuo concreto y tiende a llegar a la especie de objetos y luego a su género. Esta suele ser la vía empirista que cree que el hombre primero siente y luego generaliza lo que siente y así obtiene las ideas. En este caso, la mente del niño es obligada a ir de lo diverso (lo particular) de los objetos a lo semejante (lo común): "Porque el individuo no es individuo sino porque se asemeja a todos los otros"<sup>566</sup>.

b) Aquel que hace el camino contrario y va de lo genérico a lo específico e individual. Ese suele ser el camino tomado por la concepción idealista del conocimiento. La atención del niño es puesta primero sobre lo semejante y luego sobre los límites que generan las desigualdades.

c) Finalmente se puede enseñar sin orden alguno, hablando a los niños ya de lo genérico de un objeto ya de lo particular del mismo. Esto es la ausencia de método.

19. **A**hora bien, según Rosmini el segundo camino es el que exige menos esfuerzo al aprender: no implica cambiar el significado de algo individual para extenderlo a algo genérico, como cuando aprende lo que es una *rosa* y un *lirio*, y luego que ella es también *flor*. Es más natural y lógico aprender primero lo que es una flor en forma genérica y luego, dentro de ese significado, restringiéndolo, lo que es una rosa y un lirio. Los niños al percibir un objeto tienden a considerarlo como la clase más amplia de ese objeto: al percibir un gato, por ejemplo, lo consideran la clase más amplia de todos los animales pequeños. Solo al experimentar con los objetos va advirtiendo las diferencias. Primero se da un conocimiento como en esbozo, luego se elaboran los contornos definidos<sup>567</sup>.

Acorde con esto, es conveniente que el método de aprender y enseñar tenga en cuenta a un tiempo lo concreto y lo más abstracto o genérico de un objeto, y avance luego posibilitando advertir las diferencias. "En este trabajo, el niño se *fabrica* conceptos siempre más determinados, sin que él cometa un error, ni acerca de la extensión de la clase, ni acerca del significado de los vocablos que él aprende"<sup>568</sup>. El conocimiento así elaborado es lógicamente coherente, graduado, constituyendo un todo bien conexo. En caso contrario, el niño debe por sí mismo *rehacer el camino* y, a partir del conocimiento de objetos caóticamente almacenados, necesita reordenar lógicamente los objetos para comprenderlos. Esto produce una fatiga y un gasto de tiempo que podría evitarse.

---

<sup>566</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 35, n. 26.

<sup>567</sup> Idem, p. 43, n. 45; p. 47, n. 58.

<sup>568</sup> Idem, p. 44, n. 49. Cfr. RUIZ CUEVAS, J. *La teoría del error en Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1954, n. 4, p. 267-276.

20. Rosmini advierte que al aprender todo ser humano requiere *ordenar* sus conocimientos. El orden es un constitutivo lógico fundamental del proceso de conocer. Al aprender, un conocimiento sirve de materia o suministra materia a otro, de modo que el segundo no se puede aprender y comprender sin el primero. Si no se sigue este método, la mente humana cae frecuentemente en errores, elabora ideas confusas y tiende a inmovilizarse, a no avanzar en la comprensión, pues no puede construir una totalidad con sentido para las partes.

La ley, pues, del método para aprender consiste en que se representen en la mente del niño (y de todo hombre en general) primero los objetos que pertenecen al primer orden de intelección, luego los del segundo orden, después los del tercer orden y así sucesivamente<sup>569</sup>. Así, por ejemplo, primero se perciben los cuerpos exteriores (como un agente, algo que obra sobre los sentidos), y solo luego es posible percibir las variaciones de estos cuerpos (la determinación de los objetos); después sus relaciones con los demás, etc.

21. El crecimiento lógico avanza *generando sistemas de comprensión* cada vez más complejos, mediante composiciones (síntesis) y descomposiciones (análisis) de los objetos conocidos. Estas operaciones generan a su vez nuevos objetos formales de conocimiento, que a su tiempo, con los debidos estímulos del lenguaje en una sociedad, serán objetos de consideración por parte del niño<sup>570</sup>. El niño vuelve sobre el objeto percibido y sus aspectos, generando una reflexión y nuevas relaciones, de lo que resulta un objeto más complejo en la medida en que aumentan los análisis y las síntesis, *dilatándose inmensamente no sólo la inteligencia, sino la voluntad*, la constancia para perseguir por un tiempo dilatado un objeto de consideración.

Al inicio el niño no coloca su atención más que en lo que siente. "Lo que no siente no existe todavía para él"<sup>571</sup>. Mas luego, ayudado de los estímulos del lenguaje, prestará atención a los objetos ausentes retraídos, representados por el lenguaje, y a las partes o aspectos o relaciones de los objetos. Más que la inducción y la deducción se regirá por el principio de analogía. Así *el niño irá construyendo, destruyendo y reconstruyendo sistemas de comprensión*. Al mismo tiempo irá creciendo en el niño el poder psicológico de dominar su atención. La atención podrá desligarse de los objetos sensibles y considerar otros posibles, esto es, hacer interpretaciones o hipótesis. De aquí surgirá la necesidad de *verificar las interpretaciones, de experimentar* no al azar sino de acuerdo a una idea de las cosas, de distinguir lo real, de lo ideal y de lo moral<sup>572</sup>.

---

<sup>569</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 54, n. 80.

<sup>570</sup> Idem, p. 181, n. 259.

<sup>571</sup> Idem, p. 182, n. 261.

<sup>572</sup> Idem, p. 277, nota 1; p. 178, n. 256.

Las opiniones ya no pueden ser mantenidas entonces con la credulidad anterior. Hasta tanto el niño no puede distinguir lo real de lo posible (el objeto sentido, de la sola idea del objeto) todo es posible y el niño creerá a un adulto si le dice que él puede volar. Mas al distinguir lo que piensa de lo que es, la idea de lo real, comenzará a exigir pruebas de lo afirmado. Ahora advierte que debe aprender críticamente, pues no toda hipótesis o interpretación es sin más verdadera<sup>573</sup>.

### ***Algunas exigencias psicológicas del aprender.***

22. **A**l aprender, como la palabra lo indica, *adquirimos* informaciones, habilidades, conductas que no eran innatas. Al aprender cada sujeto debe realizar una actividad, que a veces exige esfuerzo, para lograr una finalidad: es una actividad, una realización del psiquismo humano más o menos fácil o costosa según las personas. Aquí surgen las dificultades psicológicas del aprendizaje<sup>574</sup>.

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

a) Ante todo, *aprendemos movidos por los estímulos exteriores que excitan la atención intelectual del hombre*. La atención es un acto con el cual se concentra la fuerza intelectual sobre un objeto con exclusión de los otros, ante todo, mediante sensaciones placenteras o dolorosas<sup>575</sup>.

Lo primero que mueve al psiquismo del sujeto humano es el ambiente que lo rodea y lo estimula haciéndose sentir. Lo que siente el sujeto humana en su primera e imperfecta acción de percibir es *una acción*, que un ente diverso del sujeto (por lo tanto, extra-subjetivo) hace en el sujeto que siente. Pero no cae bajo la atención del sujeto el *modo, las características o cualidades* de esa acción. Los niños, y en forma análoga los pueblos primitivos, parecen responder a "esta ley psicológica: Ver en todas partes lo ilimitado y tener suma dificultad en notar los confines de las cosas"<sup>576</sup>. En la percepción, se percibe *todo* el objeto percibido; pero el niño y el hombre no prestan igualmente atención al todo y a las partes. Lo imperfecto es el *aspecto psicológico* de la percepción por la falta de dominio de la atención o de estímulo preciso que defina el interés

---

<sup>573</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. II, p. 60, n. 891; p. 65, n. 896. Cfr. ROSMINI, A. *Regolamenti Scolastici per le Scuole Licei* en *Scritti vari di metodo e di pedagogia*. Roma, Unione Tipografico-Editrice, 1883, Vol. II, p. 245, n. 15.

<sup>574</sup> Cfr. DARÓS, W. *Exigencias filosóficas para determinar 'lo psicológico' en el proceso de aprendizaje*, en *Sapientia*, 1984, Vol.39, p. 193-216. COLL, C. *Psicología y didáctica: una relación a debate* en *Infancia y Aprendizaje*, 1993, n. 62-63, p. 59-73.

<sup>575</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 60, n.95, nota 1; p. 66, n. 110.

<sup>576</sup> Idem, p. 295, nota 1.

en la atención. Dado que los intereses cambian y se definen, también la atención y, por lo tanto, lo que se percibe, se delimitan también.

Luego movido por sus necesidades, el sujeto humano va poniendo atención a *los modos* de operar del agente exterior a él, y entonces perfecciona su percepción del ente, la cual se hace gradualmente más positiva.

23. b) **E**n segundo lugar, *aprendemos observando*. Las percepciones crecen y se perfeccionan en la medida en que la atención del espíritu se aplica a todas las partes de la sensación que tiene del objeto. La atención sólo puede observar lo que los sentidos le ofrecen: he aquí una limitación y un camino de progreso. Cabe al sujeto observar *todo y cada una de las partes* de lo que observa. Por ello es muy importante la *variedad y armonización (tacto, olfato, oído, gusto, vista) de los sentidos* que emplea, la *frecuencia* y el *tipo de contacto y manipulaciones* que puede realizar el sujeto con los objetos a fin de poder observarlos mejor si le presta una variada atención<sup>577</sup>.

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

El niño quiere observar todo, experimentar todo y lo hace en forma no regular. El niño en el primer orden de intelección observa pero no razona. La función del docente, en esta edad, se halla "en regular las observaciones y las experiencias", *dominando lentamente la atención* que el espíritu pone en las mínimas partes del objeto. La capacidad de aprender crece si crece el dominio de la atención por parte del sujeto que aprende, estimulado por un problema.

"Aprenderá aquel que se ejercita en *tener firme el pensamiento sobre el problema* que se propone. Una de las ocasiones más comunes que impiden a los hombres la adquisición de la ciencia es el no saber mantener el pensamiento dentro de los límites propuestos hasta haberlo resuelto plenamente. Y no lo saben porque no se han ejercitado; y no se han ejercitado porque sus maestros no les

---

<sup>577</sup> Idem, p. 67-68, 159.

hicieron conocer la importancia y la facilidad de salir de la cuestión y pasar inadvertidamente a otra...Tener por largo tiempo el pensamiento en una cuestión resulta molesto. Para quitarse de sí esta incomodidad los hombres (y más aún los niños) precipitan la conclusión y afirman lo que todavía no han visto con el pensamiento"<sup>578</sup>.

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

Por otra parte, el dominio de la atención es una manifestación de la voluntad. Obtenido un objeto conocido por la percepción, surge en el sujeto humano un actividad racional y natural: la *voluntad* que produce *voliciones afectivas*. En el niño, por haber sentido y conocido un objeto agradable, sin juzgarlo, surge una adhesión afectiva benevolente, lo quiere. No hay en esta edad del niño ni mérito, ni libertad ni conciencia: pero hay una moralidad naciente, su voluntad da su afecto a los entes en cuanto existen en su percepción. Estos afectos en los niños son fuertísimos, impetuosos (pues sienten y perciben intensamente); pero son volubles, porque el objeto mismo de percepción no es duradero<sup>579</sup>.

24. c) **E**n tercer lugar, aprendemos en cuanto *dominamos* actividades. El hombre comienza a desarrollar su capacidad de sentir desde que existe. También conoce perceptiva y espontáneamente desde que intuye la idea del ser y existe con un cuerpo en el que y con el que siente. Pero conocer no es cualquier actividad instintiva, ni significa lo mismo que aprender. Rosmini admite diversas actividades que se dan en el bebé, sin implicar un desarrollo intelectual dominado por un proceso de aprendizaje; así por ejemplo, a) el instinto que nace de la necesidad de evitar un estado doloroso, b) el instinto que nace de la necesidad de sentir simplemente y de gozar sensaciones agradables; c) el instinto hacia las cosas animadas que genera la simpatía; d) el instinto de imitación que

---

<sup>578</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. II, p. 56, n. 882.

<sup>579</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 88, n. 140. FLORES D' ARCAIS, G. *Rosmini e Rousseau: la critica all'adulthood en Pedagogia e Vita*, 1955, Lug. p. 424.

nace de la simpatía; e) el instinto y necesidad de obrar simplemente por placer, que encuentra en el ejercitar sus fuerzas; f) los hábitos<sup>580</sup>.

Adviértase que al aprender, el niño no sólo hace una actividad por la que adquiere un *contenido aprehendido*; sino principalmente adquiere (aprehende) una *forma de aprender*: desarrolla una actividad creciente y la comienza dominar y, en cierto modo a *dominarse*, porque lo que domina son sus acciones, sus actividades. En este sentido, repitámoslo, "el arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo: el arte de usar las propias facultades intelectivas y morales"<sup>581</sup>.

El signo del inicio de esta primera actividad de dominio inteligente, conducida por el sujeto, lo encuentra Rosmini en la primera sonrisa del bebé, con la cual él responde a la sonrisa de la madre, aproximadamente a la sexta semana de vida<sup>582</sup>.

25. **E**n el primer orden lógico de intelección (de los seis meses al año), los objetos percibidos comienzan a ser percibidos con orden; y en la primera edad psicológica de aprendizaje el infante comienza a dominar el poner armonía entre lo que ve y lo que siente con el tacto, el oído y el gusto.

Es conveniente que los docentes (comenzando por la madre) den al bebé y al niño la posibilidad de observar ordenadamente colores, sonidos, etc. El objeto conocido comienza a alcanzar unidad cuando el sujeto comienza a prestar atención a las relaciones; y entonces las facultades mismas del sujeto también comienzan a lograr unidad. Aprender y educarse implica ir logrando una *unidad objetiva* en la visión del mundo y una *unidad en las posibilidades del sujeto*<sup>583</sup>.

26. **E**l segundo orden lógico de intelección comienza al año con el uso de los signos del lenguaje. Los conocimientos implicados en este caso son los objetos de percepción de la edad y orden anterior más las *relaciones inmediatas* que se establecen entre ellos.

La actividad del hombre no se mueve si no es excitada por estímulos, y sólo en tanto y en cuanto (y no más) estos estímulos tienen la potencia para excitarlo. Las cosas sensibles son estímulos necesarios y suficientes para ser percibidos; pero ellas no nos estimulan a dirigir la atención sobre las *relaciones* entre las partes del objeto, dejando una y considerando otra, o entre los obje-

---

<sup>580</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 79, n. 131. Cfr. ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., p. 252-326, n. 367-495. ROSMINI, A. *Psicologia*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. II, p. 133-141, n. 1066-1090.

<sup>581</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., n. 870.

<sup>582</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 73, nota 1.

<sup>583</sup> *Idem*, p. 90, n. 144.

tos, o entre el objeto y el sujeto que los piensa. Esto se logra con la ayuda de signos arbitrarios, especialmente a través del lenguaje.

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

"Todo conocimiento ofrece una doble materia a las reflexiones siguientes: los objetos conocidos y los actos con los que son conocidos. Si bien esta materia es dada a nuestro espíritu al mismo tiempo, sin embargo las reflexiones que hace el espíritu sobre los objetos conocidos parecen mucho más fáciles, y se hacen mucho antes que las reflexiones del espíritu sobre los actos con los cuales se conocen esos objetos. En resumen, el espíritu reflexiona más bien sobre sus propios conocimientos, que no sobre sí mismo cognoscente, y sobre sus actos cognoscitivos"<sup>584</sup>.

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

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

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

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

---

<sup>584</sup> Idem, p. 98, n. 159. Cfr. CASOTTI, M. *I capisaldi della pedagogia rosminiana* en *Pedagogia e Vita*, 1955, n. 5, p. 397-409. JOLIVET, R. *Introduction à la philosophie de A. Rosmini* en *Giornale di Metafisica*, 1952, n. I, p. 76-105.

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

Todas las ideas son *universales* en cuanto son lo inteligible de una cosa. La inteligibilidad de una cosa determinada y singular es su *idea plena*: es *universal* porque con esa idea podemos conocer esa cosa tantas cuantas veces queramos. Pero una idea plena y universal no es una idea abstracta. La *universalidad* es la inteligibilidad que se añade a una cosa; la *abstracción*, por el contrario, es la consideración por separado de un aspecto o parte de la cosa. La universalidad se produce naturalmente al darse la percepción, pues en ésta unimos la idea del ser a las cosas sentidas, haciendo de lo sensible algo inteligible. La abstracción, por el contrario, implica una actividad psicológica por la cual, mediante la ayuda de los vocablos se nos llama la atención sobre alguna parte o aspecto de una cosa ya conocida<sup>585</sup>.

29. Los objetos del conocimiento humano adquieren un *orden lógico natural*. Un objeto material es primeramente *percibido*, lo que significa que tiene un *elemento sensible* que aporta algún sentido y un *elemento universal inteligible* que procede de la innata idea del ser. Sobre ese objeto percibido (sentido e inteligido) comienza el trabajo psicológico de *comprensión lógica*, que consiste en un volver (un reflexionar) del psiquismo, gobernando la atención de la mente sobre lo conocido, para relacionar las partes del objeto entre sí o con otros objetos. De este modo es posible abstraer algo de lo percibido: considerarlo en un aspecto o en otro, generando ideas abstractas. Según Rosmini, el niño reflexiona desde muy pequeño, aunque no tiene conciencia de ello: "Combinar juntos dos objetos es ya una reflexión"<sup>586</sup>. Así es que en el segundo orden de intelección los niños ya pueden conocer lo grande o pequeño de un objeto, confrontando dos objetos a la vez. Esto ya exige en el niño pequeño un notable esfuerzo psicológico de atención y retención de la intención. Más el niño no es aún consciente de estar él conociendo, pues no presta todavía atención a la relación del objeto conocido con el sujeto cognoscente (mediante el vocablo "yo"), sino que queda totalmente atraído por el estímulo sensible del objeto.

Luego es posible volver (reflexionar) sobre las ideas abstractas y advertir o inventar nuevas relaciones, por lo que *comprender* se convierte en un tra-

---

<sup>585</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio*, o. c., n. 489-493.

<sup>586</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 120, nota n. 4.

bajo, psicológico y lógico, que produce un *sistema* complejo de pensamientos (aspecto psicológico) y conocimientos (aspecto lógico).

30. Las *ideas abstractas* son el producto de una *elaboración y construcción* que cada niño va haciendo a partir de la ayuda del lenguaje utilizado en un clima social. Conocer mediante ideas abstractas es una *forma* de conocer; pero no es la invención del conocer mismo: mediante los solos vocablos no creamos la inteligibilidad en las cosas. Solo teniendo la facultad de conocer, mediante la innata idea del ser, podemos elaborar diversas formas de conocer: una de ellas consiste en conocer en forma abstracta, considerando separadamente las cosas o algún aspecto de ellas<sup>587</sup>.

"Cuantos hablan al niño, provocan continuamente que la atención del niño se coloque no sólo en un universal, sino en un abstracto. Esta es una operación nueva para él, la cual lo lleva a las intelecciones de segundo orden. Cuando el niño siente tantas veces llamar *perro* al perro de su casa; llamarlo *perro* hoy y mañana, cuando era pequeño y cuando vino grande...y siente llamar *perro* a todos los perros, grandes o chicos, de un pelamen o de otro... entonces llega el tiempo en que su mente, ante tanta variedad de objetos, fija lo único por lo que se usa el mismo nombre. El abstrae a fuerza de oír la misma palabra aplicada diversamente a lo que forma el elemento común de los perros (la naturaleza canina)"<sup>588</sup>.

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

---

<sup>587</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.

<sup>588</sup> Idem, p. 109, n. 173.

base a lo segundo; si llegaron a penetrar en ello y a recuperarse del desconcierto que produce toda idea nueva<sup>589</sup>.

Rosmini estaba convencido de que la educación y el aprendizaje debían ser por una parte negativos, "no pretendiendo o exigiendo del niño lo imposible"; pero otra parte, debían ser positivos, no adulando a la naturaleza humana, sino reconociendo las conductas defectuosas y ayudando en la corrección. "La voluntad se pliega espontáneamente a las disposiciones benignas y malignas, por lo que muestra también ella una mezcla de bien y de mal"<sup>590</sup>. La educación termina en una preparación para el ejercicio de la libertad en la elección de valores objetivos, respaldados en el ser<sup>591</sup>.

#### AUTODETERMINACIÓN SIN AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE.

32. **B**asten estas sugerencias para indicar la idea fundamental que se halla en la concepción rosminiana del aprendizaje y de la educación. Tanto el proceso por el que nos educamos, como el proceso de aprender que le sirve de medio, implican la *autodeterminación* del sujeto, esto es, la actividad decidida y regulada por el sujeto al aprender. Pero *esta autodeterminación no es arbitraria: debe regirse por la lógica*. La lógica tiene su origen en la cognoscibilidad del ser y en la no contradicción del mismo. Estos elementos imponen ciertas exigencias de modo que no es posible aprender cosas contradictorias, ni es posible comprender y aprender el accidente sin la sustancia, el efecto sin la causa, una relación sin los extremos de la relación. Conocer implica captar, *con creatividad y objetividad*, las partes en un todo, las conclusiones incluidas dentro de las premisas, los hechos o puntos de partidas de una explicación dentro de las teorías o interpretaciones, a veces ingenuas a veces científicas.

Pero *de hecho* no siempre el aprendizaje procede de acuerdo con la lógica. Aunque el hombre pueda tener un proceder lógico no siempre actúa de este modo. El aprendizaje frecuentemente consiste en un proceso psicológico en el que las acciones del sujeto no proceden ordenadamente; sino siguiendo creativamente tanto conjeturas propias como el impacto de los estímulos exteriores, sin exigirse al inicio fundamento, orden o prueba alguna.

33. **A**prender implica, en el pensamiento de Rosmini, la suficiente *autodeterminación* del sujeto que aprende de modo que cada aprendiz pueda *volver a rehacer, a reinventar* el complejo conocimiento al que tiene acceso, rehaciendo

---

<sup>589</sup> Idem, p. 122-123, n. 186.

<sup>590</sup> Idem, p. 137, n. 205-206.

<sup>591</sup> Cfr. GARGANO, N. *Libertà. Sua base e suoi limiti in A. Rosmini*. Isola del Liri, Edit. Pisani, 1946.

su propia lógica. Como todo conocimiento implica una lógica de no contradicción que le dé validez, aprender no es un conocer algo de cualquier forma, como si cada uno pudiese establecer a priori o *autónomamente*, lo que son o deben ser las cosas conocidas; sino que *aprender requiere un conocer verdadero*, esto es, *de acuerdo con el ser que tiene cada cosa y no de acuerdo al ser que le establece el sujeto que aprende*. Aunque la actividad psicológica de conocer no está determinada ni predeterminada por el hombre, un conocimiento para ser verdadero debe guiarse por el ser de la cosa conocida y por las relaciones que objetivamente posee.

El que aprende puede *crear la verdad* basándose sólo en la palabra de quien se la comunica; pero no puede conocer la verdad sino rehaciéndola mediante el propio raciocinio<sup>592</sup>.

"El hombre no conoce plenamente una doctrina si no la ha encontrado él mismo, o si él mismo no ha rehecho la demostración. 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" <sup>593</sup>.

La *autodeterminación* al aprender es, pues, deseable y legítima, pero no lo es igualmente el establecer arbitrariamente las leyes (*autonomía*) de lo que es verdadero y lo que es falso, de lo que se aprende y de lo que no se aprende. Porque aprender algo totalmente falso no es aprender, no se aprende nada; y si se aprende algo parcialmente falso, lo que se aprende es lo parcialmente verdadero.

Ni siquiera cuando se aprende una creencia se procede en forma autónoma. El que cree debe autodeterminar el asentimiento de su voluntad ante lo que no percibe, pero no puede creer autónomamente cualquier cosa, por ejemplo, una cosa absurda. Se puede creer algo sólo mediante un indicio o testimonio apoyado en cierto argumento racional, de modo que no haya razón positiva para dudar<sup>594</sup>.

34. La negación de la *autonomía* (del establecer arbitrariamente las propias leyes de las cosas) y la afirmación de la actividad propia e irremplazable del sujeto (*autodeterminación*) al aprender tiene su base en la naturaleza misma del conocer. El conocer es una actividad que supone tanto un sujeto cognoscente

---

<sup>592</sup>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. *La construcción de los conocimientos y curriculum de base epistemológica* en *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Rosario, 1993, n. 7, p. 5-53.

<sup>593</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., n. 890.

<sup>594</sup> Idem, n. 896. ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 118, n. 182.

como un objeto conocido, relacionados por la actividad o acto de conocer. El objeto conocido hace de ley para el sujeto cognoscente, el cual es sujeto para el objeto, sin que uno pueda crear al otro.

En este contexto, *el aprendizaje no puede ser concebido como una construcción arbitraria* de conocimientos. El hombre puede crear o inventar arbitrariamente hipótesis, lo cual es necesario para aprender<sup>595</sup>; más no aprende nada de éstas hasta tanto no las verifique o refute, esto es, hasta tanto no las confronte con el ser objetivo al que se refieren.

Lo que sucede en forma precisa cuando un científico construye un conocimiento científico, sucede también, aunque imprecisamente, en el aprendizaje cotidiano. Las ciencias son el resultado de un proceso de aprendizaje realizado por los científicos. "Las ciencias son el resultado de un pensamiento reflejo y libre". Pero, aunque interviene la libertad al hacer ciencia, esto no significa que se puedan afirmar las cosas gratuitamente: lo que se afirma "debe ser mediata o inmediatamente justificado por la razón"<sup>596</sup>.

35. **E**l aprendizaje humano, en el mejor de los casos, cuando puede ser típicamente humano y adulto, debe ser autodeterminado no solo intelectualmente, sino que también resulta, en consecuencia, una actividad moralmente responsable. Se es moral en el conocimiento y reconocimiento del ser de las cosas, sucesos y personas. El no reconocimiento de lo que un ente es, constituye un desorden y una injusticia<sup>597</sup>.

La construcción de la inteligencia lógica, ordenada, es una *condición necesaria* para un proceder moral, pero no es una *condición suficiente*. Se requiere el ejercicio libre de la voluntad, que reconoce lo que la inteligencia conoce. Mas la actividad libre es un logro que se conquista lentamente, no un don innato. El niño vive en un clima que no puede ser llamado egoísta (pues él no tiene aún conciencia refleja de sí mismo). No obstante, está centrado en lo que él siente, proyectado en el objeto sentido. "Los objetos del niño están compuestos, como de un elemento de ellos, de los placeres y dolores, que serían del niño si él lo supiese"<sup>598</sup>. El niño obra, pues, desde su punto vista, tras los objetos; pero a la vista del adulto su operar es totalmente subjetivo. En realidad se trata de una diferencia en el desarrollo psicológico y lógico, por lo que un mismo objeto se presenta ante el adulto y ante el niño como diverso, constitu-

---

<sup>595</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. II, n. 1010. Cfr. DARÓS, W. *La persona humana en la filosofía de A. Rosmini y la cuestión de la autonomía personal*, en *Estudios Filosóficos* (Valladolid - España), 1996, n. 128, p. 75-126.

<sup>596</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. I, n. 1 y nota 1.

<sup>597</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 331.

<sup>598</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 218, n. 298; p. 249, nota 1.

yendo diversos objetos de reconocimiento moral. Lo inmoral se halla en no querer *reconocer* lo que se conoce, y no se halla en que un objeto sea conocido de distintas maneras, dada la diversa evolución o desarrollo de los sujetos.

36. El proceso de aprendizaje, en el hombre, implica a todo el hombre, a todas sus facultades. No existe, en consecuencia, un buen aprendizaje si éste es inmoral. Mas el sentido moral como el estético también evolucionan, porque evolucionan los modos de entender: primero mediante la percepción, luego mediante crecientes órdenes de intelección y reflexión, de análisis y síntesis.

No es que el niño carezca de leyes o reglas en su obrar; pero él tiene las suyas que no son las del adulto, "y conviene dirigirlo no con las nuestras sino con las suyas"<sup>599</sup>. No exigir nada al niño es un laxismo pedagógico; exigir al niño conductas según reglas que él no conoce y vive es un rigorismo absurdo, una tiranía pedagógica que genera violencia y mal humor. "El niño debe ser considerado siempre como un ser moral", que se comporta en cada edad según sus reglas, las cuales deben conocerse a través de la observación y experimentación pedagógica. El dirigir al niño con sus reglas y no con las nuestras no significa aceptar que el hombre (niño o adulto) sea moralmente *autónomo, creador arbitrario de sus propias reglas de vida*. Simplemente significa que el niño elabora sus reglas de conducta dentro del condicionamiento psicológico y lógico que posee, y por otro lado, significa que el niño es quien debe autodeterminarse; pero siempre son las cosas, el ser de las cosas captado en la percepción, lo que se presenta como *lo conocido que debe ser libremente reconocido*, so pena de que el hombre se mienta a sí mismo y se convierta en inmoral.

37. La actitud moral del niño en sus primeros años produce una conducta paradójica. Como su conocimiento está todo volcado hacia los objetos, sin una consciente relación con el sí mismo, se advierte, a veces, en el niño un *admirable desinterés*; pero, por otra parte, como el niño se halla inmerso en el sentir, lo bueno y lo malo se rigen por la *norma subjetiva del placer y del dolor* objetivados en las cosas. De este modo, quiere y odia no según sus propios dolores y placeres sino respecto de objetos dolorosos o placenteros<sup>600</sup>. Cuando el niño pueda conscientemente volver la atención a la relación que distingue al sujeto cognoscente de los objetos conocidos, podrá entonces regirse por una *ley moral objetiva*, esto es, respaldada en la comprensión del ser de cada objeto, persona y circunstancias. Es cierto que las pasiones, los sentimientos excitados, influyen grandemente en la voluntad y ésta en la inteligencia, de modo que puede darse una *distorsión* en el conocimiento objetivo y en el amor desinteresado.

---

<sup>599</sup> Idem, p. 138, n. 207.

<sup>600</sup> Idem, p. 144, n. 215. BETTINI, R. *Il sistema morale di Antonio Rosmini en Teoria*, 1959, I, n. I-II, p. 55-87.

38. En este contexto rosminiano, no se da, como sostiene *Piaget*, un *pasaje de la heteronomía a la autonomía*, en el ámbito de la conducta moral<sup>601</sup>. No son las reglas primeramente exteriores al sujeto y luego él las hace interiores. Las reglas de la conducta moral son siempre, según Rosmini, *el ser mismo de las cosas* y nunca son el resultado de una creación del sujeto. El niño, en sus primeras etapas de desarrollo psicológico, percibe y vive en los objetos y en las personas que le rodean, sin distinguir entre lo exterior y lo interior. Su atención se halla totalmente volcada en el objeto externo. Luego, después de cierto tiempo y con la ayuda del lenguaje, presta atención a su "yo", distinguiéndose como sujeto diverso de los objetos y de las demás personas. Advierte entonces la inteligibilidad de las cosas en las ideas que él posee; pero esta inteligibilidad (si no es una ficción o engaño) no es el producto del niño o del sujeto; sino del ser objetivo de las cosas.

Según la filosofía de Rosmini, no se da, pues, una conducta moral regulada primero desde otro (heteronomía) y luego desde sí (autonomía). El niño y el hombre, cuando se comportan moralmente, se rigen siempre por el conocimiento y el reconocimiento del ser de las cosas. Lo que varía es la *forma de conocer* y de reconocer en la niñez y en la vida adulta. En la niñez, la atención está dominada por los estímulos externos. El ser de las cosas es, para el niño, el *ser sensible*, porque lo sensible le atrae la atención intelectual; y como lo sensible es exterior a los sentidos, la norma moral aparece como manifiestamente exterior al sujeto moral. Se da una obediencia o dependencia ciega respecto de las cosas y personas, sin críticas como tampoco a esa edad el niño duda de sus conocimientos.

39. Luego advertirá que el *ser de las cosas* no es solo sensible (lo que se manifiesta a los sentidos), sino también *lo inteligible* (el ser captado por la inteligencia, en las ideas que remiten a las cosas o personas exteriores). Entonces lo sensible podrá ser criticado con lo inteligible; lo que es podrá ser criticado con lo que podría o debería ser. El *ser* y el *deber ser* se distinguen, como se distingue lo real presente y sensible de lo ideal y abstracto. Las normas morales se harán pues más universales y abstractas; pero *no autónomas*: no independientes del ser de las cosas y dependientes del sujeto y para la sola utilidad de cada sujeto. La ley moral que es necesario reconocer para ser moralmente bueno será siempre el *ser* de las cosas, aunque varían *las formas* de llegar a conocerlo y, en consecuencia, las formas en que el sujeto se relaciona con la norma a la que obedece.

---

601 "Las reglas dejan de ser exteriores. Se convierten en factores y productos de la personalidad: de ese modo, la autonomía sucede a la heteronomía". (PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1974, p. 80). Cfr. DARÓS, W. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992, p. 93.

"Toda edad, todo orden de intelección tiene sus reglas. El fin y la esencia de ellas es la misma: tienden todas a prescribir la estima y el amor a *lo que es bello*, animado e inteligente. Pero ellas conducen al hombre a este fin común por caminos diversos. Le hablan con un lenguaje siempre nuevo, conveniente al nuevo estado de la mente. El hombre cree estar ganando siempre nuevas máximas morales, cuando de hecho *ella es siempre la misma máxima, inmutable, eterna, que toma nuevas formas en su espíritu*, que hace de sí nuevas manifestaciones".<sup>602</sup>

40. Lo que ha cambiado en un niño y en un adulto es el modo de conocer, el modo en que el sujeto que conoce se relaciona con el objeto conocido: de un modo *perceptivo* en el niño (donde lo sentido y conocido están unidos) se pasa a un modo preferencialmente *conceptual* en el adulto (donde lo sensible del objeto está conscientemente diferenciado de lo inteligible). Esto posibilita otro cambio fundamental entre el niño y el adulto: *la posibilidad de autodeterminarse* ante lo conocido. Surge la libertad en el pensamiento. "Mediante la reflexión (ese volver sobre las cosas, para tomar distancia y ver sus límites y aspectos) la voluntad llega a ser libre de la necesidad" que liga al sujeto cognoscente a lo percibido<sup>603</sup>. Esta libertad genera una doble posibilidad: a) que el sujeto se engañe *creyéndose creador* de los contenidos de los conceptos que él abstrae (cuando con la abstracción, lo que hace es sólo considerar un aspecto y dejar de considerar otro), creador de las normas morales; b) o bien puede advertir que él es libre: esto es, que él *puede autodeterminarse* a reconocer lo que conoce o a negarlo. Para algunos autores, como Piaget, el producto de un concepto es el resultado de ese sujeto que conoce, y no es la inteligibilidad de la cosa, sea quien fuere el que la conoce. Para estos autores entonces la norma moral del adulto es *autónoma, o sea, el producto del sujeto y para el sujeto*. Esta manera de concebir la ley moral es para Rosmini, inmoral, pues el sujeto no sale de él mismo, de su modo subjetivo de sentir y conocer, modo que él se propone como norma. Es cierto que es siempre el sujeto *el que conoce*, pero no por ello *lo que se conoce* es subjetivo, esto es, a la medida del sujeto. El *conocimiento es objetivo* cuando tenemos la idea, la inteligibilidad del objeto, y en esa medida le guste o no al sujeto que conoce.

---

<sup>602</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 194-195, n. 274. Cfr. ROSMINI, A. *Trattato della coscienza morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, p. 124-143, n. 145-194. Cfr. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 104-107. ROSMINI, A. *Opuscoli Morali*. Padova, Cedam, 1965, p. 405.

<sup>603</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. I, n. 222. Cfr. CHEULA, P. *La "Libertà del pensiero" nella filosofia rosminiana* en *Rivista Rosminiana*, 1951, n. 1, p. 11-16. JOLIVET REGIS, *Morale et eudé-mologie selon Rosmini et Kant*, en *Rivista Rosminiana*, 1959, n. I, p. 63-73. DARÓS, W. *Verdad, error y aprendizaje*, o. c., p. 199.

41. Rosmini admite una *diversidad entre la moral del niño y la del adulto*. Esta diversidad tiene al menos dos aspectos. Por un lado, los principios morales que utiliza el niño son concretos, implicando esos principios (como el dolor o placer) una participación del estado sensible del sujeto. La moralidad en su primer estadio es espontánea y no libre, sin ninguna deliberación antecedente. El niño siente la necesidad de obrar así, de dar asentimiento a los objetos o personas que él percibe; "pero esta exigencia no se separa de ellos; no los abstrae formándose un concepto distinto ni lo formula en palabras". Pero la cosa cambia cuando el niño no pudiéndose uniformar contemporáneamente a dos voluntades inteligentes, contradictorias entre sí, debe elegir. Surge entonces el concepto de las diferencias de las cosas y, en consecuencia, el ser de cada cosa. Entonces "las acciones de los entes sensibles, y de sus acciones sobre él, han cesado de ser la norma suprema moral", porque ahora comienza a conocer el ser de las cosas, lo que las cosas son, en lo que son y en cuanto son<sup>604</sup>. Por otro lado, la moral del adulto se distingue de la del niño por la *complejidad* de datos y circunstancias que tiene presente, por la libertad y la conciencia que acompañan a sus actos; sino además por la *lógica mora*<sup>605</sup> que debe ejercer el adulto al aplicar el principio universal de la moral, la *sistematicidad* que la conducta moral alcanza gracias al carácter universal que (como el ser) pueden tener los principios morales para el adulto. Esto hace de la moral del adulto una moral cualitativamente diversa

No se da pues un pasaje de la heteronomía a la autonomía (mejor sería decir: a la autodeterminación en el reconocimiento de lo que son las cosas) por el solo hecho de que el niño se *socializa*, ve la relatividad de las normas que establecen los hombres o sus compañeros de juego; sino que estas conductas son el *estímulo para reflexionar sistemáticamente sobre el ser* de las cosas a las cuales debe atenerse y debe reconocer para ser bueno. Piaget tomó pues, como fundamento y causa eficiente de la ley moral y de la autonomía, a las *condiciones* para que el niño advierta *el ser de las cosas*, ser que (advertido por la reflexión consciente) es el único fundamento explícito y verdadero de la norma moral para el sujeto. Ante esa norma el sujeto es libre y debe autodeterminarse; pero *la norma moral no es autónoma*, no es dependiente del sujeto; sino dependiente del ser inteligible de las cosas. No se da propiamente un pasaje de la *heteronomía* de la norma a la *autonomía* de la moral; sino el pasaje de una *norma moral concreta*, percibida sensiblemente en un objeto o en una persona que sirve de modelo, a una *norma moral abstracta* de lo real, pero no independiente o autónoma, o solamente sustentada en la arbitrariedad del sujeto<sup>606</sup>.

---

<sup>604</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 321-322, n.395-396.

<sup>605</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., P. 13-14.

<sup>606</sup> Idem, p. 322, n. 397.

42. **E**s un deber del hombre hacia sí mismo el promover la propia perfección moral, a lo cual debe servir el cultivo intelectual. La cultura intelectual no es un bien en sí mismo sino en relación a la perfección del hombre, la cual es ante todo un perfeccionamiento moral<sup>607</sup>.

El deber de perfeccionamiento moral tiene dos objetivos fundamentales que se aprenden ejerciendo y promoviendo la autodeterminación::

"1º La preocupación por *acrecentar el dominio sobre sí mismo*, aumentando el poder de la razón y de la libertad moral, la cual se acrece: a) con un gran amor a la verdad y con reverencia a la ley moral (la cual expresa: sigue la luz de la razón que indica cómo es cada ente y cuánto debes amarlo); b) con ejercitarse en vencerse a sí mismo, no siguiendo las inclinaciones ciegas, irracionales, caprichosas (abnegación de sí mismo), ya que las victorias que el hombre obtiene sobre sí mismo aumentan su fuerza moral...

2º La preocupación por *disminuir la fuerza de las pasiones y apetencias irracionales*, lo que se obtiene mediante: a) el sentimiento de la dignidad humana...; b) la custodia de los propios sentimientos y la moderación en las cosas"<sup>608</sup>.

43. **E**l hombre es perfectible y todo el proceso de educación y aprendizaje debería regirse por la siguiente máxima: "Desarrolla tu propia perfectibilidad"<sup>609</sup>. Este perfeccionamiento implica lo físico, lo intelectual y lo moral del hombre. Teniendo y cuidando un cuerpo sano, "el bienestar corporal", es importante el amor y preocupación por la verdad, la cual debe prevalecer sobre cualquier otra consideración. Ningún alumno debería estar "contento si no encuentra la verdad en las cosas importantes. Para tal fin debe formarse su criterio para hacer juicios rectos sobre las cosas, y armarse de paciencia para buscar la verdad, la cual estando a veces escondida exige fatigosa investigación"<sup>610</sup>.

Es principalmente en la libertad, guiada por la inteligencia, donde reside la *persona* y el perfeccionamiento personalizante<sup>611</sup>.

---

<sup>607</sup> ROSMINI, A. *Compendio de etica*. Roma, Desclée, 1097, p. 152, n. 357. DANTE, M. *La persona umana e la sua educabilità* en *Rivista Rosminiana*, 1950, n. 4, p. 256-273.

<sup>608</sup> ROSMINI, A. *Compendio de etica*, o. c., p. 147-148, n. 347-348; p. 27, n. 64.

<sup>609</sup> Idem, p. 148, n. 349. ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*. Casale Monferrato, Pane, 1884, Vol. II, p. 98-112; Vol. III, p. 11-18. ROSMINI, A. *Teosofia*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, n. 699. POZZO, G. M. *Personalità e socialità di A. Rosmini* en *Humanitas*, 1957, VIII, p. 593-597.

<sup>610</sup> ROSMINI, A. *Compendio de etica*, o. c., p. 154, n. 360; p. 155, n. 367. NÉDONCELLE, M. *Du rôle d'oubli de soi dans la formation de la personne d'après Rosmini* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 925-933.

<sup>611</sup> TUBALDO, I. *L'essere morale nella costituzione della persona umana* en AA. VV. *L'essere ideale e morale in Antonio Rosmini*. Domodossola, Sodalitas, 1954, p. 328. Cfr. ROSMINI, A. *Il razionalismo che tenta insinuarsi nelle scuole teologiche*. Torino, Pratto, 1882, p. 60. SCIACCA, M. F. *Existencia, Realidad y el Principio de Persona* en *Revista Calasancia*, Madrid, 1957, n. I, p. 19-30.

44. Mas la perfección de la persona no es una perfección arbitraria del sujeto ni un puro ejercicio de actividad espontánea. El proceso de *perfeccionamiento de la persona implica el ejercicio de la libertad*, esto es, la libre adhesión de la voluntad al conocimiento iluminante de la inteligencia. El bien, que perfecciona a la libertad humana, se halla en el objeto que manifiesta el ser captado por la inteligencia y al que adhiere la voluntad libremente, no contra la voluntad. La libertad es pues (valga la expresión tautológica) *libre* de las presiones interiores y exteriores; *pero no es autónoma*: ella no crea los objetos que constituyen la condición de posibilidad de la elección. "De la naturaleza del ser objetivo (ser-objeto de la inteligencia) le viene a la persona la necesidad de reconocerlo, so pena de degradarse al hacer lo contrario"<sup>612</sup>. La *libertad* se halla primeramente en el poder dirigir la atención, en el poder concentrar las fuerzas dispersas del espíritu sobre un punto descuidando momentáneamente a los demás. En segundo lugar, la libertad se halla en poder concentrar, con creciente firmeza, las fuerzas dispersas de la voluntad o del querer en determinados objetos<sup>613</sup>. En este contexto, los seres humanos adquieren el poder de *autodeterminarse*, esto es, de determinarse por sí mismos ante diversos objetos, para reconocerlos, para elegirlos o no elegirlos. Cuando el niño no goza del dominio de su libertad, *sus afectos se vuelcan plena y totalmente a los objetos presentes de un modo fijo*, de manera que goza repitiendo las mismas acciones o escuchando los mismos cuentos contados de la misma forma hasta en sus mínimos detalles, con un cierto dogmatismo, uniéndolos a sí, haciéndolos propios con un sentimiento único. Mas *la libertad no es la espontaneidad* afectada por los objetos y, por ello, afectiva. La *libertad tampoco es la voluntad* que firmemente adhiere a uno o más objetos; sino la parte de la voluntad que permanece libre ante las presiones de los objetos interiores (instintos) o exteriores. La libertad significa aquí que parte de la energía o fuerza del espíritu o del psiquismo *no queda aferrada a los objetos queridos*, sino que el sujeto puede retirarla, liberarla de ellos o trasladarla a otros<sup>614</sup>. La libertad se hace manifiesta justamente cuando dos amores, dos cosas igualmente queridas se presentan al sujeto y éste debe autodeterminarse por uno de ellos<sup>615</sup>.

---

<sup>612</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*. Padova, Cedam, 1967, VOL. I, p. 64-66. Cfr. EPPLE, E. *Rosmini und sein pädagogisches Gedankengut*. Bonn, Bouvier Verlag, 1957. COBOS, P. *Análisis fenomenológico del concepto de "Bien objetivo" en Rosmini* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 551-565. SCIACCA, M. F. *L'atto moralmente buono secondo il Rosmini* en *Idea*, Roma, 1955, Ott.

<sup>613</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 159, n. 235.

<sup>614</sup> Idem, p. 160-163, n. 237-239. SCIACCA, M. F. *Temas del pesamiento filosófico de Antonio Rosmini* en *Diánoia*, 1957, México, a. III, p. 259-275. GIORGIANNI, V. *L'inviolabilità della persona umana in Rosmini* en *Sophia*, 1950, n. II, p. 223-238.

<sup>615</sup> ROSMINI, A. *Antropologia*, o. c., p. 330, n. 501, p. 380, n. 606-612, p. 400, n. 641.

Ahora bien, todos los medios que ayudan a la personalización de la persona, a su desarrollo y perfeccionamiento, (en especial el dominio de sí mismo, la capacidad de autodeterminación y de reconocimiento libre de lo que la inteligencia conoce), constituyen lo que Rosmini llama en un sentido muy general "educación"<sup>616</sup>. *Educado* no es por tanto sólo el que conoce, el que está instruido, ni el que espontáneamente ama todas las cosas; sino el hombre que está "en potestad de su voluntad", quien es señor de sí, quien tiene el poder de plegar hacia aquí o hacia allá a su voluntad, y este poder es más radical que los actos de la voluntad y es causa del acto libre, de modo que el hombre es responsable de ese acto y de él mismo como persona que lo hace.

45. **M**as el desarrollo de sí, propio del proceso de educación no termina en uno mismo, sino que implica una *indispensable relación social de amor a los demás*<sup>617</sup>.

El desarrollo moral que promueve la educación implica hacia los demás, ante todo, el deber de la *justicia*, esto es, no intentar quitar a nadie lo suyo contra su voluntad, o sea, reconocer a cada ente, persona o acontecimiento, el ser propio de cada uno. En segundo lugar, implica la *benevolencia*, esto es, querer y ser útiles a los demás, fundamento de la sociabilidad.

Mas la educación termina siendo un proceso de *perfeccionamiento integral* del hombre, que cada hombre debe realizar por sí mismo, en relación a los demás; pero con su libre *autodeterminación* y, en consecuencia, no puede ser hecho por otro<sup>618</sup>.



---

<sup>616</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*, o. c., Vol. III, p. 11. CALÒ, G. *Attualità della pedagogia di A. Rosmini* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 671-696.

<sup>617</sup> BOURDON, F. *La filosofía dell'amore di A. Rosmini* en AA.VV. *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*. Firenze, Sansoni, 1957, p. 451-460. GUALTIERI, G. *Il sistema filosofico del Rosmini di fronte all'idealismo immanentistico* en *Iustitia*, 1956, n. , p. 107-124. DARÓS, W. *El condicionamiento psicológico y su dimensión social en el ámbito de la moral, según Erich Fromm*. Publicado por la *Revista Intersticios* de la Escuela de Filosofía de la *Universidad Intercontinental*. México. 1995, n. 3, p. 67- 84

<sup>618</sup> ROSMINI, A. *Compendio de etica*, o. c., p. 183, n. 433, p. 184, n. 435. Cfr. CANGEMI, F. *Presupposti e problemi della pedagogia di A. Rosmini*. Palermo, La Rupe, 1950. MORANDO, D. *La pedagogia di Antonio Rosmini*. Brescia, La Scuola, 1948.

**CONCLUSIÓN:**

# LA AUTONOMÍA Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

HIPÓTESIS DE TRABAJO Y LA IDEA DE FINALIDAD.

1. Consideremos el camino recorrido. Hemos iniciado el presente trabajo con la siguiente *hipótesis de trabajo*: la autodeterminación (entendida como el proceso por el cual el sujeto, consciente y libre, llega a ser dueño de los actos que determina) es la *condición necesaria y constitutiva* de la educación del sujeto, *pero no suficiente* para abarcar la integridad de finalidades del proceso educativo del hombre. El hombre se autodetermina sobre la base de su ser, pero no puede ser moralmente autónomo, esto es, generador arbitrario del modo como nace, de su naturaleza, de sus leyes naturales y morales, aun en medio de la interacción social.

Un proceso de investigación supone al menos una relación entre la variable independiente (causa), las intervinientes (concausas) y la dependiente considerada como efecto de aquella. En consecuencia, estimamos que para llevar a cabo esta investigación era indispensable establecer una relación entre: a) la *autodeterminación* (el ser dueño, libre y consciente, de los propios actos, autodeterminados conforme a normas), considerada como causa o variable independiente, y b) la *educación* (entendida como desarrollo relativamente pleno de la persona); pero se requería, además, hacer ver que esta relación si bien era *necesaria* para que se logre la educación de las personas, *no era, sin embargo, suficiente*, requiriéndose también el planteamiento de finalidades personales y sociales, para las cuales el logro de la autodeterminación es un medio. Dicho de otra forma: la *libertad* no tiene valor moral, en su ejercicio, sin una referencia a la *verdad*, al ser inteligible de las cosas.

2. Nos introducimos en el tema haciendo ver, ante todo, el creciente descrédito en que ha caído en nuestra cultura la idea misma de la *finalidad*.

En la concepción clásica, los entes que nacían se movían por sí mismos o por otros. El crecimiento o desarrollo era una forma de movimiento que, como todo movimiento o pasaje de la potencia al acto, necesita de una explicación. La finalidad, a la cual todo ente tiende desde que nace, constituía para los griegos la naturaleza propia. Esta no era vista como algo peyorativo, que coartara la actividad del individuo; sino, por el contrario, como la condición de su actividad propia y específica. La *finalidad natural* de un ente que podía de-

sarrollarse era considerada como el *bien fundamental* de ese ente. La naturaleza, en el ser humano, no se oponía a la existencia de la libertad; más bien la implicaba al poseer el dominio de la razón por sí mismo. El hombre era considerado *libre* para intentar alcanzar la finalidad propia de la naturaleza humana, o bien para proponerse otra finalidad contra su naturaleza. Paradojalmente, los filósofos griegos, en general, por una parte, han pensado al hombre en un 'deber ser' en abstracto, en un proceso de desarrollo libre, en el cual lo social era sólo accidental; y por otra, la realidad histórica nos indica que la mayoría de los seres humanos estaban en condiciones sociales de esclavitud.

En este contexto, el hombre nace con una naturaleza que posee una finalidad propia (más allá y anterior al uso de la libertad del sujeto) a la que naturalmente tiende: en cuanto es inteligente tiende a inteligir y a querer lo que conoce como a su propio bien, pues la finalidad natural es la bondad natural (lo bueno naturalmente) para cada uno. *El hombre no crea la finalidad de su propia naturaleza; pero puede consciente y libremente aceptarla y realizarla (alcanzando su propio desarrollo moral) o puede rechazarla y degenerar en su propia naturaleza.*

3. El primer ataque filosófico a la idea de finalidad provino de Empédocles el cual sostenía que los organismos vivientes se constituían por combinaciones fortuitas, por coincidencias felices. Los *atomistas*, por su parte, afirmaban que era suficiente *postular átomos, movimiento y azar*, para justificar la existencia del mundo, e incluso para justificar la aparición infrecuente de anomalías (monstruos) que perecen porque no se adaptan<sup>619</sup>. Para ellos no existía una mente que ordena el universo, *ni por lo tanto existía una finalidad preestablecida*, sino propiamente un generarse de las cosas por azar, mediante el choque de los átomos, y una destrucción por colisión.

Aristóteles rechazó esta interpretación pues ella no explicaba la *constancia y la regularidad* con que se repite la naturaleza en la reproducción biológica de todos los individuos de la misma especie.

4. En la concepción tomista, la creación realizada por Dios justifica que Él al crear inteligentemente haya dado a la naturaleza de cada cosa una finalidad. La última finalidad y felicidad que el hombre puede alcanzar en esta vida consiste en la *consideración de las causas hasta llegar a la primera*.

Según Tomás de Aquino, en este contexto, ninguna creatura es *autónoma* en el sentido de que no dependa del Creador y ella misma se dé las leyes constitucionales de su forma de ser. Por el contrario, Dios, al establecer la naturaleza del hombre, abierta y dirigida al ser infinito, *le establece natural-*

---

<sup>619</sup> ARISTÓTELES. *Física*, II, 198 b 17-32. Cfr. 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.

*mente la finalidad*, le agrade o no al hombre, realice o no su finalidad libre y conscientemente. El hombre, en cuanto logra dominarse a sí mismo y ser señor de sus actos, es libre; pero no autónomo. Es propio de las creaturas racionales gobernarse a sí mismas; pero ellas no pueden inventarse su ser antes de nacer y, al nacer, nacen con una naturaleza que tiende a un desarrollo porque tiene ya una finalidad que alcanzar. Todas las acciones humanas se hacen con alguna finalidad y, si esa finalidad es la propia de la naturaleza, esas acciones son buenas.

También la *educación*, pues, tiene una finalidad en el hombre: si ella se adecua a las exigencias propias de la naturaleza humana, creada por Dios, es una buena educación. La educación está entonces abierta al más allá de esta vida y encuentra su finalidad en lo trascendente.

5. Mas con Renato Descartes, Galileo Galilei, Isaac Newton se comenzó a considerar al mundo como si fuese una máquina, esto es, sin un alma que le diese un movimiento tratando de alcanzar una finalidad. Surgía una *mentalidad mecanicista* y una visión empírica, práctica e immanente a la vida histórica, económica, social.

Estos autores no negaban que Dios hubiese creado el mundo, pero creían que Dios, al ser omnipotente e infinitamente inteligente, creó las cosas dando *leyes propias*; de este modo Dios no debía intervenir sosteniendo o guiando a cada cosa<sup>620</sup>. Ahora las cosas debían explicarse recurriendo a la *idea de Naturaleza* y ésta debía entenderse como el conjunto de las leyes o constantes de los fenómenos. La Naturaleza era como un gran reloj que, una vez puesto en funcionamiento, funcionaba por sí mismo, de acuerdo a sus propias leyes: revivía con fuerza la idea de la *autonomía*. También en la vida económica y social, el mejor regulador era la libertad para la competencia, la cual crearía, a largo plazo, las condiciones para el desarrollo de la inteligencia, de la igualdad y la de solidaridad entre los hombres.

Con Isaac Newton se completó la concepción de la *mentalidad mecanicista* del mundo y el *abandono de la finalidades últimas*. Newton creía en Dios, y en que Dios no era una causa mecánica; pero la física que él estudiaba no debía ocuparse de esa última causa, ni hacer hipótesis sobre ella. La física, y tras ella las demás ciencias modernas, debían estudiar los objetos y movimientos de los cuerpos observables.

6. Carlos Darwin avanzó en la concepción de que *no hay finalidades* en la naturaleza. Las especies vivientes han evolucionado en medio de una selección natural luchando por sobrevivir, sin tener ni proponer una finalidad previa.

---

<sup>620</sup> DESCARTES, R. *Carta a Mersenne, 15/4/1630* en *Obras de Descartes*. Edic. Adam-Tannery, Vol. I, p. 144.

Hoy esta mentalidad se ha generalizado. Comprender algo, en la cultura actual, implica frecuentemente, comprender su evolución, su lucha, sus vicisitudes, lo cual no responde a ningún registro innato.

"La selección natural carece de finalidad. Sólo el hombre puede tenerla"<sup>621</sup>. La evolución del hombre, su finalidad, en consecuencia, está en manos del hombre mismo. Aquí son indispensables la religión, la filosofía, el arte, el conjunto de la sabiduría y experiencia acumulada por la humanidad<sup>622</sup>. El hombre ha quedado, pues, en manos del hombre.

7. La prescindencia de la finalidad, a la que se llega en la época actual, implica un notable cambio en el modo de concebir la *racionalidad* y, en última instancia, al *hombre*.

En la antigüedad, el hombre era ante todo un animal racional. La racionalidad era un distintivo imprescindible del hombre y esa racionalidad era concebida como un discurso o discurrir (lovgo) de la inteligencia, la cual antes de ser racional ya era inteligente por inteligir la luz inteligible<sup>623</sup>.

En la actualidad, tras las filosofías vitalistas, tras las experiencias de las guerras mundiales y una creciente secularización y socialización del pensamiento, el hombre es considerado, a la vez, más bien como un ser de sentimientos que, en el mejor de los casos y en algunos momentos, puede ordenar sus maneras de pensar con lógica; pero frecuentemente su comportamiento es irracional, carente de finalidades, incapaz de reconocer una naturaleza humana regida por una finalidad propia. Se requiere, entonces, la presión social para ordenar sus conductas sin suprimir los derechos de los demás.

Por un lado, en este siglo, con el existencialismo se ha afirmado que el hombre no tiene esencia, ni ser, ni naturaleza fija; sino que es existencia entendida como un permanente hacerse, darse un ser propio<sup>624</sup>. Por otro lado, las exigencias y limitaciones económicas y sociales parecen acotar cada vez más las posibilidades de la libertad individual.

---

<sup>621</sup> Idem, p. 176.

<sup>622</sup> Idem, p. 177.

<sup>623</sup> Cfr. DAROS, W. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980, p. 11-130.

<sup>624</sup> "La filosofía existencialista es ante todo una filosofía que dice: la *existencia precede a la esencia*, debe ser vivida para ser verdaderamente sincera". "El existencialista no tomará jamás al hombre como fin, porque siempre está por realizarse. Y no debemos creer que hay una humanidad a la que se pueda rendir culto a la manera de Augusto Comte...El hombre está continuamente fuera de sí; es proyectándose y perdiéndose fuera de sí mismo como hace existir al hombre...Recordamos al hombre que no hay otro legislador que él mismo y que es en el desamparo donde decidirá de sí mismo". (SARTRE, J.- P. *El existencialismo es un humanismo*. Bs. As., Huascar, 1972, p. 45, 42-43).

8. Llevada al ámbito educativo, esta negación de las finalidades se ha hecho clásica en pensadores pragmáticos como J. James y J. Dewey. Según ellos, el hombre es, como todo viviente un ser activo, pero en cualquier sentido *es falso que un hombre necesite un motivo para hacer algo*<sup>625</sup>. Todo acto instintivo de un animal con memoria dejará de ser 'ciego' una vez que ha sido repetido; en la repetición, el acto ya adquirió la previsión de su 'fin'<sup>626</sup>.

Si al inicio de la filosofía occidental dominó una idea clara de la naturaleza de las cosas y del hombre, ya al inicio de nuestro siglo, por el contrario, Dewey evitaba hablar de "naturaleza" humana, pues le parecía "una palabra vaga y metafórica"<sup>627</sup>. La tarea educativa debía regirse y evaluarse no por una finalidad previa, sino solamente por la consecuencia de los actos que se realizan.

#### CONSIDERACIONES SOBRE LA NATURALEZA HUMANA.

9. Nuestra investigación, asumiendo como eje de reflexión la filosofía de Antonio Rosmini, requería repensar la idea de *naturaleza humana* y considerar cómo en ella se insertaba la idea de *finalidad natural* que diese luego fundamento para proponerse como una finalidad adecuada al proceso educativo.

Para Rosmini, "todas las *potencias* que entran en un individuo constituyen la *naturaleza* del individuo"<sup>628</sup>. La *naturaleza humana* consiste en el conjunto de posibilidades con las cuales nacemos. Explicar la naturaleza humana consiste entonces en explicar cómo son filosóficamente posibles esas posibilidades.

10. El hombre, antes de ser hombre, no puede darse ni dar lo que no tiene ni es: el ser. Por el contrario, él es por el ser: *por* el ser el hombre existe y existe, al mismo tiempo, como sujeto inteligente respecto del ser en sí y por sí inteligible que le da la capacidad para inteligir las cosas. Existe, sin embargo, un *prejuicio materialista* por el cual quien puede conocer (tiene la potencia), pero de hecho no conoce ningún ente o cosa en concreto, nada conoce. Falsamente se confunde a la posibilidad con la nada.

---

<sup>625</sup> JAMES, W. *Compendio de psicología*. Bs. As., Emecé, 1951, p. 116.

<sup>626</sup> Idem, p. 460. Cfr. DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*. New York, The Modern Library, 1979, p. 113.

<sup>627</sup> DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York, The Free Press, 1968. Hay edición castellana: Bs. As., Losada, 1971, p. 128.

<sup>628</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1954, n. 851.

El ser, por el cual el hombre es y es inteligente, no es la causa agente del inteligir, sino la *causa formal*; la forma por la cual el hombre es y es, al mismo tiempo, inteligente. La causa formal es lo que constituye la esencia de una cosa, lo que *hace ser a algo lo que es*. En este caso, el ser inteligible es lo que hace al hombre ser *hombre*, esto es, *inteligente*.

Ahora bien, al ser inteligible Rosmini le llama *idea*. El hombre es inteligente por las ideas, en especial por la primera y fundante e innata *idea del ser*. Es esta idea del ser lo que posibilita el surgimiento de un sujeto con naturaleza humana, esto es, que pueda actuar, sentir, entender y querer lo que es ser y percibir (al inicio, sin conciencia de ello) su cuerpo como propio.

11. **L**a *naturaleza* es todo lo que entra en la *constitución y puesta en acto* de un ente con sus posibilidades<sup>629</sup>.

La naturaleza de humana está constituida primeramente por *un* principio que la pone en acto y la hace actuar animándola o vivificándola al recibir la idea del ser en la intuición y la extensión del propio cuerpo al sentirlo corporalmente. *El ser, objeto de la intuición, y el cuerpo, objeto del sentimiento fundamental corpóreo son los dos términos constitutivos esenciales de la naturaleza humana y del sujeto humano*. Por ello nuestra naturaleza es humana y el hombre es hombre.

"El hombre es un sujeto, animal, dotado de la intuición del ser ideal-indeterminado, y de la percepción del sentimiento fundamental-corpóreo, y agente en modo conforme a la animalidad y a la inteligencia que posee"<sup>630</sup>.

La naturaleza humana es dinámica, es la propia de un ser viviente. Ella implica un principio vital que recibe dos términos: la *idea del ser*, y el *cuerpo organizado* que es vitalizado como propio y siente como propio.

12. **M**as, a su vez, el *principio receptivo* al constituirse genera otro *principio ahora activo*: el sujeto comienza a actuar gracias a lo que ha recibido, y este principio activo es también constitutivo derivado de la naturaleza humana<sup>631</sup>.

Como el sujeto viviente recibe dos términos (la idea del ser y el cuerpo) que lo constituyen en humano, de ello se sigue que el sujeto humano *se convierte inicialmente en un principio doblemente activo*: a) ante la idea del ser (que recibida constituye la inteligencia) surge ahora la *voluntad* (que es inicialmente la adhesión espontánea del sujeto a la idea del ser que intuye); b)

---

<sup>629</sup> ROSMINI, A. *Psicología*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. I, n. 56.

<sup>630</sup> ROSMINI, A. *Antropología*, o. c., n. 37.

<sup>631</sup> ROSMINI, A. *Psicología*, o. c., Vol. II, n. 860. Cfr. RIGOBELLO, A. *L'essere come idea e il principio ontologico* en *Giornale di Metafisica*. 1985, p. 227-243.

ante el cuerpo que siente como suyo, como permanente, surgen en el principio que siente el cuerpo (principio "sensiente") dos fuerzas originarias: una tendencia a producir y mantener el sentimiento (lo que Rosmini llama *instinto vital*); y una tendencia a aumentar el sentimiento vital (que Rosmini llama *instinto sensual*). El instinto vital coopera en la organización de la vida orgánica y es fuente de la vida sensorial.

Queda así establecido, según Rosmini, que la *voluntad* y los *instintos*, el alma y el cuerpo, con sus modos propios de operar, son también constitutivos activos de la naturaleza humana. En la concepción rosminiana, la naturaleza humana no es para nada estática o limitada a una actividad individual; sino lo que pone al hombre en condiciones de posibilidad de ser lo que es y lo que puede ser.

"Yo no restrinjo la palabra *naturaleza* para indicar con ella solamente el universo material. En la naturaleza comprendo también al *hombre con su espíritu*. Y llamo doctrina humana *natural* aquella que el hombre con las fuerzas de su espíritu y con la ayuda de las creaturas que lo circundan, sin ninguna otra ayuda divina, puede por sí solo investigar y encontrar"<sup>632</sup>.

El hombre, sin embargo, aun teniendo una naturaleza, no se reduce a la naturaleza física y material. La inteligencia es la visión constante del ser ideal. Ese estar perpetuamente fijo del ser ideal es lo inteligido que da forma a la inteligencia y es un elemento de la esencia espiritual del hombre<sup>633</sup>.

La *idea del ser* o *ser ideal*, que entra como un elemento de la naturaleza humana, no es sin embargo Dios, aunque es algo divino. Así, pues, hay algo *divino* en la naturaleza humana. De aquí que el hombre no puede ser igualado o reducido a otro ser viviente en su dignidad.

13. **A**hora bien, en este contexto, se puede advertir que una cosa son los elementos constitutivos permanentes que posibilitan establecer *la identidad de la naturaleza humana* (el cuerpo y la idea del ser), para todo hombre y de todos los hombres; y otra cosa son las modificaciones que, mediando estos términos constitutivos, se pueden dar como desarrollo del sujeto y como accidentes del sentir y del conocer.

La *identidad de la naturaleza* no se opone a la evolución, al desarrollo del sujeto. Por el contrario, ella es la que los posibilita. La identidad de la naturaleza humana no suprime el cambio del sujeto, solamente asegura su identidad mediante la permanencia constituyente de los términos naturales.

---

<sup>632</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*. Casale Monferrato, Pane, 1894, Vol. I, p. 36.

<sup>633</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*, o. c., p. 56-57.

14. La naturaleza humana implica poderes objetivos y subjetivos. La inteligencia resulta de la unión de dos elementos: del principio intelectual, *sujeto*, y de la idea del ser por sí mismo inteligible, que es *objeto* en sí y por sí. La idea del ser no es un objeto hecho por la razón. La razón crea objetos abstractos, entes de razón; pero el ser ideal, si bien es ideal (idea, medio para entender), no es abstracto, ni es creado por la razón, sino que es inteligible por su propia forma de ser y, con su sola presencia, da la forma objetiva de ser inteligente a la inteligencia. *No todo en el hombre es pues subjetivo.*

A la facultad de conocer le sigue espontáneamente la facultad de ser afectado y de querer lo conocido. Con el desarrollo del hombre, surgen en él *dos tipos de estimaciones*: una *subjetiva*, según el placer o dolor que le producen los entes que conoce; otra *objetiva*, estimando a los entes por lo que cada ente es en un tiempo y en las circunstancias concretas. La *fuerza moral* del sujeto humano se halla en actuar respetando lo que cada cosa es. En la elección entre el bien subjetivo y el bien objetivo se manifiesta la *libertad*, esto es, la fuerza vital y espiritual del hombre no ligada a ninguna determinación previa interior o exterior, sino capaz de elegir una u otra cosa. La libertad implica indudablemente *condiciones necesarias* que la hacen posible (como el conocer uno o varios objetos deseables); pero ellas *no son suficientes* para determinarla ni predeterminarla en la elección.

15. Es en esta libertad donde se manifiesta la mayor y más alta potencia del hombre, equidistante entre en las facultades subjetivas y objetivas de la naturaleza humana.

En este contexto también, se hace manifiesto que *existen finalidades* que pueden ser inventadas por la libertad del sujeto, y finalidades propias de las potencias constitutivas del sujeto y de su naturaleza. La inteligencia tiene por finalidad natural lo inteligible (el ser inteligible: la verdad del ser y de los entes; verdad que es la manifestación de lo que las cosas son y la bondad de la inteligencia). La voluntad tiene por finalidad natural querer, adherir espontáneamente a lo conocido. La libertad es la posibilidad de elegir sin finalidad natural que la predetermine; pero el sujeto humano se engaña si elige lo falso, y se daña moralmente al no reconocer el ser de cada cosa, la verdad de cada cosa.

#### AUTODETERMINACIÓN PERSONAL Y AUTONOMÍA MORAL.

16. Generalmente se ha confundido, lo que es la autodeterminación, siguiendo al pensamiento de Kant y actualmente al de Piaget, con la autonomía. Por el contrario, según Rosmini, estos dos conceptos y realidades deben distinguirse netamente. "La libertad es la facultad de elegir entre dos voliciones. El

acto de esta facultad es la elección. Es justamente la facultad de determinarse más bien hacia una que hacia otra de las dos voliciones. No es la facultad de las voliciones en si mismas, sino la de elegir entre ellas"<sup>634</sup>.

En el acto de libertad está implicado un acto de *autodeterminación*. El sujeto intelectual y volitivo, en cuanto es libre *se determina, por sí mismo*, en favor o en contra de uno u otro objeto querido. El sujeto humano es *causa eficiente del acto libre*. El acto libre no es un acto sin causa eficiente; pero esta causa eficiente *no está determinada* por uno u otro de los objetos queridos a los que tiende. Los objetos a los cuales la voluntad tiende y desea constituyen una *condición necesaria pero no suficiente* del acto libre. Por ello la libertad no se determina siempre hacia aquella parte u objeto que tiene objetivamente una razón preponderante.

No obstante, en la historia de la filosofía, unos filósofos han hecho depender la libertad del arbitrio, sin condición alguna, supliendo y sustituyendo con la voluntad *toda racionalidad* en el acto libre. Otros han suprimido la voluntad *libre* subyugándola a la preponderancia de los objetos.

17. **E**n este contexto, el concepto de *autonomía* merece ser revisado. Una cosa es el concepto y la realidad de la *libertad* de ciertos actos del sujeto humano en cuanto éstos son autodeterminados. La libertad, aún siendo una facultad natural, no está determinada naturalmente. Otra cosa es el concepto de *autonomía*, esto es, que el hombre pueda moralmente establecer, por él mismo y para él mismo (*αὐτῷ*), las normas (*νόμοι*) de su comportamiento.

La naturaleza humana no es autónoma. Sus posibilidades (exceptuando a la libertad) están constituidas y posibilitadas por sus propios objetos. La luz (idea del ser) de la inteligencia y de la razón constituye la forma inteligible que hace inteligente a la inteligencia: esta idea del ser constituye la *ley natural de la inteligencia* hasta el punto de que no es inteligente contradecirse admitiendo que el ser es y al mismo tiempo no es. Pero la idea del ser no solo es la ley de la inteligencia, sino es también *la ley natural de la voluntad*. La voluntad humana se constituye por la adhesión natural a su *objeto propio, el ser*, visto como inteligible para la inteligencia y querible para la voluntad, esto es, como lo bueno, el bien de la voluntad.

18. **S**egún Rosmini, la autodeterminación del hombre mediante sus actos libres no puede ser confundida con una pretendida autonomía de la voluntad. La *voluntad no es autónoma*: ella no genera, ni puede generar, su propio objeto constituyente. Nadie se hace antes de ser. Nadie puede hacerse antes de ser, al menos con un ser (virtual, potencial, inicial) que la da la potencia o posibilidad de ser.

---

<sup>634</sup> ROSMINI, A. *Psicología*, o. c., Vol. II, n. 1275.

Por su parte, filósofos como Kant han divinizado al hombre, atribuyéndole al sujeto humano lo que es propio del objeto de la inteligencia (el ser inteligible sin límites). Han hecho, absurdamente, al hombre "ley para sí mismo", al hacer del hombre, en su realidad, la ley. Ahora bien, una ley no es una realidad, sino el objeto de la inteligencia y de la razón. En la filosofía kantiana, bajo el pretexto de autonomía se ha confundido al sujeto con el objeto, reduciendo el objeto (la idea del ser) al sujeto-hombre<sup>635</sup>.

Pues bien, la *ley moral* no es otra cosa que la *idea del ser*, conocida por la inteligencia y re-conocida por la voluntad, primero espontáneamente y luego libremente. "La *idea del ser*, pues, no de este o aquel ser, sino del ser universal, es la primera y suprema regla de la razón que hace patente cuanto de ser participa cada ente... Se explica así el principio: *Sigue la luz de la razón*, que es idéntico a este: *Sigue la idea del ser en cuanto ella te muestra la medida de la entidad de todo ente, objeto de la afección de tu voluntad*"<sup>636</sup>.

19. Según Rosmini, *el hombre no es moralmente autónomo* en el sentido de que él puede darse, con su razón, las normas o leyes morales para su propio comportamiento, con las cuales se impera a sí mismo. ¿Qué sería este imperativo? ¿Qué es esa fuerza de mandarse? ¿Es un poder del mismo hombre? ¿De qué forma el hombre se mandará a sí mismo? Mandar y obedecer son conceptos relativos y suponen la correlatividad de ser activo o ser pasivo. La ley es el principio obligante que afecta, liga, obliga a todo el hombre, como sujeto simple y único, de modo que no queda, en el hombre, nada, ninguna parte o facultad, que no sea obligado. Por lo tanto, si el hombre debe obedecer a la ley no puede al mismo tiempo mandar a la ley, hacer la ley, sin contradicción<sup>637</sup>. Si yo pudiese ligarme con una ley, podría también con la misma autoridad desligarme. La ley sería en este caso el sujeto mismo, su voluntad. En la *autonomía* así entendida, el sujeto y el objeto de la ley se identifican, reduciendo el objeto de la ley al sujeto, elevándose el hombre a ser *ley de sí mismo para sí mismo* (αὐτὸ νόμος), pudiendo cada hombre pretender ser él el criterio, norma o ley de la conducta universal para todo hombre. El hombre se convierte, como pretendía Protágoras en la medida de todas las cosas (ἀνθρώπος πάντων μέτρον ἐστίν). "Para Kant, la base de la autonomía es 'la

---

<sup>635</sup> Cfr. DARÓS, W. *¿Autodeterminación o Autonomía? Antonio Rosmini-Hans Aebli en Proyecto CSE*. Bs. As., 1996, n. 23, p. 51-73. 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. MORRA, G. *La morale dell' autonomismo etico e la riproposizione della morale teologica*. Forlì, Edizioni di Ethica, 1966.

<sup>636</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*. Roma, Desclée, 1907, p. 27.

<sup>637</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, p. 170.

idea de la voluntad de cada ser racional, como una voluntad que hace una ley universal'.<sup>638</sup>

Rosmini advierte que Kant (luego asumido por Piaget y transferido al ámbito educativo) confunde: a) el poder de autodeterminación del sujeto libre, b) con autonomía, con el establecer las propias normas o leyes morales.

"Solamente el hombre, y con él toda criatura racional, es *un fin en sí mismo*. En efecto, es el sujeto de la ley moral, que es sagrada, en virtud de la *autonomía de su voluntad*. Precisamente a causa de ésta, toda voluntad, aun de toda persona, su voluntad propia dirigida a ella misma está limitada a la condición de que concuerde con la *autonomía del ente racional*, o sea que no se someta a ningún propósito que no sea posible según una ley que *pueda surgir de la voluntad del sujeto* pasivo mismo; por lo tanto que considere nunca a éste como mero medio, sino al mismo tiempo como fin del mismo"<sup>639</sup>.

20. Rosmini hace notar justamente la necesidad de mantener claramente distintos dos aspectos del acto moral: a) el objeto racional que se presenta a la voluntad libre y b) la autodeterminación libre de la voluntad del sujeto. No se puede confundir la razón con la voluntad. La razón, tomada objetivamente, esta constituida por la inteligibilidad de las ideas. "La razón es la fuente de la ley y la libertad es la fuente de la ejecución o no ejecución de la ley: cosas diversas que falsamente se quieren confundir"<sup>640</sup>.

Hacer de la voluntad libre la originadora de la ley y la autolegisladora de sí misma, lleva a hacer identificar la *voluntad* con la *ley*, al *sujeto* que obra con el *objeto* por el que obra. Kant confunde e identifica: a) el reconocerse obligado y b) el obligarse a sí mismo. Confunde el recibir con el dar, lo pasivo con lo activo. Es falso que cuando yo me conozco obligado, me obligue con esto a mí mismo. Por el contrario, tengo conciencia de algo contrario que me obliga.

Afirmaciones de Kant, como "la voluntad es en toda acción ella misma una ley"<sup>641</sup>, hicieron creer que *la autonomía* en sí misma es buena, que el ejercicio de la libertad en sí mismo es bueno, siendo que, por el contrario y según Rosmini, la bondad o maldad de una acción libre se califica por la adecuación o

---

<sup>638</sup> STRIKE, K.- EGAN, K. *La autonomía como objeto de la educación en Ética y política educativa*. Madrid, Narcea, 1981, p. 112.

<sup>639</sup> KANT, E. *Crítica de la razón práctica*. Bs. As., Losada, 1968, p. 49. Cfr. KANT, E. *Cimentación para la metafísica de las costumbres*. Bs. As., Aguilar, 1968, p. 94. Cfr. TORRETTI, R. *Kant*. Bs. As., Charcas, 1980, p. 405. ALLISON, H. *El idealismo trascendental de Kant*. Barcelona, Anthropos, 1992.

<sup>640</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 201.

<sup>641</sup> Ídem, p. 153. Cfr. MATEO, M. *Razón y sensibilidad en la ética de Kant*. Tucumán, Universidad Nacional, 1981, p. 17.

inadecuación que tiene con la ley (ley que no es más que el ser de las cosas; y la bondad no es más que el libre reconocimiento de ese ser de cada cosa).

#### LA AUTODETERMINACIÓN Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN.

21. Rosmini propone un concepto de *educación* entendido como un proceso de desarrollo creciente, unificador, que implica una *unidad en la finalidad* de la educación (tender a fines particulares, sociales, pero en consonancia con el fin último del hombre, que es Dios); una *unidad en los sistemas de conocimientos* (porque hay una estructura de principios con el que se conocen y validan los medios); una *unidad en el hombre* (una forma de vida que domina y mueve sus potencias y da unidad al método o modo de proceder).

Más la unidad del proceso educativo no es solo una unidad en el ámbito del conocimiento, una *unidad objetiva, racional, propia de la estructura de los objetos de la inteligencia* (unidad del ser ideal) y de la razón (participación en el discurrir de la luz objetiva de la inteligencia); sino también una unidad en el sujeto, en su *voluntad*, en sus *sentimientos* y en su *relación* con los demás (ámbito social y moral). En última instancia, como la libertad es el principio supremo de acción del hombre, la sede de la persona, *toda la educación debe tender a posibilitar el ejercicio de la libertad*; pero ese ejercicio será bueno si el hombre, con sus acciones libres, busca y adhiere al bien de la inteligencia (verdad), y al quererlo, reconociéndolo libremente, se hace bueno y justo<sup>642</sup>.

22. La finalidad del proceso educativo consiste, pues, por un lado, por el lado del sujeto, en *una finalidad abierta que empeña la libertad*. Pero por otro lado, por el lado de la objetividad, el ejercicio humano de la libertad no es una finalidad absoluta, válida en su mismo ejercicio. El valor de un acto libre se toma del *valor que asume, del ser del objeto* (cosa, persona, acontecimiento) al que el hombre libremente adhiere.

La educación es: a) un *proceso*, un transcurrir que requiere tiempo, etapas y un ejercicio de la actividad del sujeto; b) en el que cada uno formalmente *aprende* (por lo que la educación supone e implica la capacidad y ejercicio del aprendizaje continuo); en efecto, "el arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo"<sup>643</sup>; c) y la *finalidad general* de este aprendizaje consiste en *vivir perfeccionándose* humanamente, esto es, realizando la finalidad propia de la naturaleza humana, que culmina siendo un perfeccionamiento moral. Aquí la búsqueda de la verdad y la adhesión a ella siguen siendo, para cada ser

---

<sup>642</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*. Roma, Desclée, 1907, p. 111. Cfr. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c. p. 370.

<sup>643</sup> ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Bocca, 1943, n. 870.

humano, lo fundamental. Para lograr esto, no existe un medio exterior o mecánico<sup>644</sup>.

En este contexto, *la educación se construye*: mediante el aprendizaje, se construye el sujeto ordenándose según la verdad, esto es, según el ser inteligible de las cosas, de las personas y de los acontecimientos en cuanto son, y son buenos. *Se construye la búsqueda de la verdad* que da sentido a la vida; pero *la verdad no se construye* en cuanto es el ser mismo (su objetiva inteligibilidad) y su participación en los entes<sup>645</sup>.

23. **M**as *la búsqueda de la verdad implica la libertad, la autodeterminación*, el intercambio social de las ideas, la discusión, la crítica, pues de otro modo esta búsqueda no sería humana, sino solo la recepción de una verdad divina.

El hombre es un sujeto en relación pues se funda en el ser, fundamento de toda relación posible, moral o real. El *ser*, al ser *lo más común a todos los entes* que lo participan en forma diversa sin agotarlo nunca, se constituye en la base de toda *comunidad* posible, de la cual la *sociabilidad* es como una manifestación externa y limitada.

Sobre la base de la comunidad del ser es posible establecer la *relación social* entre los hombres. Los hombres establecen relaciones con las personas y con las cosas. Con las cosas puede establecer una *relación de apropiación*, haciendo de las cosas un instrumento o un medio para lograr sus fines. Por el contrario, los hombres se relacionan con las personas no básicamente en una relación de lucha de unas contra otras, sino con *una relación de cooperación y benevolencia mutua*: es esta relación la que establece el *vínculo de sociedad*<sup>646</sup>.

24. **L**a sociedad surge cuando se crea con autodeterminación interiormente, cuando hay entre los hombre una *mutua* benevolencia, un mutuo querer el bien: un *bien común*. La acción social se distingue, pues, tanto de la acción moral como de la psicológica, porque éstas son acciones de un sujeto hacia otros sin implicar necesariamente reciprocidad; mientras la *acción social* es una interacción o una acción conjunta en vistas a un bien *común remoto*, aunque produce también como *fin próximo un bien particular*, que dicho en general consiste en la satisfacción (*appagamento*) del ánimo de los socios. Esta

---

<sup>644</sup> ROSMINI, A. *Epistolario filosofico*, o. c., p. 245. Cfr. DARÓS, W. *El condicionamiento psicológico y su dimensión social en el ámbito de la moral, según Erich Fromm*. Publicado por la Revista *Intersticios* de la Escuela de Filosofía de la *Universidad Intercontinental*. México. 1995, n. 3, p. 67-84. Con consejo editorial.

<sup>645</sup> ROSMINI, A. *Sull' unità dell' educazione*, o. c., p. 70.

<sup>646</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*. Milano, Marzorati, 1972, p. 168. ORECCHIA, R. *Persona e Società nel pensiero di A. Rosmini* en *Studium* 1963, n. 3, p. 223-230.

satisfacción no consiste solo en un estado placentero; no se forma por una simple sensación, sino por un juicio sobre lo que agradablemente es poseído y sentido por nosotros; se consigue con el logro del "verdadero bien humano completo". Entre ambos fines debe haber un fundamento moral: la justicia, sin la cual no es posible la sociedad<sup>647</sup>.

25. Indudablemente que la educación, tendiendo a formar a todo el hombre y a todos los hombres, debe procurar que cada uno se forme en una sociedad y para una sociedad. La sociedad, sin embargo, no agota todo el ser del hombre: "Para nosotros el hombre no es sólo ciudadano: antes de ser ciudadano, él es hombre"<sup>648</sup>.

El vínculo que constituye a la sociedad civil posee, en la relación entre los hombres, cuatro características: la *libertad* y la *dependencia*, la *igualdad* y la *desigualdad*. Con frecuencia se ha afirmado alguno de estos caracteres y se han negado los otros. De este modo, hay quienes afirman, por ejemplo, que todos los socios deben ser *iguales* en una sociedad, sin especificar en que sentido y dentro de que límites.

"La *libertad* social consiste en esto: que todos los socios indistintamente mantienen la razón de *fin*, y ninguno de ellos es considerado como simple *medio* para el bien de los otros. Y siendo esta dignidad de la persona la misma en cada socio, surge la *igualdad* social.

También la *dependencia* y la *desigualdad* yacen en la naturaleza de la sociedad"<sup>649</sup>.

La igualdad social, pues, es una igualdad en los derechos que se fundan en la naturaleza humana, la cual es igual en todos los hombres; pero esta igualdad no se extiende a los otros derechos adquiridos. Porque primeramente la participación del bien adquirido por la sociedad es *proporcional* a los medios personales o materiales con los que cada socio contribuye.

La educación para una sociedad humana debe posibilitar tanto la vida en unidad y plenitud: física, intelectual, moral, social. Mas para que esto sea posible se requiere el ejercicio de *la búsqueda de la verdad* (para saber como

---

<sup>647</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., n. 451-2. ROSMINI, A. *Filosofia de la política*, o. c., p. 330, 333.

<sup>648</sup> ROSMINI, A. *Filosofia de la política*, o. c., p. 365. Cfr. CARAMELLA, S. *La filosofia dello Stato nel Risorgimento*. Napoli, Humus, 1949.

<sup>649</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., n. 455-456. Cfr. ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*. Padova, Cedam, 1969, Vol. V, n. 2082. RASCHINI, M. A. *Interpretazione del pensiero politico e giuridico di Rosmini nella storiografia attuale* en RASCHINI, M. A. *Prospettive Rosminiane*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1987, p. 257.

son o pueden ser las cosas en cada época u circunstancias), y ésta requiere el *ejercicio de la libertad* en el actuar, en el pensar, en el querer.

26. La *autodeterminación* no es solamente una cuestión individual, sino que debe ser también un proyecto social. El ideal consiste en que no sólo los individuos sean libres aisladamente sino también en sus relaciones sociales. Esa es una finalidad que debe proponerse el proceso educativo.

La *sociedad de derecho* implica la realización de la sociedad de acuerdo con la libertad que ejerce la justicia la cual es una virtud moral, reguladora de las conductas. La sociedad nace de un vínculo de unión, libre, realizado para obtener un bien y, en este sentido es un hecho moral. De este bien moral nacen los derechos sociales, los cuales no son absolutos, sino limitados y controlados por la moral. Esta establece "que no se debe hacer un mal uso del propio derecho": ni por parte de los gobernantes ni por parte de los gobernados, para no caer ni en el *despotismo* del gobierno ni en la *insubordinación* de los súbditos.

27. Si en nuestras instituciones educativas falla, o es débil, o secundaria la formación *moral*, también lo será la educación *social*, pues ésta depende de aquélla. No existe buena educación social donde no existe respeto por el derecho, y éste no existe si no hay moral.

El *derecho*, en efecto, es algo diverso de la fuerza: la *fuerza* puede defender o violar un derecho pero no lo constituye. El *derecho* es una facultad de operar, protegida por la ley moral, que genera en otros el respeto de esa facultad<sup>650</sup>. Precisamente porque lo que un hombre hace es moralmente bueno, los demás deben respetar ese obrar al que tiene derecho por ser justo. La ley no hace más que formular o expresar este derecho. El hombre puede pues *ejercitar su derecho con todas las fuerzas* que dispone; pero a la inversa, *la mera fuerza no da derecho*. Todo derecho, expresado en las leyes, se basa en el hecho moral de la justicia: por eso el derecho del débil no es menos sagrado que el del fuerte. En este sentido todos los hombres son iguales ante las leyes.

Lo que se iguala, entonces, ante todos los socios es la uniformidad de las leyes en la regulación de los derechos, no a las personas en sí mismas, que nunca son iguales, o en sus propiedades<sup>651</sup>. Si se pretendiese que las personas reales sean iguales, se entendería mal el vínculo social. En la misma naturaleza de la sociedad yace la *igualdad de la finalidad* por la cual los socios se asocian

---

<sup>650</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*, o. c., Vol. I, p.107.

<sup>651</sup> ROSMINI, A. *Uniformità delle leggi* en *Opuscoli Politici*. Roma, Città Nuova Editrice, 1978, p. 172-173.

y la desigualdad de los que se asocian, aportando en forma desigual al fondo común<sup>652</sup>.

28. La búsqueda del *bien social* es una finalidad del proceso educativo, porque el bien social es también un bien humano.

"El *bien verdadero*, al cual debe tender la sociedad de los hombres, debe ser el *bien humano*, lo que es definitivamente bien para la *naturaleza humana*, lo que es conveniente a todas las exigencias de esta naturaleza, de manera que esta naturaleza lo apruebe y lo apetezca enteramente"<sup>653</sup>.

La sociedad no debe proponerse primeramente dar felicidad a los hombres, sino ayudar a que estos alcancen su finalidad propia, la cual es el bien propio de la naturaleza del hombre (fin remoto y bien común de la sociedad). Este bien dará como resultado la felicidad a cada uno que lo alcanza y en la medida en que lo alcanza (fin próximo y propio). La sociedad tiene pues una finalidad primeramente moral y solo, como resultado de ésta, una finalidad eudemológica.

La sociedad que no busca el bien humano avanza a veces en cierto sentido, pero al precio de angustias mortales, de sacrificios cruentos e innumerables víctimas.

Se puede decir que la humanidad tiene un constante tendencia a abusar de la fuerza, de la grandeza y de los bienes materiales si le falta la *búsqueda de un bien absoluto* que trasciende la inmediatez de la vida humana. Esta primera carencia es la causante de la corrupción y de la búsqueda de la fuerza, la riqueza o los placeres como finalidades en sí mismas. La segunda carencia que advierte Rosmini es la *carencia del uso* de la inteligencia: "Si la inteligencia permanece activa en las masas la sociedad es posible"<sup>654</sup>. Si bien los hombres son inteligentes por la propia naturaleza humana, no todos los hombres hacen *uso* de ella. El uso de la inteligencia no es innato, sino resultado del propio dominio armónico de las posibilidades de relacionar los medios con los fines, de la propia educación.

29. La autodeterminación es un derecho natural del individuo, anterior al derecho social; pero es además un derecho para el ejercicio de la organización política de la sociedad. El poder se organiza mediante una constitución y ésta debe *respetar la naturaleza y razón de la humanidad*. Todo despotismo (el de

---

<sup>652</sup> MARCHELLO, G. *Libertà e uguaglianza nel progetto di "Costituzione secondo la giustizia sociale" di A. Rosmini* en AA. VV. *Studi in memoria di Gioele Solari*. Torino, Ediz. Ramella, 1954, p. 357-374. Cfr. JOLIVET, R. *De Rosmini à Lachelier*. Paris-Lyon, Ediz. Vitte, 1953.

<sup>653</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 188.

<sup>654</sup> ROSMINI, A. *Filosofía de la política*, o. c., p. 258.

los gobernantes o el de las mayorías) tiene por raíz la negación de los derechos de la naturaleza y de la razón humanas. Es un error creer que de la voluntad del pueblo proceden todos los derechos y deberes: de ella procede sólo la formulación de los mismos<sup>655</sup>.

El poder soberano debe ser ocupado, pues nadie tiene la soberanía por naturaleza. *Pueblo* no es cualquier multitud, sino la que se reúne en la búsqueda de un bien común. Si el pueblo quiere ser soberano debe ocupar ese poder: cuando los que pueblan se reúnen como socios y deliberan sobre el modo de regular en común la modalidad de sus derechos, entonces la soberanía del pueblo está instituida y ocupada. Esa ocupación es una *democracia*. La democracia rigurosa quizás jamás ha existido por mucho tiempo. En ella se tiene por cosa equitativa que todo se decida por mayoría de votos, pero entonces la minoría de los votantes es frecuentemente sacrificada a la mayoría.

30. El ideal al cual tiende el *proceso educativo* se halla, en la concepción rosminiana, en la *formación de la persona en su integralidad*, lo cual incluye su perfeccionamiento moral. En este contexto, el proceso educativo implica, como un aspecto necesario, preparar a los hombres para que actúen como personas libres y responsables no sólo en el ámbito individual, sino también en el *social y político*. Rosmini no piensa que el hombre sea perfecto ni perfectible en forma aislada de su mundo. Tampoco cree que cambiando solamente al hombre se cambia, por esto mismo, a la sociedad; ni cree que cambiando únicamente las estructuras externas se cambia a la sociedad<sup>656</sup>.

La educación, tomada en un sentido amplio, posee dos aspectos: uno *tradicional* dado por las influencias del estilo de familia en el que se vive; y uno *nuevo*, dado por la reflexión de los padres primero y de cada aprendiz luego<sup>657</sup>. El elemento tradicional es bueno si las tradiciones que se transmiten lo son; pero resulta funesto cuando se trasmite una mentalidad corrupta.

---

<sup>655</sup> ROSMINI, A. *La costituzione secondo la giustizia sociale* en *Progetti di costituzione*. Milano, Bocca, 1952, p. 85-86. Precisamente porque se debe respetar la naturaleza y razón humana en cada ciudadano, Rosmini solicitaba, más de cien años antes del Concilio Vaticano II, la *libertad de conciencia* para que cada creyente "ejercite las leyes de la propia religión" (p. 89), siempre que no atenten contra los deberes morales entre los hombres (p. 161).

<sup>656</sup> Cfr. RASCHINI, M. A. *Prospettive Rosminiane*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1987, p. 107. PRENNA, L. *L'Unità dell' Educazione. Indicazioni per una lettura rosminiana* en *Pedagogia e Vita*, 1992, n. 2, p. 90-100. CAMPANINI, G. *Rosmini e il "Cristianismo politico"* en *Rivista Rosminiana*, 1984, n. 4, p. 321. TURIELLO, L. *Persona e società civile* en *Rivista Rosminiana*, 1983, n. 4, p. 401. PIGNOLINI, E. *Unità organica della cultura ed educazione della verità intera* en *Charitas. Bollettino rosminiano mensile*. 1957, Giugno, p. 213-219; Luglio 253-257. MORANDO, D. *Persona umana e la sua educabilità* en *Rivista Rosminiana*, 1950, IV, p. 256-273.

<sup>657</sup> ROSMINI, A. *Filosofia della Politica*, o. c., p. 288. PRINI, P. *Situazioni nuove del discorso educativo*. Roma, Palombi Editori, 1961. SCIACCA, M. F. A. *La filosofia nell'età del Risorgimento*.

La persona adulta, capaz de formar un grupo familiar, capaz de decidir por sí y por sus hijos menores, debe tener una forma de ser lo suficientemente moral como para reconocer el derecho propio y ajeno. El *derecho* es cosa diversa de la *fuerza*.

31. **E**l proceso educativo debe ayudar a formar personas que, como seres inteligentes y libres, sean morales y amen la justicia que se expresa en el derecho. Para Rosmini, "la *persona* del hombre es el *derecho humano subsistente*"; es el derecho esencial<sup>658</sup>. La persona contiene todos los requisitos de la definición de derecho: persona y derecho implican una actividad físico-moral, la cual debe ser respetada por los demás. El primer derecho humano es el derecho a ser persona. Pero el *ejercicio* del derecho y de la persona implican, como medio, el *proceso de educación*, esto es, el hecho de que el hombre llegue a ser dueño de sí, persona, asumir una vida justa, esto es reconociendo el ser de las cosas, personas y acontecimientos, para alcanzar su propia finalidad con plena conciencia y libertad.

"Para que un *derecho* exista, no basta la acción física, como se da en los seres materiales, ni basta el ciego instinto sensual que se halla en las bestias; debe haber inteligencia, y lo que adviene como consecuencia, la voluntad; ésta solamente tiene el poder de determinar las acciones según la norma de la inteligencia, y dar así al hombre la excelente prerrogativa de ser y de llamarse *autor*, y por eso mismo *patrón* de sus actos"<sup>659</sup>.

32. **E**l hombre dueño de sí, capaz de autodeterminarse, de ponerse límites y respetar los ajenos, comprende que *la sociedad y el gobierno político que regula la libertad natural, no es una servidumbre, sino un perfeccionamiento de la humanidad*.

El hombre moral advierte que la corrupción trae barbarie, la cual con la guerra y la servidumbre son signos de decadencia del fin de la sociedad y del buen gobierno político; constituyen males provenientes del excesivo deseo de poder, de riqueza y de placer<sup>660</sup>. Una persona sana y robusta aprecia más un perfeccionamiento constante de su naturaleza que el placer actual; aprecia más la libertad y la independencia que las riquezas; ama más la justicia que el poder.

---

Milano, Vallardi, 1948, p. 232-235. MORANDO, D. *La pedagogia di Antonio Rosmini*. Brescia, La Scuola, 1948.

<sup>658</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*, o. c., Vol. I, p. n. 49-51.

<sup>659</sup> Idem, p. 109. Cfr. MORANDO, D. *L'educazione nazionale e democratica in Rosmini en Pedagogia e Vita*, 1955, Luglio, p. 429.

<sup>660</sup> ROSMINI, A. *Filosofia della Politica*, o. c., p. 246.

El hombre se hace persona dominándose a sí mismo. En este contexto, el hombre no califica de progreso social al creciente consumo material, "al acrecentamiento del número e intensidad de las necesidades y el conocimiento de objetos que la satisfagan". Esto es más bien sinónimo de barbarie, porque el mismo sentido común indica que el hombre es más infeliz en la medida en que tiene deseos insatisfechos<sup>661</sup>. Rosmini ha hecho, de este modo, una crítica al consumismo antes de que surgiera.

Para Rosmini, la reforma social y política implica también y ante todo una reforma del hombre mediante el proceso educativo y el sistema educativo.

#### AUTODETERMINACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA.

33. **C**on la acción y actividad, se realizan las potencias, pasan al acto. "Nada esta fijo en el hombre: todo se desarrolla". Todos los efectos producen otros efectos. No existe un sentimiento que no produzca en el hombre un instinto correspondiente. Con los sentimientos nuevos surgen nuevos instintos. Con el conocimiento surge en el sentimiento fundamental del hombre, la afectación, el afecto. Los afectos mueven la espontaneidad de la voluntad y acrecientan sus fuerzas, y dejan en la voluntad una creciente libertad de operar. Las acciones, a su vez, producen nuevos sentimientos y éstos nuevos efectos que mueven a repetir o crear nuevas acciones.

En este ejercicio, las potencias del hombre son las mismas, pero ejercitadas acrecientan la cantidad de acción, y éstos la cantidad de hábitos, de la que es capaz el hombre<sup>662</sup>.

En la medida en que el hombre adquiere el dominio de su principio supremo de acción, esto es, de su voluntad libre, adquiere entonces el *dominio de su persona*, el cual es un dominio moral.

"La actividad máxima de la naturaleza, y única de la persona, consiste en el uso de la *libertad*: por lo tanto el uso conveniente y natural de la libertad es el máximo bien subjetivo del hombre, y el único de la persona humana. En el uso conveniente y natural de la libertad consiste la virtud moral: por lo tanto en la virtud moral está el máximo bien de la naturaleza humana y el único bien de la persona humana".<sup>663</sup>

34. **L**a libertad, pues, si bien por el lado del sujeto es un ejercicio de *autodeterminación*, no es sin embargo, un ejercicio de creación de normas o leyes (*autonomía*) sin referencia al ser de los objetos. El ser de los objetos es la

---

<sup>661</sup> Idem, p. 396.

<sup>662</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della Política*, o. c., p. 352.

<sup>663</sup> Idem, p. 356.

ley de verdad de la inteligencia. La inteligencia "no hace esta ley, sino que la recibe" del ser de los objetos<sup>664</sup>. Por ello, si bien la libertad es el supremo y único bien de la persona, lo es *en referencia al ser* que constituye la inteligencia del hombre, en referencia al conocimiento del ser de cada cosa, y al reconocimiento que de él hace la voluntad libre.

El *máximo mal*, en efecto, consiste en el uso de la libertad en forma inconveniente, esto es, sin que con ella el sujeto reconozca libremente lo que la inteligencia le hace conocer; sino creándose un objeto propio, conveniente a su subjetividad, no a la objetividad de los objetos y acontecimientos.

35. Ahora bien, en este contexto, *educar social y políticamente implica*, para la escuela, posibilitar que cada alumno desarrolle todas sus facultades, pero en particular las típicamente humanas de la inteligencia y la voluntad libre, propias de la persona humana, empleándolas convenientemente, esto es, de manera acorde al ser objetivo de las cosas, acontecimientos y personas en la interacción social y política.

Una persona educada social y políticamente reconoce que *ninguna persona puede ser sacrificada al bien de los demás*, porque *cada persona tiene una finalidad* que no se reduce a lo social y a lo político. El ser humano antes de ser social y político es *persona*, esto es, posee una finalidad propia, dada en el ser trascendente de su inteligencia y una libertad inalienable en ninguno de los objetos fabricados por el hombre.

Es en la libertad, en cuanto principio activo supremo, donde radica la actividad de la persona. Una institución escolar que prepara para formar personas debe formar en la libertad.

"Yo aprecio sumamente la legítima *libertad*...y la considero como *el más deseado bien* de la vida humana y de la social, como a la raíz y a la generadora de todos los otros bienes. En efecto, *todos los derechos* de los que el hombre, como individuo o como miembro de la sociedad, puede ser investido, *se reducen a la libertad*. Porque ¿qué es el derecho sino una facultad de operar, protegida por la ley moral que prohíbe a los otros hombres impedirle en su ejercicio? El derecho es, pues, una facultad libre...Privado al hombre de su libertad: él está privado de todos sus propios bienes. Haced que los hombres no puedan hacer nada de lo que desean en una sociedad y esa sociedad es una prisión. Es inútil, es dañosa; no es más sociedad. Porque toda sociedad se forma a fin de acrecentar la libertad de los socios; a fin de que sus facultades tengan un campo mayor donde libre y útilmente ejercitarse".<sup>665</sup>

El hombre no debe dejarse engañar por los políticos, y por los que gobiernan instituciones en general, los cuales prometen la felicidad pública, pero

---

<sup>664</sup> Idem, p. 358.

<sup>665</sup> ROSMINI, A. *Il Comunismo e il Socialismo en Opuscoli Politici*, o. c., p. 88. Cfr. p. 96.

exigen el sacrificio de la libertad. La felicidad no es humana sin la libertad, y la libertad no es humana sin el reconocimiento de la verdad el cual hace al hombre, individual y socialmente, justo.

#### LA AUTODETERMINACIÓN INSTITUCIONAL PARA CREAR UN ESPACIO PARA EL CRECIMIENTO INTEGRAL DE LAS PERSONAS.

36. Los socios de la sociedad se reúnen, para constituir una sociedad, siendo libres y para conservar sus derechos. El gobierno solo puede regular el modo de ejercerlo, pero no puede suprimirlos. En particular no puede suprimir la libertad que es el núcleo de las personas. Un modo de suprimirla sería prohibiendo aprender o enseñar, o proponiendo un método como si fuese una verdad única.

Un método impuesto por el gobierno sería una fuente inagotable de vejaciones y persecuciones legales a personas beneméritas. Muchos si carecen de pan se acomodarán a las exigencias; otros, si no tienen necesidad de ella para vivir, se abstendrán de aplicarse a una profesión miserablemente manejada. De este modo el gobierno se quita toda posibilidad de hacer progresar a los docentes, pues en vez de tratarlos respetuosamente, los desprecia y maneja como máquinas, habiendo él mismo contribuido a hacerlos tales.

El gobierno tampoco puede suprimir la decisión de los ciudadanos padres, bajo el pretexto de que los padres son, por ejemplo anticuados, rezagados en los conocimientos que hoy exige la sociedad. Esta es una actitud ideológica o, como la llamaba Rosmini, *doctrinaria* por la cual *se cree que el poseer la verdad da derecho a suprimir la libertad ajena*.

"Existen entre nosotros *doctrinarios* que reconocen en los padres el derecho de hacer instruir a sus hijos por personas de su confianza, elegidas sin impedimento; pero luego agregan: 'No obstante esto, al presente, no conviene dejar esta libertad a los padres de familia, porque no la saben usar; tienen muchos prejuicios embebidos en tiempos pasados. Conviene por lo tanto, por ahora, privarlos de esa libertad, hasta que son formados en las nuevas ideas de hoy día; entonces se la concederemos'. Estos que así razonan son falsos liberales...Se creen poder disponer, a su arbitrio sin escrúpulo alguno, de la libertad de todos".<sup>666</sup>

---

<sup>666</sup> ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento en Pedagogia e metodologia*. Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1983, Vol. II, p. 95. Cfr. CAROLLO, M. *Persona e proprietà in A. Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1957, n. 2, p. 121-125. TUBLADO, I. *L'essere morale nella costituzione della persona umana* en AA. VV. *L'essere ideale e morale in A. Rosmini*. Milano, Sodalitas, 1955, p. 319-332. MUÑOZ ALONSO, A. *Persona humana y sociedad*. Madrid, Ediz. del Movimiento, 1955, p. 166-176.

Un gobierno así no se halla inclinado a la libertad, sino a formar una camarilla partidaria, y por ello desea él sólo disponer de la instrucción y educación, a fin de que esta camarilla se haga potente. Entonces no será ya el derecho lo que impere en la sociedad sino la fuerza.

Por otra parte, es justo y necesario que el gobierno mantenga la enseñanza y establecimientos propios. "El gobierno fue instituido principalmente para tutelar los derechos de todos"<sup>667</sup>. Por ello, que un gobierno mantenga una enseñanza oficial tiene su fundamento en la justicia distributiva. No se niega que el gobierno tenga derecho a elegir a los docentes de instituciones oficiales, pero dentro del margen de la justicia distributiva. La justa elección de los docentes es la que logra designar a los más doctos e idóneos. La elección, pues no puede ser arbitraria, como si se tratara de un patrón que toma a sirvientes obsecuentes. Como en toda gestión, privada o pública, deberíamos regirnos por la búsqueda del mayor bien humano.

37. Rosmini estimaba que las personas no pueden reducirse a ser un medio para otros fines. En este contexto, las escuelas no podían pensarse como meras empresas para fines de ganancias económicas.

"Hay algo de inconveniente y repugnante" en el hacer de la instrucción y educación de los jóvenes una especulación económica, porque ella se convierte en un simple *medio de una finalidad material*.

"El especulador (prescindiendo de una virtud personal extraordinaria) hará a veces cosas buenas, a veces cosas malas, según le sugiera la política de la oportunidad. Él querrá complacer a aquellos de los que espera una ganancia mayor o un mayor incremento de su industria. Elegirá aquellas doctrinas y máximas educativas que más secunden la moda de los tiempos, y querrá maestros e instructores conforme a esta necesidad.

Así los establecimientos de enseñanza y educación *no tendrán por fundamento ningún principio firme e inconcuso de verdad, de justicia, de deber y de derecho*, si no es por un accidente de las circunstancias"<sup>668</sup>.

Añádase a esto que el interés aconseja a los especuladores dar una importancia exagerada a todo lo superficial, a muestras exteriores de habilidad y saber; pero entonces la educación se convierte en algo aparente y verborrágico, "carente de solidez: el hombre así no se forma, sino más bien se deforma y corrompe". Tendremos jóvenes llenos de vanidad, con un saber no digerido, sin carácter moral.

---

<sup>667</sup> ROSMINI, A. *Della libertà d'insegnamento*, o. c., p. 93.

<sup>668</sup> Idem, p. 106.

38. La autodeterminación en el ámbito de las instituciones, como el ámbito personal e individual, se rige por la misma norma: la verdad y la libertad son derechos constitutivos de la persona humana y deben ser siempre respetados.

A nivel individual, ningún hombre tiene autoridad para *imponer* a otro hombre una idea o doctrina, suprimiendo su libertad<sup>669</sup>.

A nivel institucional, las estructuras sociales creadas por los hombres no pueden moralmente suprimir los derechos fundamentales de la libre búsqueda de la verdad. Las instituciones escolares, por ejemplo, deberían procurar posibilitar que los que aprenden busquen la verdad "sin dañar la sana libertad del pensar"<sup>670</sup>. Rosmini no piensa a las instituciones escolares como instrumentos para imponer doctrinas, sino como medios que "propagan el método para encontrarla" y sus aplicaciones, acordes al desarrollo y posibilidades del niño<sup>671</sup>.

39. La autodeterminación debería acompañarse en el hombre de dos virtudes: el coraje y la humildad. El *coraje* intelectual consiste en una moderada y racional confianza en las propias fuerzas y en una moderada y racional desconfianza por toda otra autoridad humana. La *humildad* intelectual nos lleva a considerar todo lo que ya se ha dicho sobre los asuntos que se investigan con coraje.

A nivel institucional, la autodeterminación supone: a) la confianza en las propias fuerzas de conducción; b) la desconfianza por el abuso de toda autoridad ajena; y c) la consideración de la propia conducta en relación con las normas de conductas que han utilizado otros hombres anteriormente.

La confianza no puede ser tanta que no permita dudar de los conocimientos humanos y exigir modos de validación de los mismos. La desconfianza no puede ser tanta que no se tenga confianza en la inteligencia humana y las formas metódicas de proceder. La autodeterminación exige ante todo la capacidad de autodomínio de la inteligencia y de la voluntad propia. Es necesario, pues, que las escuelas posibiliten, como instituciones, "el ejercicio de las facultades del espíritu, no sobrecargando la memoria con palabras, sino dando

---

<sup>669</sup> ROSMINI, A. *Del método filosófico en Pedagogía e metodología*, o. c., Vol. II, p. 180.

<sup>670</sup> Idem, p. 181. Cfr.. MANFerdINI, T. *Essere e verità in Rosmini*. Bologna, Alfa, 1965. MORANDI, D. *Principio teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana* en *Rivista Rosminiana*, 1955, n. 3-4, p. 277-296.

<sup>671</sup> Cfr. FLORES D'ARCAIS, G. *Rosmini e Rousseau: la critica al adultismo* en *Pedagogía e Vita*, 1955, Luglio, p. 424-428.

motivo y ejercicio a todas las potencias, y principalmente a la del entendimiento, formando en los alumnos un pensar recto y juicioso"<sup>672</sup>.

40. Las instituciones educativas deberían regirse por una *pedagogía* (teoría y arte) que posibilite una práctica de modo que los que aprenden puedan alcanzar el más alto grado de perfección, "mediante un desarrollo ordenado y armónico en todas sus facultades" físicas, intelectuales y morales<sup>673</sup>.

Mas no es el desarrollo en sí mismo el que tiene un valor, sino el desarrollo de todas las facultades del ser humano en vista a poder conocer la *verdad* (valor objetivo), ejercer en libertad la *autodeterminación* de las acciones (valor máximo del sujeto), y convivir en búsqueda del *bien humano pleno*<sup>674</sup>, mediante vínculos sociales, sobre la base de una comunidad de bienes<sup>675</sup>.

El hecho de que los niños coexistan en una escuela no hace de ella una sociedad, sino en tanto y en cuanto tienen conciencia y voluntad de participar en la búsqueda de un *bien común que es el aprender*. Por ello un elemento y una finalidad fundamental de la vida del aula y de la escuela en general, es crear la posibilidad de que los que participan en la escuela sean conscientes y libres de tender a lograr el aprendizaje, con el esfuerzo común de directivos, docentes, no docentes y alumnos. En consecuencia, el arte de aprender individualmente es el arte de la educación individual<sup>676</sup>; y el arte de aprender socialmente (esto es, con una finalidad consciente y libre entre todos los participantes) el arte de la educación social.

41. El ejercicio de la autodeterminación en una institución (en este caso, escolar) exige que las personas que la forman pongan, con un acto de voluntad consciente y libre, algo en común. "Esta *comunión* es lo que liga a las voluntades, las unifica, queriendo todas ellas esa comunión y *solidaridad*"<sup>677</sup>.

La falta de conciencia de un bien común (como es el aprender, facilitado por el docente y realizado por el que aprende) es el primer síntoma de la ruptura de una sociedad. Por el contrario, una gran conciencia en un bien co-

---

<sup>672</sup> ROSMINI, A. *Regolamenti scolastici en Pedagogia e metodologia*, o. c., Vol. II, p. 229-230. GOFFI, T. *Obbedienza e autonomia personale*. Milano, Ancora, 1965.

<sup>673</sup> ROSMINI, A. *Lettere Pedagogiche en Pedagogia e metodologia*, o. c., Vol. II, p. 324.

<sup>674</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 356-358, 188-190. MORANTE, D. *L'educazione nazionale e democratica in Rosmini en Pedagogia e Vita*, 1955, Luglio, p. 429-436.

<sup>675</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 134.

<sup>676</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Fratelli Bocca, 1943, Vol. I, n. 870.

<sup>677</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. III, n. 37. RIVA, C. *Limiti della libertà secondo Rosmini en AA.VV. Potere e responsabilità*. Brescia, Morcelliana, 1963. VERONDINI, E. *Il concetto di persona, di volontà, di libertà in A. Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1962, n. 2-3, p. 326-332. BRUNELLO, B. *Il concetto di giustizia sociale en Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, 1962, n. 1-3, p. 66-71.

mún mutuamente deseado del uno para los otros y de todos para cada uno genera no sólo una sociedad, sino una *amistad*<sup>678</sup>. La *lucha* social, pues, es la excepción en las relaciones sociales y no el motor esencial que la constituye. La relación social es una relación de *benevolencia*, esto es, de querer un bien en común, donde se logran y mantienen bienes privados respetando el derecho a ambos tipos de bienes.

Mas las instituciones sociales son bienes-medios para bienes-fines. Estos se reducen al logro de la plenitud y fruición del bien humano.

42. Las instituciones escolares se inscriben dentro de las instituciones sociales, esto es, dentro de aquellas instituciones que buscan el bien común de los socios, pero en este caso específico, lo hacen a través de posibilitar en cada socio el bien común que es el aprender.

"El arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo: el arte de usar las propias facultades intelectivas y morales"<sup>679</sup>. Se trata de un uso con el cual el que aprende construye los conocimientos en forma sistemática y honesta. Rosmini advierte que al aprender todo ser humano requiere, en forma creciente, *ordenar* sus conocimientos. El orden es un constitutivo lógico fundamental del proceso de conocer. Al aprender, un conocimiento sirve de materia o suministra materia a otro, de modo que el segundo no se puede aprender y comprender sin el primero. Si no se sigue este método, la mente humana cae frecuentemente en errores, elabora ideas confusas y tiende a inmovilizarse, a no avanzar en la comprensión, pues no puede construir una totalidad con sentido para las partes.

El aprendizaje, pues, y la educación, suponen, por parte del sujeto, un dominio de sí, una capacidad y ejercicio irrenunciable e irremplazable de *auto-determinación* de las propias acciones; y, por parte de las instituciones, suponen la adecuación de los medios a las posibilidades personales del que aprende.

"La primera disposición para aprender se halla en buscar solamente la verdad", en tanto y en cuanto esto sea posible según la edad de los aprendices; no la popularidad momentánea, las manifestaciones locuaces con desprecio de los otros, con sentencias absolutas, con espíritu de contradicción.

Al aprender, los conocimientos deberían ser en lo posible verdaderos, claros y precisos, importantes para la vida y no frívolos, ordenados y conexos entre sí, en forma creciente y según la edad de quienes aprenden, de modo que los conocimientos se consoliden entre sí y recíprocamente se confirmen; que posibiliten formar convicciones y no solamente dudas. Aprender implica además la "capacidad de manejarlos y de aplicar los conocimientos adquiridos

---

<sup>678</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. III, n. 47.

<sup>679</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. II, p. 50 y 52, n. 867 y 870.

especialmente a las acciones de la vida", de modo que produzcan un bien a la persona.

Como se advierte, la parte *lógica* del aprendizaje (la verdad clara y ordenada) posibilita la parte *psicológica* del mismo (el manejo y aplicación de los conocimientos). Ésta, a su vez y en interacción, aumenta la posibilidad de acrecentar la búsqueda de la verdad.

43. **A**l inicio el niño no coloca su atención más que en lo que siente. "Lo que no siente no existe todavía para él"<sup>680</sup>. Mas luego, ayudado de los estímulos del lenguaje, prestará atención a los objetos ausentes retraídos, representados por el lenguaje, y a las partes o aspectos o relaciones de los objetos. Más que la inducción y la deducción se regirá por el principio de analogía. Así *el niño irá construyendo, destruyendo y reconstruyendo sistemas de comprensión*. Al mismo tiempo irá creciendo en el niño el poder psicológico de dominar su atención, de autodeterminar la dirección de su atención. La atención podrá desligarse de los objetos sensibles y considerar otros posibles, esto es, hacer interpretaciones o hipótesis. De aquí surgirá la necesidad de *verificar las interpretaciones, de experimentar* no al azar sino de acuerdo a una idea de las cosas, de distinguir lo real, de lo ideal y de lo moral<sup>681</sup>.

44. **S**egún Rosmini el proceso de aprender exige la autodeterminación del que aprende; pero el aprendizaje no es autónomo respecto del contenido que se aprende. Tanto el proceso por el que nos educamos, como el proceso de aprender que le sirve de medio, implican la *autodeterminación* del sujeto, esto es, la actividad decidida y regulada por el sujeto al aprender. Pero *esta autodeterminación no es arbitraria: debe regirse por la lógica*. La lógica tiene su origen en la cognoscibilidad del ser y en la no contradicción del mismo. Estos elementos imponen ciertas exigencias de modo que no es posible aprender cosas contradictorias, ni es posible comprender y aprender el accidente sin la sustancia, el efecto sin la causa, una relación sin los extremos de la relación. Conocer implica lógicamente captar las partes en un todo, las conclusiones incluidas dentro de las premisas, los hechos o puntos de partidas de una explicación dentro de las teorías o interpretaciones, a veces ingenuas a veces científicas.

Pero *de hecho* no siempre el aprendizaje procede de acuerdo con lógica. Aunque el hombre pueda tener un proceder lógico no siempre procede de este modo. El aprendizaje frecuentemente consiste en un proceso psicológico en el que las acciones del sujeto no proceden ordenadamente, sino siguiendo el impacto de los estímulos exteriores, sin exigirse fundamento, orden o prueba

---

<sup>680</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, p. 182, n. 261.

<sup>681</sup> Idem, p. 277, nota 1; p. 178, n. 256.

alguna. El intercambio social mediante el lenguaje, le exigirá, en forma creciente, atenerse a la no contradicción y exigir pruebas de las afirmaciones.

45. **A**prender implica, en el pensamiento de Rosmini, la suficiente *autodeterminación* del sujeto que aprende de modo que cada uno pueda *volver a rehacer, a reinventar* el complejo conocimiento al que tiene acceso, rehaciendo su propia lógica. Como todo conocimiento implica una lógica de no contradicción que le dé validez, aprender no es un conocer algo de cualquier forma, como si cada uno pudiese establecer a priori o *autónomamente*, lo que son o deben ser las cosas conocidas; sino que *aprender requiere un conocer verdadero, esto es, de acuerdo con el ser que tiene cada cosa y no de acuerdo al ser que le establece el sujeto que aprende*. Aunque la actividad psicológica de conocer no está determinada ni predeterminada por el hombre y éste debe ser libre para descubrir o reconstruir la lógica de los objetos, un conocimiento para ser verdadero debe guiarse por el ser de la cosa conocida y por las relaciones que objetivamente posee<sup>682</sup>.

Conocer no es creer conocer. Creer implica una actividad libre y una persuasión que puede ser verdadera o falsa; conocer implica llegar al objeto conocido y aferrarlo en su ser objetivo. Para llegar al ser de las cosas y de los acontecimientos no será suficiente el contacto sensorial (el verlos, oírlos); sino además el ejercicio racional, experimental, reflexivo y el intercambio social de validaciones del conocimiento adquirido. La *autodeterminación*, pues, al aprender es deseable y legítima, pero no lo es igualmente el establecer arbitrariamente las leyes (*autonomía*) de lo que es verdadero y lo que es falso, de lo valioso y de lo no valioso, de lo bueno y de lo malo.

46. **E**n este contexto, *el aprendizaje no puede ser concebido como una construcción arbitraria* de conocimientos. El hombre puede crear o inventar arbitrariamente hipótesis, lo cual es necesario para aprender<sup>683</sup>; más no aprende nada de éstas hasta tanto no las verifique o refute, esto es, hasta tanto no las confronte con el ser objetivo al que se refieren.

Lo que sucede en forma precisa cuando un científico construye un conocimiento científico, sucede también, aunque imprecisamente, en el aprendizaje cotidiano. Las ciencias son el resultado de un proceso de aprendizaje realizado por los científicos. "Las ciencias son el resultado de un pensamiento reflejo y libre". Pero, aunque interviene la libertad al hacer ciencia, esto no significa que se puedan afirmar las cosas gratuitamente: lo que se afirma "debe ser mediata o inmediatamente justificado por la razón"<sup>684</sup>.

---

<sup>682</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., n. 890.

<sup>683</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. II, n. 1010.

<sup>684</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. I, n. 1 y nota 1.

47. Mas ni el mismo aprendizaje constructivo debe ser absolutizado. La finalidad de las instituciones escolares deberían proponerse el posibilitar la construcción de la persona y de la sociedad en la interacción. La construcción de la inteligencia lógica, ordenada, es una *condición necesaria* para un proceder moral, pero no es una *condición suficiente*. Se requiere el ejercicio libre de la voluntad, que reconoce lo que la inteligencia conoce. Mas la actividad libre, la creación de una personalidad, a la vez creativa y objetiva, es un logro que se conquista lentamente, no un don innato.

La actividad de la libertad es, por definición, *libre* de las presiones interiores y exteriores, es capacidad de autodeterminación; *pero no es autónoma*: ella no crea los objetos que constituyen la condición de posibilidad de la elección. "De la naturaleza del ser objetivo (ser-objeto de la inteligencia) le viene a la persona la necesidad de reconocerlo, so pena de degradarse al hacer lo contrario"<sup>685</sup>.

#### SUPERACIÓN DE LA ANTINOMIA "AUTONOMÍA-HETERONOMÍA" EN EL AMOR.

48. El tema del amor suele reducirse, en los tratados de educación, a una mención sobre el sentimiento humano, o bien no es tratado por no ser un tema científico o por temor al ridículo o a la cursilería. En parte, este temor está justificado, pues en *nombre del amor* (a las personas, al dinero, al poder) se han cometido atroces delitos (guerras "santas", exterminios, violaciones, sometimiento, malos tratos, ultrajes a los derechos, etc.) a lo largo de toda la historia humana.

En la concepción de la filosofía de Rosmini, por el contrario, lo que distingue específicamente al hombre, respecto de los otros entes, se halla en que éste no sólo *crece* y se *desarrolla*, sino también en que *siente afecto*, *conoce* y *quiere*.

El conocer implica la distinción del *sujeto* que conoce y el *objeto* cognoscible; por esto conocer no es sentir, siendo éste sólo la modificación de la vida o estado del sujeto<sup>686</sup>. El *amor* surge de la *relación* entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido. Se trata de una relación propia de las personas en la que se hallan presentes las *tres formas* categoriales, esenciales del ser:

---

<sup>685</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*. Padova, Cedam, 1967, Vol. I, p. 64-66.

<sup>686</sup> ROSMINI, A. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966, p. 51. ROSMINI, A. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Intra, Tipografia di P. Bertolotti, 1875-1876, n. 705-706.

*realidad, idealidad, moralidad*<sup>687</sup>. La moralidad consiste en el acto por el cual el sujeto real, siendo afectado, conoce, mediante una idea, un ente y *lo reconoce*, objetivamente, en la entidad que tiene, esto es, en lo que es y puede ser. La vida moral implica entonces la vida afectiva, la cognoscitiva y la libre volición. El amor, en su actualización más plena (esto es, cuando no lo confundimos con un simple sentimiento) afecta al hombre en todo el ser que participa: en la *realidad finita de su sentir*, en relación con la *idealidad con la que conoce* lo real en su concreta circunstancia, y en la *moralidad del reconocimiento* libre de la voluntad.

La persona humana, pues, es el ente más completo; es la realización finita más completa de las formas esenciales del ser.

49. **E**l hombre se realiza (actualiza su forma real de ser) no solo cuando crece físicamente, cuando siente, cuando conoce; sino, además y principalmente, cuando reconoce lo que conoce, haciéndose moralmente justo, no mintiéndose, dando -en el reconocimiento y en el respeto- a cada uno lo suyo. Las formas defectuosas de la afectividad entorpecen la formación de la persona cuando ésta, en lugar de reconocer con objetividad la persona del otro, es poseída y agobiada con un amor maternal abusivo o, por el contrario, privada de amor y abandonada<sup>688</sup>.

En el amor, la realidad finita del hombre (su sentir) es afectada, movilizada, por quien se le hace presente en el conocer. Pero el hombre no solo conoce: al mismo tiempo siente sensible y espiritualmente, esto es, a través del cuerpo y sus sentidos y a través de las ideas con las que conoce a otras personas. Mas el amor no es conocimiento, sino afección que surge de lo conocido a lo cual el sujeto adhiere, como plenificante para su ser, al reconocer el ser del otro, objetiva y humildemente. Así pues, cabe admitir que el hombre realiza su ser en la comunicación y comunión con las otras personas<sup>689</sup>.

"Esta es la mayor necesidad del hombre: sentir, conocer y amar a otras personas; experiencia ésta que de ser plena colma, por un lado, y estimula, por otro, a la comunicación con la persona. De acuerdo con esa necesidad, a la vez primigenia y psicológica, el hombre apetece la *máxima unión* con los otros; busca (a menudo por vías equivocadas) "*poseer*" personas, y difícilmente puede suprimir,

---

<sup>687</sup> ROSMINI, A. *Sistema filosofico en Introduzione alla filosofia*. Roma, Città Nuova, 1979, p. 281, n. 166.

<sup>688</sup> Cfr. MAURO, G. *Educación del carácter y de la afectividad del niño*. Barcelona, Nova Terra, 1993, p. 120.

<sup>689</sup> ROSMINI, A. *Filosofía del Diritto*, o. c., Vol. I, n. 141-145. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, o. c., p. 83.

también, el ímpetu íntimo de "darse" a otros con su riqueza, con lo que "es" (como persona) y lo que "tiene" (como naturaleza)"<sup>690</sup>.

50. **E**l amor logra la máxima unión en la máxima distinción. En el amor hay respeto porque es el resultado de una relación entre personas y no existe *relación* cuando los dos extremos (una y otra persona) no se conocen, o se confunden, o no se reconocen como diversos, libres. Mas en el amor se logra también la *unión* porque una relación implica, además de dos personas o extremos distintos, algo del ser en *común*.

El amor no es solo la presencia de una persona ante la otra; sino la entrega de una en otra. A esta entrega Rosmini la llama *in-objetivación*: vivir, activa y entregadamente, en la persona amada. En la relación amorosa, las personas viven, experimentan un nuevo y plenificante sentimiento, al gozar del mutuo don. Porque "la incesante producción del sentimiento se llama vida", y en la amistad y en el amor se "vive de la vida de aquel semejante suyo"<sup>691</sup>. Amar es vivir en la otra persona, sin disminuir la propia; sino, por el contrario, enriqueciéndola. La persona que ama no desaparece: vive consciente e intensamente pero "fuera de sí"<sup>692</sup>, teniendo complacencia al gozar con la otra persona, y compasión, al sufrir con ella.

51. **E**n este contexto, se concilian las aparentes antinomias del *autodeterminarse*, del deseo de autonomía, por una parte, y del ser objetivo, heterónimo de la otra persona que me exige el respeto, la humildad y responsabilidad, por otra<sup>693</sup>.

El amor es el producto, en la afectividad, de un sujeto real que conoce y re-conoce al otro en su ser y por su ser, por lo que es. En este contexto, según Rosmini, se concilia, por un lado, la autodeterminación del sujeto que ama, reconociendo el ser de la persona amada; y, por otro, ese reconocimiento no es autónomo, arbitrario, subjetivo; sino objetivo y heterónimo, porque *el que ama reconoce no lo que le gusta solamente, sino el ser objetivo de la otra persona que lo afecta en el amor*. En este sentido Tomás de Aquino afirmaba: "El amor hace que el amado sea la forma del que ama"<sup>694</sup>. Lo amado se con-

---

<sup>690</sup> JORDAN SIERRA, J. *Comunicación y educación según Rosmini en Rivista Rosminiana*, 1992, n. 2, p. 148.

<sup>691</sup> ROSMINI, A. *Teosofía con introduzione ed aggiunte inedite a cura di Carlo Gray*. Firenze, Edizione Roma, 1938, Vol. III, n. 870. ROSMINI, A. *L'Introduzione del Vangelo secondo Giovanni commentata. Libri tre*. Padova, Cedam, 1966, p. 111.

<sup>692</sup> ROSMINI, A. *Teosofía*, o. c., Vol. III, n. 873.

<sup>693</sup> Cfr. ROSMINI, A. *Storia dell'Amore*. Domodossola, Sodalitas, 1941. ROSMINI, A. *Storia dell'Empietà*. Domodossola, Sodalitas, 1957. ROSMINI, A. *Dottrina della Carità*. Domodossola, Sodalitas, 1931.

<sup>694</sup> *In Sent.* 3, d. 27, q. 1, ad 5. Cfr. ROSMINI, A. *Teosofía*, o. c., III, n. 893.

vierte naturalmente en maestro para el que ama. Lo que se ama no solo informa, sino además *forma*. Por ello resulta incomprensible el acto educativo fuera del clima del amor. En el niño, esta forma es asimilada espontáneamente. El adulto, en el mejor de los casos, se une libre y conscientemente a lo que ama. Porque la unión de los que se aman es una unión de presencia, de comprensión mutua y no de imposición violenta, propia de los procesos ideológicos. En el amor, el padre como el hijo, el docente como el alumno se con-forman (*se forman con*) al ser de cada uno perfeccionándose; pues, la *forma* del ser es siempre "un principio perfeccionante"<sup>695</sup>. En el contexto del amor, el primer deber de los educadores consiste, según el pensamiento de Rosmini, en "mantener en el ánimo del niño una benevolencia (un amar el bien) universal y ordenada"<sup>696</sup>.

Así consideradas las cosas, el docente no es sólo un trabajador agremiado de la educación; es, con su sola presencia, un modelo de vida, de una forma de ser, un *formador*, un comunicador de vida "como un amigo actúa sobre el amigo"<sup>697</sup>. La amistad, el amor, y el encuentro frecuente con grandes personalidades es, en este contexto, decisivo para el proceso educativo. Grandes hombres hacen surgir a grandes hombres, aunque no necesariamente, sino en forma ejemplar<sup>698</sup>.

52. **E**n el amor, en el mejor de los casos, el que ama es libre, con capacidad de autodeterminación; pero, al mismo tiempo, se rige por el reconocimiento del ser de la persona amada. En este sentido, el *amor obliga* moralmente, el *amor responsabiliza*, tanto al que ama como al que es amado y hace surgir una sociedad con iguales características.

En este contexto, la sola autonomía (el establecer por uno mismo y para uno mismo lo que se desea hacer y amar), o la sola heteronomía (la imposición de lo que se debe hacer o amar) resultan insuficientes e inaceptables para la filosofía rosminiana de la educación. El amor incluye las exigencias de la autodeterminación y del respeto del ser del otro, con una dinámica y dialéctica interna, de modo que el que conoce y reconoce a quien ama, y el que es amado, crecen como personas conscientes y libres, abiertas a la plenitud del Ser sin límites. Las deformaciones, en nombre del amor (como el paternalismo, el maternalismo, el autoritarismo, el permisivismo, etc.), surgen justamente en el no-reconocimiento de lo que cada persona es o requiere en su situación concreta e histórica, como sujeto individual y social<sup>699</sup>.

---

<sup>695</sup> ROSMINI, A. *Teodicea*. Torino, Società editrici di libri di filosofia, 1987, n. 151, nota 2.

<sup>696</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., n. 368.

<sup>697</sup> ROSMINI, A. *L' Introduzione del Vangelo secondo Giovanni commentata*, o. c., p. 225.

<sup>698</sup> ROSMINI, A. *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*. Brescia, Morcelliana, 1967, n. 95-96.

<sup>699</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*, o. c., Vol. I, p. 53.

El amor humano no consiste en un ciego sentimiento, ni en un instinto; sino en un ser afectado en el sentimiento vital, iluminado por un conocimiento y decidido por un re-conocimiento<sup>700</sup>. El hombre es un sentimiento fundamental, afectado por su cuerpo y, a través de él, por todas las personas y cosas; pero mediando el conocimiento de ellas y el reconocimiento justo de las mismas. El amor verdadero se da en la justicia: en el reconocimiento de cada ente por lo que tiene de ser: a las personas en cuanto son personas y a las cosas en cuanto son cosas<sup>701</sup>. En el amor, como en la justicia, la persona que ama no se considera a sí, casi se olvida de sí<sup>702</sup>; pero no atribuye, sin embargo, un amor desmedido a las personas y cosas, sino "en proporción y según el orden de entidad que poseen"<sup>703</sup>; porque el amor fundamental, que distingue específicamente al hombre, debería ser el amor a la verdad<sup>704</sup>.

En este contexto, se advierte que la *autonomía* (el establecerse las propias normas de conducta, la propia finalidad en la vida) no es una finalidad suficiente para justificar el proceso educativo, en la perspectiva de la filosofía rosminiana. "El hombre no es un fin en sí mismo, aunque se halla delineado en él el inicio de la finalidad humana...si ama el ser" y si lo ama en el orden en que el cada ente participa<sup>705</sup>. Mas el amor verdadero no es solamente objetivo; sino algo más: es vivir en el otro reconociendo su ser; es inobjetivarse. "*Objetivar* es vestir a un ente con la forma del objeto; *inobjetivarse* es transportarse en otro"<sup>706</sup>.

Si la educación tiende a formar una persona (a posibilitar que cada uno se forme como persona o a ayudar didácticamente a ello), y si la persona es persona por ser moral, esto es, por conocer la verdad de las personas, los acontecimientos y cosas, entonces, de hecho la persona educada es aquella que "reconoce los seres por lo que son"; "hace lo que le manifiesta deber hacer la noción o idea de las cosas, con la cual se mide y pesa el valor de las mismas cosas"<sup>707</sup>.

En éste contexto, el cultivo de la inteligencia, para hallar con verdad el ser de cada cosa, aun en su relatividad histórica, resulta ser importante, aunque no puede ser absolutizado. La inteligencia es la fuente de la libertad en cuanto le presenta al sujeto el orden moral y su necesidad; pero el hombre no

---

<sup>700</sup> ROSMINI, A. *Storia dell'Empietà*, o. c., p. 104.

<sup>701</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., n. 319.

<sup>702</sup> ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*, o. c., Vol. I, n. 153.

<sup>703</sup> ROSMINI, A. *Compendio di etica*, o. c., n.33.

<sup>704</sup> Idem, n. 343.

<sup>705</sup> ROSMINI, A. *Principi della scienza morale*, p. 82-83.

<sup>706</sup> ROSMINI, A. *Teosofia*, o. c., Vol. III, n. 867, nota 1.

<sup>707</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., n. 403.

es moral por su inteligencia, sino por su libre autodeterminación para reconocer ese orden<sup>708</sup>.

53. **E**n resumen, según Rosmini, el amor potencializa tanto la inteligencia (que ya no es entonces un "saber frío y aséptico")<sup>709</sup>, como la voluntad libre (cuántos valores encuentra quien ama en la persona amada). "Ciertamente es el amor quien afina y hace sutil el ojo del alma..., el que hace que la voluntad mueva la reflexión para ocuparla en el objeto deseado..."<sup>710</sup>.

El proceso educativo, pues, que no tenga por finalidad el desarrollo de la persona en el amor no puede considerarse un proceso unitario ni completo.

#### ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LA CONCEPCIÓN DE JUAN DELVAL ACERCA DE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN.

54. **P**ocos son los autores que han escritos textos que se hayan propuesto explícitamente esclarecer los fines de la educación. El psicólogo Juan Delval, que ha influido no poco en la reforma educativa del sistema escolar español, es uno de ellos. "Cuando se plantea una reforma, sostiene, es necesario discutir sobre los fines últimos de la educación y lo que se pretende conseguir con ella"<sup>711</sup>.

Su punto de apoyo es el histórico, que supone "reflexionar sobre la función de la educación y cómo ha ido evolucionando a la largo de la historia". El cuadro teórico de contención de sus ideas implican el supuesto de que la educación es una institución social: el hombre "nace con disposiciones de tipo muy general que pueden ser moldeadas en diferentes sentidos según las diferentes sociedades". El ser del hombre es no sólo el "producto de la herencia biológica, sino también de la transmisión cultural...En el origen de las *capacidades humanas* están los mecanismos de la *evolución* que las hacen posibles, pero el uso y las formas que adoptan están determinados por la *cultura*"<sup>712</sup>.

55. **L**a posición de este autor no sólo vale en sí misma, como la opinión de un autor, sino se convierte casi en un *paradigma de lo que numerosos psicólogos, sociólogos y políticos piensan sobre los fines de la educación*.

---

<sup>708</sup> ROSMINI, A. *Psicologia con alcuni scritti inediti di carattere psicologico*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, Vol. II, n. 70.

<sup>709</sup> ROSMINI, A. *Teosofia*, o. c., Vol. IV, n. 1268.

<sup>710</sup> ROSMINI, A. *Antropologia Soprannaturale*, o. c., Vol. I, p. 197.

<sup>711</sup> DELVAL, J. *Los fines de la educación*. Madrid, Siglo XXI, 1990, p. VII.

<sup>712</sup> DELVAL, J. - ENESCO, I. *Hacer la reforma. Moral, desarrollo y educación*. Madrid, Anaya, 1994, p. 37.

Delval descarta como *anticuada* la idea de que la educación del hombre consista en llevarlo a un cierto destino prefijado (por Dios, por el destino, por el fin último).

"Esta concepción plantea muchos problemas. Por una parte, es extremadamente imprecisa porque deja sin contestar las preguntas ¿en qué consiste esa perfección?, ¿dónde está ese destino hacia el cual hay que dirigirse? Además, si observamos lo que ha sucedido a lo largo de la historia del hombre vemos inmediatamente que distintas sociedades han tenido concepciones muy diferentes de la educación, y que los objetivos han cambiado de una época a otra y de un pueblo a otro"<sup>713</sup>.

Delval de hecho, pues, estima como "demasiado pretenciosa" la intención de llegar a la verdad sobre este tema. Con ello, este autor asume una posición filosófica escéptica, o al menos agnóstica, acerca de verdades que trasciendan el marco social e histórico. Su punto de partida será entonces el relativismo social e histórico. De esta manera estima evadir los planteos filosóficos sobre la cuestión. La educación no es, en primera instancia, una cuestión filosófica, sino una cuestión positiva. Pero esta pretendida evasión es, sin embargo, filosófica: la apropiada a la filosofía positivista.

56. **S**u posición escéptica acerca de la verdadera naturaleza humana, le hace *suponer que esta naturaleza humana existe, pero no es posible conocerla, pues es extremadamente flexible*. Como esta naturaleza humana es flexible es necesario darle positivamente, en cada sociedad, una delimitación. Así, pues, cada sociedad es la que de hecho define lo que es la naturaleza humana y la educación humana deseada.

"La definición de Durkheim nos ayuda poderosamente a entender qué es la educación. *No hay un fin universal* al que se encamine la educación, como *no hay fines en la naturaleza*, cada sociedad tiene sus propios fines. Lo que sucede es que puede haber una parte común en esos fines, compartida de alguna forma por todas las sociedades. Educar y ser educado son componentes esenciales de la naturaleza humana, aunque varíen los contenidos"<sup>714</sup>.

Entendida en un sentido amplio, *la educación es lo mismo que la socialización*, es decir interiorización de las conductas, actitudes y valores para participar en la vida social. Esta socialización tiene dos aspectos: uno general, que es común a toda la sociedad y en la que se socializan los *caracteres bási-*

---

<sup>713</sup> DELVAL, J. *Los fines de la educación*, o. c., p. 2.

<sup>714</sup> Idem, p. 3-4.

cos del ser humano; y otra secundaria, en la que se plasman en los individuos las *capacidades específicas* de cierto sector de la sociedad<sup>715</sup>.

57. **M**as el problema actual de la educación consiste en que las mismas sociedades al no elaborar explícitamente sus proyectos de hombre y de sociedad "han perdido un poco la meta hacia la que se tiende".

Desde el punto de vista de la naturaleza humana, Delval no afirma más que el hombre tienen "potencialidades de aprender", mayores que los animales, aunque no conozcamos los límites<sup>716</sup>. Aquí se detiene Delval y es justamente aquí donde debería comenzar la filosofía: estudiando las *condiciones de posibilidad*; qué *ser* hay que suponer para explicar esta posibilidad, la capacidad de aprender, la flexibilidad para aprender en una forma que no poseen los animales.

Delval, por su parte, se contenta con admitir que el desarrollo está ligado a la capacidad de *aprender*. Este depende de las *habilidades* que un sujeto domina; éstas a su vez, implican *inteligencia*, la cual consiste en la capacidad de *construir representaciones más complejas y abarcadoras*. "La mente humana es la posibilidad de establecer nuevas relaciones y reorganizaciones en el saber"<sup>717</sup>. Estratégicamente generar esta posibilidad será la finalidad primordial del proceso educativo, juntamente con la de generar *autonomía* en el pensar y en el actuar moral<sup>718</sup>.

58. **A**unque la educación es fundamentalmente socialización, la finalidad de los procesos educativos escolares es aún problemática, pues implica optar por un tipo de sociedad. En este contexto social, Delval ve a la *historia de la educación* como una búsqueda y un *pasaje de sociedades políticamente autoritarias a sociedades democráticas*. Éstas requieren una mente autónoma, capaz de pensar por sí misma y de ver los problemas en toda su complejidad<sup>719</sup>.

En el pasado, la esencia de la educación, elaborada por el pensamiento cristiano, implicaba transmitir la verdad revelada. "La tarea del alumno no consistía más que en recoger ese conocimiento, en incorporárselo, y poder reproducirlo...No se trataba de que pudiera contemplar la realidad desde distintos ángulos, desde distintas perspectivas, de ser capaz de verla de formas variadas; sino, por el contrario, de implantar de una vez por todas una visión rígida

---

<sup>715</sup> DELVAL, J. *Observaciones acerca de los objetivos de la educación* en *Revista de Educación*, Madrid, n. 292 (1990) p. 159.

<sup>716</sup> DELVAL, J. *Los fines de la educación*, o.c., p. 8.

<sup>717</sup> *Idem*, p. 45.

<sup>718</sup> *Idem*, p. 51.

<sup>719</sup> *Idem*, p. 58-59.

y pobre de la realidad, sin desarrollar para nada la propia capacidad de pensamiento"<sup>720</sup>.

59. **E**n el presente, *la finalidad de la educación* consiste en socializar, pero para una sociedad democrática, con personas críticas, capaces de elegir y participar activamente en la sociedad.

La *democracia formal*, ante la ley, es una ficción y lo que crea es una casta de políticos que interpreta la voluntad de los demás y la suya propia, modelando los deseos y necesidades de los ciudadanos. Los ciudadanos deben reducirse a elegir a sus representantes, pero sus posibilidades de elección son muy reducidas. De aquí surge la finalidad de la escuela: ésta debe *educar para la libertad y el desarrollo social*.

"La democracia solo puede ser real cuando existen numerosas instancias intermedias de ejercicio del poder... Conseguir esto supone, entre otras cosas (además de la abundancia e igualdad económica) educación, acceso a la cultura, y en particular *capacidad de pensar por sí mismo, con independencia*, sin ser esclavo de la autoridad y la propaganda y para la responsabilidad y no para la sumisión"<sup>721</sup>.

La educación exige una formación moral para vivir en sociedad: una *moral autónoma* que se consigue con la cooperación, con tareas compartidas que implican disciplina, responsabilidad, solidaridad, valores positivos para la vida humana y democrática, capacidad de pensar por sí mismo<sup>722</sup>.

60. **P**or el contrario, la función de la educación escolar actual consiste en "fomentar la sumisión en todos los individuos". Bajo la apariencia de igualdad, el sistema escolar sigue siendo un instrumento al servicio de la discriminación social<sup>723</sup>. El sistema escolar tiende a cerrarse sobre sí mismo, de modo que las cosas se estudian para pasar los exámenes, sin que se conecten los conocimientos de la escuela con los de la vida social. "El conocimiento no llega a ser nunca para ellos un instrumento para comprender y transformar la realidad". El niño adquiere conocimientos que no llega a integrar con sus propias ideas. Las ideas escolares se convierten en "ideas inertes" que no utiliza, no verifica, no transforma.

En este contexto, la escuela no ayuda a pensar: es la sociedad la que lo obliga a ello. Las clases sociales medias y altas transforman los conocimientos escolares en utilizables socialmente. "Las tasas de fracaso están estrecha-

---

<sup>720</sup> DELVAL, J. *Observaciones acerca de los objetivos*, o. c., p. 166-167.

<sup>721</sup> Idem, p. 175.

<sup>722</sup> Idem, p. 188.

<sup>723</sup> DELVAL, J. *Los fines de la educación*, o. c., p. 24-25.

mente relacionadas con el origen social"<sup>724</sup>. Las escuelas, a pesar de las reformas, no logran dar instrumentos para que los niños y jóvenes escapen de la determinación social de origen. Lo que producen son ejecutantes sumisos que contribuyen poco al cambio social.

61. **D**elval cree que los ideales de *libertad, igualdad, fraternidad*, de la Revolución Francesa, continúan siendo todavía ideales. Las fuerzas que se oponen a ellos son poderosas y conducen a preferir otros ideales como el consumo, orientando los valores y los gustos, y limitando la capacidad de pensar de la gente. Por todo ello, no son esperables cambios en profundidad.

En este contexto, *la escuela tiene hoy la función y la finalidad* de generar una capacidad crítica insustituible, una mente autónoma:

"La escuela aparece, pues, insustituible hoy por hoy para provocar y desarrollar la capacidad de creación, para enseñar a analizar la realidad críticamente y a pensar por sí mismo, cosa que no se adquiere, desde luego, viendo la televisión".<sup>725</sup>

62. **E**n resumen, si nos planteamos hoy qué fines debe cumplir la educación, porque no estamos satisfechos de cómo funciona, debemos plantearnos preguntas como éstas: "¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿qué tipo de hombre deseamos? Éstas son las preguntas fundamentales". No obstante, Delval rehuye plantearse el problema de si existe una *naturaleza humana* a la cual el proceso educativo debería adecuarse para desarrollar lo humano del hombre; porque esta idea "ha servido durante siglos para justificar las mayores injusticias sociales, la opresión de unos por otros"<sup>726</sup>. Ante tal acontecimiento, Delval no se propone rever filosóficamente la idea de naturaleza humana, aunque la supone y admite que ésta se halla "mediada por la sociedad".

En concreto, el proceso educativo escolar debe tener presente: a) *lo que al sujeto le interesa* aprender y hacer (para partir de los intereses e ideas espontáneas de los alumnos); b) lo que los alumnos *pueden aprender y hacer* (de acuerdo con su desarrollo anterior); c) lo que los alumnos *deben aprender y hacer* (para insertarse en la sociedad como "adultos autónomos y responsables")<sup>727</sup>. Lejos de los planteamientos metafísicos, se impone pensar los objetivos o finalidades de la educación en relación con "los ideales socialmente compartidos". Éstos deben indicar "el tipo de hombre que se desea producir, los conocimientos que se pueden considerar como indispensables, es decir lo

---

<sup>724</sup> Idem, p. 32.

<sup>725</sup> Idem, p. 83.

<sup>726</sup> Idem, p. 88.

<sup>727</sup> DELVAL, J. *La Psicología en la escuela*. Madrid, Visor, 1986, p. 50.

que la sociedad considera que se debe saber. Un individuo que sea capaz de construir representaciones adecuadas del ambiente, reflexionar sobre los fenómenos naturales y sociales y sobre su propia conducta, podrá ser un hombre más libre"<sup>728</sup>.

Más en concreto aún, la escuela debe "contribuir a que los niños lleguen a convertirse en adultos *libres y autónomos* dentro de la sociedad"<sup>729</sup>.

63. Desde el punto de vista de la filosofía rosminiana, es posible hacer *algunas observaciones* a la posición de J. Delval acerca de las finalidades en el proceso educativo.

En primer lugar, cabe advertir que el no hacer explícitamente un planteamiento filosófico de la cuestión educativa, es con frecuencia, como en este caso, también una forma de filosofar positiva, negadora o minusvaloradora de lo metafísico y trascendente. Generalmente las cuestiones metafísicas son vistas como alguno abstracto e inútil; pero son estas cuestiones, las más genéricas, las que se colocan inevitablemente como fundamento de sentido último. En la concepción rosminiana, la presencia del *ser* que constituye a la inteligencia humana con su inteligibilidad no es un limitante de la naturaleza humana, sino un posibilitante abierto, infinito que explica precisamente la abierta capacidad de aprender propia de los humanos, capacidad que en el pensamiento de Delval no queda explicada sino solamente supuesta. Tan *insuficiente* es una concepción metafísica de la educación que nunca desciende a los medios didácticos (un filosofismo sin didáctica), como una posición educativa cerrada que se agota en lo didáctico, profesional y social sin fundamento filosófico (profesionalismo inmanentista).

En segundo lugar, si bien *la idea de naturaleza humana* ha sido utilizada ideológicamente para fortalecer los privilegios de unos en contra de otros, este hecho no hace que la *idea misma* de naturaleza humana sea inútil o ideológica, sino ciertos *modos de utilizarla*. De hecho Delval posee una cierta idea de esta naturaleza humana como de algo extremadamente flexible que posibilita el aprender y el socializarse. En esta naturaleza, además, Delval privilegia el valor de la capacidad de pensar, y de la libertad para decidir, como valores propios de todo hombre y para todo hombre.

En tercer lugar, la idea del ser, constituyente básico de la inteligencia y naturaleza del hombre fundamenta el principio de no contradicción, sin el cual es imposible realizar el intento de pensar críticamente propuesto por Delval. Es ella la que, al dar fundamento metafísico a la inteligencia, le posibilita abstraer

---

<sup>728</sup> DELVAL, J. *Los fines de la educación*, o. c., p. 102. Cfr. DELVAL, J. *La representación infantil del mundo social* en DE TURIEL y otros. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, 1989, p. 254-315.

<sup>729</sup> DELVAL, J. *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Paidós, 1991, p. 218. Cfr. DELVAL, J. *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI, 1994.

y criticar todas las realizaciones históricas y humanas (culturales, científicas, sociales, políticas); es la que fundamenta la posibilidad de cambio en el hombre, la que le otorga una dignidad base de una responsabilidad propia. Suprimiendo la reflexión filosófica, Delval se cierra en el ámbito de las ciencias positivas (especialmente en las sociales y psicológicas), cayendo sin querer en la filosofía del siglo pasado: el positivismo. Este positivismo básico de Delval es poco coherente, sin embargo, y demasiado estrecho para ser puesto en relación con la idea de cambio social y de un mundo más humano, sostenida también por Delval.

En cuarto lugar, Delval utiliza la *idea de autonomía*, tomada de Piaget, con la misma *ambigüedad* con que la emplean los autores modernos. Por un lado, la autonomía es sinónimo de libertad, libre actividad del sujeto, libre pensar; pero por otro lado, significa capacidad para establecer las propias normas de conducta. Mas como esto llevaría a un liberalismo y subjetivismo social, esta autonomía está condicionada a las normas establecidas por la sociedad sobre el individuo, y a las cuales el individuo debe someterse, aunque con una actitud crítica, para ser educado y socializado. Se trata entonces de una autonomía en el ámbito y en las condiciones previamente establecidas por la sociedad, aunque estas normas sean el resultado de la participación de todos en su elaboración o re-elaboración. El hombre es entonces sustraído de la autoridad divina, como en el Medioevo, de la autoridad individualista como en la modernidad liberal, y se somete a la autoridad del grupo social como en la participación democrática. Mas dentro del contexto de la *filosofía rosminiana*, la única autoridad válida es la verdad (la inteligibilidad del ser y del ser de las cosas, personas y acontecimientos) y la de su búsqueda en libertad, no quedando asegurada ni por un individuo iluminado, ni por un grupo privilegiado que intente suprimir por mayoría a las minorías.

64. **E**l proceso educativo es una realidad compleja y su conceptualización no puede ser simple hasta el punto de resultar simplista. No obstante, todo intento de saber tiende a captar lo fundante de una realidad, haciendo pasar a un segundo plano lo anecdótico.

Pues bien, en este intento por entender hoy las grandes líneas en que se basan los que buscan finalidades para la educación institucionalizada en las escuelas (sean políticos, empresarios, sociólogos, psicólogos, filósofos, docentes, etc), podemos advertir tres grandes indicaciones:

a) Para algunos, la educación es un *hecho positivo* y complejo, una realidad histórica que ya existe y está dada. Decir cuáles son las finalidades de la educación implica entonces *describir* esa realidad y ver a qué fines se ordena y quiénes la ordenan. De la realidad surgen las ideas y finalmente los sistemas educativos. *La verdad (la inteligibilidad) procede de la realidad dada*. Se trata de una posición filosófica básicamente empirista, historicista y positivista. Las

finalidades educativas las establece entonces la demanda social y, en particular, la empresarial<sup>730</sup>.

b) Para otros, la educación es un proceso histórico pero *originado en las ideas* que ideológicamente conducen a bien premeditadas y determinadas finalidades. "La racionalidad práctica exige empezar necesariamente por cuestiones referentes a fines; y este ámbito parece pertenecer a la filosofía de la educación"<sup>731</sup>. Son las ideas y teorías las que hacen surgir las prácticas educativas, las cuales posibilitan el obrar y éste constituye en definitiva la realidad educativa. La *verdad es inteligibilidad* y de ellas procede la *idealidad*: de la idea de persona o de sociedad que se tenga procederá lo que deba ser la educación; pero la idea para ser verdad debe *reconocer el ser* de las cosas, instituciones y personas. El ser, sin embargo, no es sin más el ser histórico de las cosas. El hombre descubre que la inteligibilidad del ser (no de los entes que se determinan en el ser, sin el cual no tienen sentido) por una parte, no es la nada pues la nada nada hace conocer; y por otra parte, trasciende las realizaciones históricas, como trasciende los entes; y es él el que posibilita criticarlas a todas. Tratamos aquí con una posición idealista, pero de un idealismo *trascendente*, donde el origen del ser que nos hace humano no es humano, ni sensible, ni material, ni finito.

c) Una tercera posición la constituyen aquellos que estiman que la educación es una *realidad construida*, a la vez personal y social o grupal, donde ni la teoría ni la práctica tienen títulos que les aseguren poseer la verdad sobre lo que es o debe ser la educación. El *ser* y su inteligibilidad (*la verdad*) *son una construcción autónoma*, que no gozan de otro privilegio más que el de ser construcciones. La verdad es una resultante de una construcción sistemática, la lógica, con coherencia interna. De este modo, la verdad y los ideales se postulan como ideas rectoras para la práctica; mas será la práctica real la encargada de revisar las pretensiones de verdad de las teorías. La verdad, en esta concepción, carece de valor en sí, en su idealidad, hasta que se realiza: la verdad es un resultado, una realización, una realidad de hecho, algo positivo en un momento histórico, pero no dado, sino construido. Tratamos aquí con una *concepción cerrada en el hombre*, libre construcción de sí mismo y de su sociedad, responsable de sus normas dadas por él para él mismo (autonomía) como ser a

---

<sup>730</sup> "Puesto que la escuela es el punto central de demandas y aspiraciones de una gran variedad de grupos de presión, no hay acuerdo claro sobre cuáles deberían ser sus fines prioritarios". (CHANAN, G. - GILCHRIST, L. *Para qué la escuela*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1982, p. 88. Cfr. BENNER, D. *Systematische Pädagogik* en ROTH, L. (Hrsg) *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. München, Ehrenwirth, 1991, p. 5-18. 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.

<sup>731</sup> ESCÁMEZ SANCHEZ, J. *La filosofía de la educación como praxis educativa* en BARCENA ORBE y otros. *La filosofía de la educación en Europa*. Madrid, Dykinson, 1992, p.139.

la vez personal y social. Educar, en este contexto, tiene por *única finalidad preparar a la autonomía*<sup>732</sup>.

65. En la *posición rosminiana*, la educación es un hacer (del hombre y de la sociedad) que *procede y se fundamenta en el Ser* por el que el hombre es: en la naturaleza humana (en lo que constituye a todo hombre que nace). En el *Ser*, en el que radica la naturaleza y que posibilita el desarrollo del que nace, cobran sentido las finalidades que puede proponer la sociedad en su conjunto. El hombre, *antes* de ser social, y *mientras* es social, es *humano*. Es el *Ser*, en el que radica esta naturaleza humana, la sede de los derechos humanos, sede de la verdad (de la inteligibilidad); sede que trasciende todas las realizaciones históricas, todos los modelos educativos logrados de hecho. Mas los hechos no dan derechos; sólo la verdad (la inteligibilidad en su dimensión trascendente y en sus realizaciones históricas) y su reconocimiento originan derechos fundamentales para la persona. Es más, la persona, por fundarse en el Ser que la trasciende (como trasciende a todo ente), tiene una actividad que sólo depende del Ser y que es legítima, pues el Ser es la única ley de la naturaleza humana y de la persona humana. De este modo la persona, al existir por el Ser se convierte en el derecho subsistente, en la actividad vital y moral que debe ser respetada por los demás, so pena de convertirse en inmorales, esto es, desconocedores del ser que da entidad a la persona.

66. La *finalidad de la educación* no puede ser otra que la finalidad que tiene la naturaleza humana: la de *desarrollarse en la presencia del Ser que tiene como luz y guía*, y así desarrollarse como persona de modo que sea una personalidad, generando *formas de vida* económica, intelectual, moral, social, acordes con su Ser fundante. Este Ser solo mueve al hombre a ser. Lejos de coartar la libertad humana es el que la posibilita y sólo le exige *coherencia para ser humano*. Por eso, queda en manos de los hombres *los modos de ser humanos*, la historia humana. El hombre no es responsable de su humanidad natural, con la cual nace; pero, en cuanto es libre, sí es responsable de *los modos de realizarla, de vivirla*.

---

732 "La tarea de la educación es ayudar a los seres humanos a *convertirse en personas autónomas* y creativas. La función del docente es conducir el proceso educativo en términos que pongan al alumno en posesión de sí mismo, le ayuden a tomar conciencia de su potencial y asistirlo en la empresa de desarrollar su personalidad y forjar su propio destino" (HANSEN, J. *Rol de la comunidad escolar en la renovación educativa* en ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN *Pensar y repensar la educación*. Bs. As., Academia Nacional de Educación, 1991, pág. 571). ZAPATA, M. *Reforma educativa ¿para qué?* México, FCE, 1983, p. 20. PIAGET, J. *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide, 1972, p. 15. KAMILL, C. *La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget en Infancia y aprendizaje*, 1982, n. 18, p. 3-32. DYER, W. *Glück der positiven Erziehung: so werden Kinder frei, kreativ und selbständig*. München, MVG Verlag, 1992. ALLEN, R. *The Education of Autonomous Man*. Aldershot (UK), Avebury, 1992.

En este contexto, la libertad es una finalidad y una *condición necesaria pero no suficiente de la educación*. No es suficiente ser independiente, *libre de* las presiones interiores o exteriores; se requiere además ser *libre para* realizar un proyecto de vida individual y social humano, no opuesto al ser natural del hombre y de la sociedad. Ser libre implica el ejercicio del *autodominio*, del *autocontrol* del propio ser, de la capacidad de *autorregularse* (de atenerse por sí mismo a las reglas). Mas ser libre no supone el establecer las propias normas (*autonomía*) morales, en contra del ser humano, de la naturaleza humana; es decir, en contra de todo aquello que constituye a *lo humano* en su ser, desde el nacimiento. Para Rosmini, la *naturaleza humana*<sup>733</sup> está constituida por los principios que el Ser potencia para que el sujeto humano sea en plenitud: principalmente por el *sentir* nuestro cuerpo, por el *conocer* (mediante la idea del Ser por sí mismo inteligible e indeterminado que nos hace inteligente), el *querer* libremente el Ser y los entes conocidos, por el *hacer* acorde al Ser que es el fundamento solidario de todo lo que es, el bien común máspreciado. Todo lo que tiende a suprimir esta actividad, naturalmente buena, constituye una base de inmoralidad y una actividad antieducativa, antiformativa respecto del ser del hombre. Resulta pues inmoral negar la dimensión social e histórica del hombre y sus necesidades sociales; pero reducirlo solamente a ellas, negando su dimensión trascendente, también lo es.

67. El concepto de *naturaleza humana* es un concepto filosófico, un concepto límite posibilitante. El concepto rosminiano de naturaleza humana no es un concepto estático, sin fundamento real y odiosamente metafísico hasta el punto de determinar la actividad física. El hombre no descubre la naturaleza que tiene sino *al hacerse y en el hacerse*; pero ese hacer no puede ser contradictorio y convertirse en un *deshacerse* sin que el hombre se convierta en inmoral. El concepto de naturaleza humana refleja una realidad abierta, indeterminada como el ser que lo fundamenta; pero que el hombre va determinando al ejercer con todo derecho sus posibilidades abiertas en su ser por el ser.

El *ser* (que, iluminando con su infinitud inteligible, constituye la inteligencia y la persona del hombre, como principio fundamental que actúa entendiendo, queriendo, sintiendo y relacionándose) es el que posibilita existir al hombre como hombre y como persona. Ese ser es el que posibilita el actuar y es la ley natural del actuar, por lo que *el hombre es libre*, capaz de autodeterminarse; *pero no es natural y moralmente autónomo*, sino dependiente de quien lo constituye, aunque lo constituya en la libertad y no lo determine u obligue a reconocerlo.

---

<sup>733</sup> ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1954, n. 851.

El ser, que posibilita ser al hombre, es el origen de *todas* sus potencias centradas en la persona. La *educación* no es entonces solamente el desarrollo de una de ellas (de la inteligencia o de la voluntad, de la afectividad, de su capacidad manual o técnica), sino el proceso por el cual se desarrollan, en lo posible, todas esas posibilidades en forma acorde a la naturaleza propia del hombre. El *proceso educativo no es entonces una mera realización técnica, sino una actividad moral* que puede calificarse de buena o de mala educación en cuanto el hombre realiza o no sus posibilidades humanas.

68. Un proyecto educativo que se proponga solamente preparar a los hombres para el ejercicio de la libertad en el pensar y actuar, se propone una loable finalidad, inicio *liberador* de toda opresión; pero se debe preparar además la *libertad para* el reconocimiento del ser (la verdad) que nos hace humanos. Las finalidades propuestas a la educación resultan ser hoy aún notablemente limitadas: por un aparte, una exaltación de la autonomía entendida como independencia o libertad y, por otra, un desconocimiento pavoroso del ser que nos hace humanos y que deberíamos moralmente reconocer. No es raro, pues, que una parte de los hombres se embriague con la idea y el ejercicio de una creciente libertad individual y social (falsamente entendida como autonomía), mientras la otra parte es ignorada en sus fundamentales derechos humanos, sin remordimiento ni ética. La libertad del hombre, embriagada en sí misma, se ha absolutizado y se ha desligado de la verdad del ser humano, de la humanidad, de lo que la hace valiosa. No tiene sentido ético la *imposición* de las verdades por parte de los docentes, suprimiendo la libertad para investigarla; pero tampoco es ético el ejercicio de la libertad sin búsqueda de la verdad, *sin propuesta de valores* sobre el ser humano y la sociedad humana, que sean analizados críticamente<sup>734</sup>. Es necesario, pero no es suficiente la idea de *tolerancia* (y su realización) como base de la educación; se requiere además la idea (y su realización) de reconocimiento y de *solidaridad* para el "ser humano" que somos, para la misma naturaleza humana que, al nacer, compartimos. Es necesario educarnos teniendo presente que todas y cada una de las personas son *fin*es para la sociedad y no medios para ella<sup>735</sup>; que la *benevolencia* social (el querer los bienes comunes) constituye el alma de la sociedad<sup>736</sup>; que la escuela existe cuando ofrece un bien común que consiste en posibilitar apren-

---

<sup>734</sup> Cfr. BARRIO MAESTRE, J.-RUIZ CORBELLA, J. *La filosofía de la educación y la realidad pedagógica alemana en la segunda mitad del siglo XX* en BARCENA ORBE y otros. *La filosofía de la educación en Europa*. Madrid, Dykinson, 1992, p. 26-27.

<sup>735</sup> ROSMINI, A. *Filosofía della politica*, o. c., p. 157.

<sup>736</sup> Idem, p. 134-135. Cfr. MISGELD, D. *Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, derechos humanos y educación*. Santicado de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1994, p. 143.

der que "debe abrazar la mente, el corazón y la vida del hombre"<sup>737</sup>; y que implica además la "capacidad de manejar y de aplicar los conocimientos adquiridos especialmente a las acciones de la vida", de modo que produzcan un bien a las personas<sup>738</sup>.

69. **D**e esta manera hemos dado análisis, fundamento y cumplimiento a la hipótesis de que la autonomía (falsamente entendida como autodeterminación) es una condición *necesaria, pero insuficiente* en sí misma como para proponerse como la única posible finalidad de la educación en un contexto social democrático.

Ante todo hemos hecho notar que toda *acción humana* (y la educación considerada como proceso lo es) requiere en sí misma una *finalidad*, so pena de degradarse e inscribirse en una acción o instintiva o heteroconducida. Esa finalidad, cuando se trata de algo real como es ser humano, no puede ser pensada independientemente de la realidad; sino que la finalidad no es más que el desarrollo del ser propio de cada realidad, en este caso, de la realidad de la naturaleza humana. La naturaleza humana, en la perspectiva de la filosofía rosminiana, no es una coacción o limitación impuesta al ser humano, sino ante todo es la que ofrece las condiciones de posibilidad para el desarrollo del ser humano.

70. **M**as el ejercicio de la actividad humana no es bueno o malo en sí mismo, sino en cuanto alcanza o no logra realizar las posibilidades de su naturaleza y, como la naturaleza humana implica la *libertad*, esta realización la debe lograr cada hombre libremente. De este modo la libertad del hombre, entendida como autodeterminación y autodomio, es necesaria; pero no es suficiente en sí misma para que se logre la realización humana. Esta realización debe ser además *moralmente buena, esto es, acorde a la naturaleza humana*, respetuosa de sus potencialidades, es decir, del conocer de acuerdo a la verdad, del querer de acuerdo al ser de las cosas, personas y acontecimientos.

La *autodeterminación* no puede ser confundida con la *autonomía* (con el establecimiento que el sujeto hace de las normas morales y de sus valores, por sí y para sí mismo), como frecuentemente se hace en los ámbitos educativos, tras la confusión establecida por Kant y llevada al campo educativo por Piaget.

Dicho de otra forma, la educación es un proceso de desarrollo de la persona humana, no solo formalmente a través del ejercicio de la libertad, sino que también implica un contenido moral (individual y social) que debe ser res-

---

<sup>737</sup> ROSMINI, A. *Del principio supremo della metodica*, o. c., p. 280, n. 357.

<sup>738</sup> ROSMINI, A. *Logica*, o. c., Vol. II, p. 52, n. 869.

petado por la libertad, la cual no es un bien en sí misma sino según el modo en que se ejerce.

De este modo creemos que las grandes líneas de la filosofía rosminiana no han perdido su actualidad. Ellas recuerdan a un hombre *humano* por su apertura al ser y a las posibilidades que le ofrece al constituirlo; relacionándolo con todo, sin alienarlo en ninguna creación humana. La filosofía rosminiana de la educación se ubica como una nueva y perenne posibilidad entre las dos grandes tendencias del mundo actual en esta materia: a) la del *astronauta*, basado en la tecnología sofisticada de la educación, en el valor del conocimiento, aislado, competitivo y mirando hacia el futuro sin fin, en un cielo negro; y b) la del *náufrago*, que sabe donde quiere llegar, que le gustaría estar en buena compañía y en tierra firme, pero que no posee los medios técnicos para lograrlo y sólo espera que los otros lo encuentren y lo salven<sup>739</sup>.



## 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.

---

<sup>739</sup> Cfr. COLOM, A. - MÈLICH, J. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1994, p. 14.

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. Lo siguiente en *Rivista Rosminiana* hasta la fecha.

- ROSMINI, A. *Scritti autobiografici inediti*. Roma, Anonima Romana, 1934.
- ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma, Anonima Romana, 1934.
- 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. *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*. Brescia, Morcelliana, 1967.
- 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, Fratelli Bocca, 1954.
- ROSMINI, A. *Antropologia soprannaturale*. Casale Monferrato, G. Pane, 1884.
- ROSMINI, A. *Logica e scritti inediti vari*. Milano, Fratelli Bocca, 1943.
- ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. Milano, Marzoratti, 1972.
- ROSMINI, A. *Vincenzo Gioberti e il panteismo. Saggio di lezioni filosofiche con altri opuscoli*. Padova, Cedam, 1970.
- ROSMINI, A. *Teodicea. Libri tre*. Torino, Società ed. di libri di filosofia, 1987.
- ROSMINI, A. *Psicologia con alcuni scritti inediti di carattere psicologico*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, 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, Fratelli Bocca, 1882.
- ROSMINI, A. *Aristotele esposto ed esaminato*. Padova, Cedam, 1965.

- 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'unama 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. *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. *La costituzione del Regno dell'Alta Italia*. Roma, Tipografia Italo-Irlandese.
- 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. *Sulle leggi civili che riguardano il matrimonio de'cristiani aggiuntovi un ragionamento sul bene del matrimonio cristiano*. Roma, Forzani, 1902.
- 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. *Epistolario filosofico*. Trapani, Cebeles, 1968.
- ROSMINI, A. *Epistolario ascetico*. Roma, Tipografia del Senato, 1911.
- ROSMINI, A. *Epistolario completo*. Casale Monferrato, Tipografia Pane, 1887.

- 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 profesore Pietro Corte con annotazione del'Abate Antonio Rosmini-Serbatì*. Torino, Fratelli Favale, 1840.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- 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": Pensiero rosminiano e cultura contemporanea*. Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1987.
- 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": Rosmini e la cultura della rivoluzione francese*. Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1990.
- 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": Stato unitario e federalismo nel pensiero cattolico del Risorgimento*. Stresa-Milazzo, Sodalitas-Spes, 1994.

- ACADEMINA NACIONAL DE EDUCACIÓN *Pensar y repensar la educación*. Bs. As., Academia Nacional de Educación, 1991.
- 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.
- 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.
- BARCENA ORBE, F. et al. *La filosofía de la educación en Europa* Madrid, Dykinson, 1992.
- 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.
- 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.
- BIRRA, R. *Antonio Rosmini filosofo dell'Ottocento*. Cassano, Meridionale, 1987.
- BORGHI, L. *Educare alla libertà*. Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- 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.
- BRUNER, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTHEA, 1982.
- BUGOSSI, T. *Democrazia e aristocrazia in Sciacca en Studi Sciacchiani*, 1995, n. 1-2, p. 57-64.
- BUGOSSI, T. *Metafisica dell'uomo e filosofia dei valori in M. F. Sciacca*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1990.
- BUGOSSI, T. *Momenti di storia del Rosminianesimo*. Stresa, Sodalitas, 1866.
- CALDERÓN, J. *Principios hermenéuticos para una didáctica de la filosofía en Instersticios*, 1995, n. 2, México, p. 33-50.
- CAMPS, A. - DOLZ, J. *Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n. 25, p. 5-9.
- 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.
- CASANOVA, E. *Educación y persona*. Pamplona, Eudena, 1990.
- 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.
- CHANAN, G. - GILCHRIST, L. *Para qué la escuela*. Madrid, Cincel, 1982.
- COLOM, A-MELICH, J. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- CORTINA, A. *La educación del hombre y del ciudadano en Revista Iberoamericana de Educación*, 1995, n. 7, p. 41-64.
- 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. *El aprendizaje para una sociedad libre según P. Feyerabend en Revista Española de Pedagogía*, n. 82, 1989, p.99-111.
- 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. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984.
- DARÓS, W. R. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, IRICE, 1992.
- DARÓS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992.
- DARÓS, W. R. *Fundamentos Antropológico-Sociales de la Educación*. Villa Libertador General San Martín, UAP, 1994.
- DARÓS, W. R. *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario, Ce- rider, 1994.
- DARÓS, W. R. *Negación de los planteos metafísicos en el aprendizaje piagetiano. Observaciones Rosminianas en Rivista Rosminiana*, 1994, n. 2, p. 119-137.
- 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. *Formar al hombre social y políticamente. (Confrontación Rosmini-Marcuse)* en *Revista Paraguaya de Sociología*. 1995, n. 90, Mayo-Agosto, p. 21-56.
- 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. *¿Autodeterminación o Autonomía? Antonio Rosmini-Hans Aebli en Proyecto CSE*. (Bs. As.), 1996, n. 23, p. 51-73.

- 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. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 15-48.
- DELVAL, J. *Los fines de la educación*. Madrid, Siglo XXI, 1990.
- DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. México, FCE, 1984.
- EPPLE, E. *Rosmini und Sein Pädagogisches Gedankengut*. Bonn, Bouvier Verlag, 1957.
- ESTÉVEZ, E. *Estrategias cognitivas para la comprensión de textos para la educación superior* en *Revista de Educación Superior*, 1995, n. 94, p. 69-86.
- 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.
- FINKIELKRAUT, A. *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama, 1990.
- FORMICHELLA, G. *L'essere nel pensiero di Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 2, p. 157-172.
- FUKUYAMA, F. *El fin de la Historia y el último hombre*. Bs. As. Planeta, 1992.
- GARCÍA ROCA, J. y otros. *Pedagogía de la marginación*. Madrid, Editorial Popular, 1991.
- GARIONI BERTOLOTTI, G. *Antonio Rosmini*. Torino, SEI, 1957.
- 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.
- GROLNICK, W.-RYAN, R. *Autonomy support in education: Creating the facilitating environment* en la obra de HASTINS, N.-SCHWIESO, J. (Comp.) *New directions in educational psychology*. Lewes, Falmer, 1987.
- GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, F.-ALONSO TAPIA, J. *Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo* en *Tarbiya*, 1995, n. 9, p. 7-46.
- HABERMAS, J. *Interés y conocimiento*. Madrid, Taurus, 1990.
- HERMANN PRESTES, N. *A educação, a razão e a autonomia* en *Educação e Filosofia*, n. 13, 1993.
- HIRST, P. *La educación liberal y la naturaleza del conocimiento* en PETERS, R. *Filosofía de la educación*. México, FCE, 1987, p.162.
- 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.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. *Formación Humanística y Filosofía* en *Revista Española de Pedagogía*, 1994, n. 198, p. 231-246.
- ILLICH, I. et al. *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Salamanca, Atenas, 1989.
- JORDÁN SIERRA, J. *Comunicación y educación. Una lectura de la antropología de A. Rosmini*. Barcelona, PPU, 1995.
- KINNUNEN, R. - VAURAS, M. *Comprehension Monitoring* en *Learning and Instruction*, 1995, n. 2, p. 143-166.
- KOULALIDIS, V. - OGBORN, J. *Science Teacher's philosophical Assumptions* en *International Journal of Science Educational*, 1995, n. 3, p. 273-284.
- LANFRANCHI, R. *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma, Città Nuova, 1983.
- LENNER, L. *Natura e proprietà in uno scritto giovanile di Rosmini* en *R. Rosminiana*, 1994, n. 4, p. 353.
- LIPOVETZKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama, 1986.
- LOCKWOOD, F. *Reflective learning in distance education* en *European Journal of Psychology of Education*, 1995, n. 3, p. 169-180.
- LYOTARD, J.- F. *La condición postmoderna*. Bs. As., REI, 1987.
- 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.
- MISGELD, D. *Hacia un nuevo Humanismo. Modernidad, derechos humanos y educación*. Santiago (Chile), Programa Interdisc.de Inv.en Ed., 1993.
- MONDOLFO, S. *Linee di storia sociale del pensiero e dell'educazione dall'Illuminismo ad oggi*. Catania, Edizione Greco, 1994.
- MURDOCCA, M. *Pagine di una vita. Note biografiche su Antonio Rosmini*. Rovereto, Longo, 1986.
- 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. *Contexto, Cognition and Culture* en *American Educational, Research Journal*, 1995, n. 2, p. 251-282.

- NOZICK, R. *La naturaleza de la racionalidad*. Barcelona, Paidós, 1995.
- OBIOLS, G. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As., Kapelusz, 1993
- OÑATIVIA, O.- ALURRALDE, G. *Semiótica y educación. Los sistemas de signos y la evolución de la inteligencia humana*. Salta, Yesica, 1992.
- OTTONELLO, P. *L'Enciclopedia di Rosmini*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1992.
- OTTONELLO, P. *Rosmini "inattuale"*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1991.
- OTTONELLO, P. *Il mito de Rosmini "Kant italiano"* en *Rivista Rosminiana*, 1995, n. 3, p. 229-240.
- PADOVANI, U. *Metafisica classica e pensiero moderno*. Milano, Marzorati, 1981.
- PAGÉS SANTACANA, A. (Comp.) *Hombre y educación*. Barcelona, PPU, 1989.
- PIAGET, J. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Madrid, Siglo XXI, 1969.
- POPPER, K. *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Bs. As., Paidós, 1967.
- 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.
- RASCHINI, M. A. *Prospettive Rosminiane*. L'Aquila - Roma, Japadre, 1987.
- RASCHINI, M. A. *Dialettica e poiesi nel pensiero di Rosmini*. Venezia, Marsilio, 1996.
- RASCHINI, M. A. *Rosmini et l'idée de progrès en Rivista Rosminiana*, 1996, n. 1, p. 5-13.
- REIFF, F.-LARKIN, J. *La cognición en los ámbitos científico y cotidiano: comparación e implicaciones para el aprendizaje en Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1994, n. 19-21, p. 3-30.
- RIVERA FERREIRO, M. *El docente ¿intelectual autónomo?* en revista *Pedagogía*, 1987, n. 9, p. 55-63.
- SPANOS, W. *The end of education: Toward post Humanism*. Minneapolis, Univers. of Minnesota Press, 1992.
- ROCHE, G. *L'apprenti-citoyen. Une éducation civique et morale pour notre temps*. Paris, ESF, 1993.
- RODRIGUEZ ARAMAYO, R. y otros. *En la cumbre del criticismo. Simposio sobre la "Crítica del juicio" de Kant*. Barcelona, Anthropos, 1992.
- ROGERS, C. *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcel., Paidós, 1986.
- 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.
- 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.
- SEED, Ph. *Developing holistic education*. London, Falmer Press, 1992.
- SKINNER, B. *Beyond Freedom and Dignity*. New York, Bantam, 1982.
- SPANOS, W. *The End of Education*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1992.
- 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.
- TRIPODI, A. M. *Fondamenti della gnoseologia critica contemporanea*. L'Aquila-Roma, Japadre, 1992.
- TRIPODI, A. M. *Cronache Rosminiane: Dal 1966 al 1995*. Stresa, Sodalitas, 1996.
- TEDESCO, J.-PARRA, R. *Escuela y marginalidad urbana en Revista Colombiana de Educ.*, 1981, n. 7.
- TORRES SANTOMÉ, J. *El curriculum oculto*. Madrid, Morata, 1992.
- VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedisa, 1987.
- 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.
- WHITEHEAD, A. *Los fines de la educación*. Bs. As, Paidós, 1985.
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. New York, Macmillan, 1960.

