

Por el contrario, desde la perspectiva cristiana, se admite que el objeto de una sensación es **real** y el objeto de la idea del ser es **ideal**, y que **lo real y lo ideal constituyen dos formas esenciales pero irreductibles de ser**; y que sólo el que posee inteligencia capta el ser de las cosas, formándose una idea de ellas, y no solamente sintiéndolas.

Locke, por su parte, explica el origen construido de todos los conocimientos a partir de las sensaciones y de la reflexión; pero no explica cómo es posible la reflexión. Confunde a la reflexión con la facultad de sentir y la llama sentido interno.<sup>59</sup> Esto supone confundir la sensación (que es una mutación del sujeto) con la idea (que es lo inteligible de la cosa). Esto no es atenerse a los hechos, sino interpretarlos según principios apriorísticamente asumidos. Los empiristas sostienen que nada se debe admitir en la mente que no haya estado ya en los sentidos; pero no advierten que ya están admitiendo la mente sin explicarla. Es más, están confundiéndola o identificándola con la facultad de sentir.

En la filosofía cristiana, el conocimiento no se construye sólo con los datos de los sentidos. Éstos requieren la creación del hombre con la capacidad para conocer, capacidad que da forma a las sensaciones convirtiéndolas en percepciones intelectivas. Si sólo sentimos sin conocer lo que sentimos, no sabemos nada. Sentir no es conocer y, en consecuencia, el empirismo y el sensismo son dos teorías filosóficas insuficientes para explicar los conocimientos y su construcción.

Pero, por otra parte, la originalidad de la propuesta cristiana se encuentra en afirmar que la teoría kantiana del conocimiento, como la platónica, son teorías excesivas: explicaron lo que es el conocimiento con más de lo necesario, en cuanto supusieron muchas formas o ideas innatas como necesarias para conocer los entes de este mundo.

En consecuencia, la crítica cristiana del conocimiento se hace extensiva también a la teoría piagetiana. Ésta se incluye en una concepción biológico-sensista del conocimiento: éste, en efecto, es reducido a la vida sensible del viviente, actualizado por un proceso invariable de asimilación

<sup>59</sup> J. Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (New York: Dover, 1959), L. II, c. I, 4.

y acomodación crecientes, explicados desde un punto de vista positivo; pero filosóficamente insuficiente, en cuanto el conocimiento es considerado como una prolongación de la vida biológica y sensible. El conocer es tomado como un hecho, como la vida misma, que estando allí no necesita más explicación. En última instancia se trata entonces de una hipótesis científica no filosófica, harto banal, como Piaget mismo afirmaba; pero si ésta pretende ser la única y última explicación del conocer humano, entonces la explicación piagetiana se convierte en una afirmación positiva e inmanente al proceso biológico, convirtiéndose su filosofía en un sensismo y positivismo inmanentista.

Respecto de la teoría de Vygostky, ésta comparte la misma inmanencia y positividad de la teoría piagetiana, pero con el añadido de una visión dialéctica y una participación social más acentuada en el proceso de construcción de los conocimientos.

Indudablemente las teorías de Piaget y de Vygotsky contienen hallazgos y observaciones de innegable valor, como ya hemos afirmado. No se puede negar en pocas líneas lo que estos hombres han aportado con observaciones detalladas, minuciosamente anotadas; pero éstas también tienen sus límites en las interpretaciones filosóficas. Fundamentalmente son teorías filosóficas inmanentistas en las cuales el hombre, en su totalidad, es pretendidamente explicado a partir de una concepción biológica y positiva, aunque (especialmente en Vygotsky) en interacción dialéctica con su mundo.

El pensamiento cristiano podría; sin negar sus observaciones, recuperar esos valores dentro de una concepción e interpretación del hombre abierta a la trascendencia<sup>60</sup>, especialmente mediante la aceptación de que la inteligencia no se crea a sí misma a partir de las sensaciones y de su propia actividad de asimilación y acomodación; sino que ella, para ser inteligencia, ha recibido el soplo creador de Dios, que lo trasciende infinitamente. La inteligencia humana, para ser parte del sujeto real, requiere, como condición de posibilidad, la presencia creada de la luz inteligible, que ilumina a todo hombre que viene a este mundo.

---

<sup>60</sup> Cf. M. Cadwallader, *Filosofía básica de la educación adventista* (Libertador San Martín: Centro de Investigación White, 1993), 12.

Es la presencia del don de la inteligencia lo que hace de ella, no una mera entidad biológica, comparable con el cerebro, sino una entidad espiritual. La Modernidad se ha caracterizado por su incapacidad de percibir la fuente de la espiritualidad, y la ha reducido o a lo sensible (sentimientos y sentimentalismos) o a lo biológico, y entonces ya no ha hablado del espíritu, sino primero del “psiquismo” (freudiano, adleriano, etc.), y después —en la Posmodernidad— de la “mente”, de las “redes neuronales”, e incluso del “lenguaje”, como sustitutos satisfactorios del espíritu humano.<sup>61</sup>

Por lo que respecta a la posición de J. Bruner, ella resulta ser una visión plenamente immanentista del hombre: una concepción evolucionista y pragmática del hombre donde éste es producto de la evolución. Queda, pues, suprimida toda perspectiva trascendente. El hombre es el producto de sí mismo y de la sociedad. En Bruner, el hombre es la medida del hombre y del valor de todas las cosas. Mientras que en el pensamiento cristiano Dios es la medida del hombre y del valor de las cosas, en cuanto éstas conducen directa o indirectamente a él, aun dentro de una cierta autonomía temporal. En su pragmatismo, Bruner presenta las cosas de hecho, como cosas de derecho, el suceder de las cosas, como justificación sin más de las mismas. La concepción de la vida humana de Bruner es anticristiana, en cuanto es entendida sobre la base de una evolución biológica en la cual la vida, en sí misma, no tiene sentido ni finalidad prestablecida, sino que sólo el hombre debe darle un sentido precario y temporal.

La filosofía cristiana puede compartir con el constructivismo —y ha sido, en este sentido, una precursora— la concepción de que todo el conocimiento humano (desde las percepciones a las conceptualizaciones simples o complejas) es una construcción humana y, en muchos casos, falible; pero esta construcción se realiza sobre una base innegable: la potencia de la inteligencia recibida de Dios y el aporte de los sentidos. Sobre estos dos presupuestos trabaja el ser humano y construye conocimientos, utilizando los más variados recursos: la imaginación, la creatividad, la imitación simple o analógica, los métodos, etc.

<sup>61</sup> “En la actualidad el lenguaje ha sustituido a la mente como aquello que, supuestamente, está frente a la ‘realidad’”. R. Rorty, *Objetividad, relativismo y verdad* (Barcelona: Paidós, 1996), 16. Cf. R. Smith, “Agotamiento de los fines de la educación en Occidente: Una observación desde la perspectiva del tiempo”, *Enfoques*, X, 1 (1998): 18.

Ahora bien, afirmar la presencia creadora de Dios, que al crear al hombre lo hace inteligente, no es algo que afecte o entorpezca la concepción constructivista del conocimiento, a no ser para aquellos que, ya a priori, no admiten esta creación y desean explicarlo todo evolutivamente a partir de las especies animales. Pero, desde el punto de vista cristiano, esta presencia creadora es la que da sentido y explica el poder cognoscitivo de la mente. Sin esta presencia sólo cabe, desvalorizando uno de los dos aspectos, identificar: la sensación con las ideas (sensismo), la realidad con la idealidad (idealismo), lo particular con lo universal (empirismo).

En la concepción acerca de la construcción de los conocimientos se ha caído frecuentemente en reduccionismo: en creer que los conocimientos los construye el hombre a partir solamente de las percepciones (empirismo); o solamente como un recuerdo de las ideas innatas (idealismo platónico).

En nuestro siglo, los intentos reduccionistas se centraron en el logicismo o bien en el psicologismo. Con el Positivismo se intentó reducir, por un lado, todo el problema del conocimiento y del aprendizaje a una construcción lógica o epistemológica (donde la estructura de las ciencias era primordial y exclusiva). Los temas importantes fueron entonces los de la coherencia, de la verdad, de la verificación o de la falsación. O bien, por otro lado, se intentó reducir el problema de la construcción del conocimiento a un problema psicológico (donde las dificultades personales, y la propia visión de las cosas sin confrontación alguna con la realidad, era primordial y exclusiva). Los temas importantes eran, entonces, los concernientes a la creatividad, a la no directividad, a la no imposición de normas, a la agresividad del sistema formal escolar, etc.

Desde la perspectiva cristiana, la construcción de los conocimientos, en la escuela o fuera de ella, implica dos elementos irreductibles en interacción mutua: las sensaciones o percepciones, por un lado, y la inteligencia creada por Dios, por el otro.

Mas debe quedar claramente asentado que, admitida la creación del hombre y de su inteligencia, el aprendizaje humano requiere, por un lado, un principio lógico y por otro, un principio psicológico.

El principio lógico puede formularse de la siguiente manera: Si un concepto requiere, para ser comprendido sin contradicción, de otro anterior a él, no se puede aprender ni enseñar aquél, sin haber enseñado antes

éste. El primer principio, lógicamente primero, es el que indica que el ser es el objeto de la mente humana, de modo que comprender es captar el ser de cada cosa, al punto que una cosa no puede no ser y ser al mismo tiempo (principio de no contradicción). El principio lógico es el principio del valor de la objetividad y del realismo en la educación. Las cosas, al tener un orden de funcionamiento, tienen una lógica: aprender ese orden y esa lógica hace lógico el comportamiento y ordena la mente humana. Según este principio, se debería tender, en grado creciente, a conducir al hombre a conocer el orden de las cosas que están fuera de él, no queriendo conformar las cosas que le están fuera a meros gustos personales, lo que haría del niño un idealista. Prioridad, pues, de la acomodación del hombre a la realidad, y no a la inversa.

Pero el principio psicológico, que rige el proceso de aprender, compensa interactivamente la objetividad del principio lógico con la importancia de la subjetividad de la persona que aprende. En este sentido, el niño no carece de leyes o reglas en su obrar, sino que él tiene las suyas, que no son las del adulto, y conviene dirigirlo, no con las nuestras, sino con las suyas. 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.

Las dificultades de aprendizaje, en la construcción de los conocimientos, pueden ser tanto lógicas como psicológicas: **lógicas** porque quien aprende no comprende la lógica, el ser u ordenamiento de las cosas; pero en este caso las dificultades del sujeto son objetivas: se hallan en la complejidad de los objetos que estudia (comprender, por ejemplo, la lógica del

Capitalismo no resulta, para la mayoría de los alumnos, objetivamente algo fácil). Pero las dificultades pueden ser además **psicológicas**, porque el que aprende tiene deficiencias para apropiarse de los saberes, aunque sean simples y estén debidamente ordenados, por carecer, por ejemplo, de conocimientos previos necesarios, por carecer del necesario dominio de la atención, por carecer de interés social respecto de ciertos objetos de aprendizaje impuestos por la escuela. Esta falta de interés no es sólo psicológica, sino una discapacidad cultural, socialmente adquirida.<sup>62</sup> Aquí la didáctica, entendida como la reflexión del docente para facilitar gradual y adecuadamente los medios para los aprendizajes, resulta ser un trabajo esencial, impostergradable e irremplazable.<sup>63</sup>

Como todo conocimiento implica una lógica de no contradicción que le dé validez, aprender no es creer que se ha aprendido. Construir los conocimientos no debería llevar a un conocer de cualquier forma, como si cada uno pudiese establecer a priori o autónomamente, lo que son o deben ser las cosas conocidas. Construir los conocimientos no tiene valor por sí mismo, por el mero hecho de ser una actividad. Por el contrario, **construir y aprender algo ya existente requiere un conocer verdadero, esto es, de acuerdo con el ser que tiene cada cosa y no de acuerdo con el ser que le establece el sujeto que aprende.** Aunque la actividad psicológica de conocer no está determinada ni predeterminada por el hombre, el conocimiento de algo preexistente, para ser verdadero, debe guiarse por el ser de la cosa conocida y por las relaciones que objetivamente posee.

El que aprende puede **creer en la verdad** basándose sólo en la palabra de quien se la comunica; pero no la puede **conocer en verdad**, sino rehaciéndola, mediante el propio raciocinio. Esta es la mejor norma didáctica que podrían asumir las escuelas.

<sup>62</sup> Cf. W. Darós, *El entorno social y la escuela* (Rosario: Artemisa, 1997). W. Darós, "Del discurso humano a la acción humana de enseñar (Sugerencias desde la filosofía de M. F. Sciacca)", *Perspectiva Educativa* 28 (1996): 173-187.

<sup>63</sup> Cf. W. Darós, *Teoría del aprendizaje reflexivo* (Rosario: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1992). W. Darós, *Verdad, error y aprendizaje* (Rosario: Cerider, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 1994). W. Darós, *Introducción a la Epistemología Popperiana* (Rosario: Conicet-Cerider, 1998).

La **autodeterminación** 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 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 el resto parcialmente verdadero.

El constructivismo parece ser, pues, una concepción pedagógica aceptable, siempre que se la conciba dentro de la apertura de la inteligencia humana al Ser que la ha creado, y de la apertura al ser de las cosas conocidas por lo que son. El constructivismo es, entonces, una concepción psicológica y lógica en mutua interacción, en la cual los objetos normatizan el valor de los conocimientos generados en la psicología del sujeto. La creatividad tiene indudablemente un enorme valor subjetivo que debe compensarse con el reconocimiento de la objetividad de los objetos en tanto y en cuanto son.

No parece, pues, aceptable una concepción del conocimiento y del aprendizaje entendidos como copia o relevamiento de la realidad en su objetividad, sin la previa, libre e inventiva interpretación del sujeto y sin su posterior verificación o falsificación de lo interpretado.

Lo típico del ser humano implica que se respete tanto la libertad como la búsqueda de la verdad (de lo que son las cosas). Pero una libertad que no busca y ama la verdad no es una libertad humana que se dignifica con la verdad, sino que se daña con el error.

En este contexto, el constructivismo es un proceso educativo vital que tiene sentido formativo en la libertad y en la verdad, lo cual implica poner en juego todas las fuerzas de la persona. **La educación, en efecto, o es integral (afectando al núcleo de la persona en su ámbito social, pero sin reducirse a lo social) o no es educación.**

El arte de educarse es el arte de aprender. La capacidad de aprender y de educarse crece si crece la persona, dominando la atención y las acciones por parte del sujeto que aprende, estimulado por un problema. Tener por largo tiempo el pensamiento fijado en una cuestión resulta molesto para quien no ha adquirido dominio de sí. Para quitarse de sí esta incomodidad los hombres (y más aun los niños) precipitan la conclusión y afirman lo que todavía no han visto con el pensamiento.

Aprende quien llega a dominar su psiquismo, especialmente su atención y a actuar en consecuencia. Esto posibilita mantener los pensamientos en coherencia, formar un sistema de comprensión y luego un sistema de acciones coherentes. 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.

Por otra parte, la construcción de los conocimientos sin la construcción de la voluntad libre es algo necesario, pero no suficiente en el proceso educativo: toda la persona es la que se educa o no existe educación.<sup>64</sup> El dominio de la atención es una manifestación de la voluntad. Obtenido un objeto conocido por la percepción, surge en el sujeto humano una actividad racional y natural: la voluntad que produce voliciones afectivas. Estos afectos en los niños son fuertísimos, impetuosos (pues todo lo sienten y perciben con todo su ser sin inhibiciones); pero son volubles, porque el objeto mismo de percepción no es duradero. Solamente en la medida en que el sujeto, al crecer con esfuerzo, se detiene en objetos permanentes (ideas abstractas complejas) crece también la exigencia de un dominio, libremente sostenido, más permanente y constante de la atención. Este dominio es un índice del robustecimiento de la persona, de la adquisición de una personalidad, capaz de adherir a ideales, considerarlos largamente y realizar acciones coherentes con estos ideales. Entonces no sólo se quiere afectivamente, sino además racionalmente, de acuerdo con razones, y con valores.

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 a dominar y, en cierto modo a dominarse, porque lo que domina son sus acciones, sus actividades.

Pero, desde el punto de vista de una filosofía cristiana, existe algo característico en la construcción de los conocimientos: ellos son sabios (y

---

<sup>64</sup> Cf. Fernando Aranda Fraga, "Formación ética y ciudadana desde un enfoque transversal manifiesto en la transmisión de valores", *Enfoques*, IX, 1 (1997): 65. W. Darós, *Fundamentos antropológico-sociales de la educación* (Libertador San Martín: Universidad Adventista del Plata, 1994), 261-266.

no vanas y necias construcciones) en cuanto comienzan admitiendo al Creador y terminan sus construcciones (científicas, literarias, etc.) dando gracias y gloria al Creador, por el esfuerzo constructivo (material, intelectual y moral) en bien de la humanidad. Dios es el Creador: el hombre es sólo su imagen y semejanza, un constructor que construye sobre lo creado por Dios, en la libertad de los hijos de Dios y en la búsqueda de la Verdad que siempre lo trasciende.

*William R. Darós*

CONICET

Dirección: Amenábar 1238

2000 Rosario, Santa Fe

E-mail: [daroswr@hotmail.com](mailto:daroswr@hotmail.com)